

Studentaktive
læringskontekster
i høyere utdanning

Eva Brustad Dalland & Elisabeth Suzen (red.)

Studentaktive læringskontekster i høyere utdanning

Kompetanseutvikling i praksisfelt



FAGBOKFORLAGET

Boken ble første gang utgitt i 2026 på Vigmostad & Bjørke AS.
Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Eva Brustad Dalland og Elisabeth Suzen
2026. Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2026.

Dette verket, tilgjengelig fra <https://oa.fagbokforlaget.no>, omfattes av åndsverksloven og er lisensiert under følgende Creative Commons-lisens: Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal (CC BY 4.0).

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å remikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis på følgende vilkår: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

For å se en kopi av denne lisensen, besøk
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no>

Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelsene som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

Denne boken har mottatt støtte fra Nord Universitet, NTNU, Universitetet i Innlandet

Boken er fagfellevurdert i henhold til Universitets- og høyskolerådets retningslinjer for vitenskapelig publisering.

ISBN trykt utgave: 978-82-450-6218-2
ISBN digital utgave: 978-82-450-4965-7
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa7611>

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:
fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Omslagsdesign ved forlaget
Sats ved forlaget

Vigmostad & Bjørke AS er Miljøfyrtårn-sertifisert,
og bøkene er produsert i miljøsertifiserte trykkerier.



Forord

Arbeidet med denne antologien har vært en øvelse i både utholdenhet og tålmodighet. I et slikt prosjekt står vi alle i et gjensidig avhengighetsforhold – den endelige teksten blir ikke ferdig før den siste forfatteren har satt sitt punktum.

Å samhandle om en antologi innebærer å akseptere at vi arbeider i ulik takt, og å ha respekt for hverandres ulike rytmer, rammer og arbeidshverdag. I perioder har noen av oss vært sterkt opptatt av andre arbeidsoppgaver, mens andre har hatt mer tid og rom til å skrive. Det å delta i en slik prosess innebærer å stå i det uferdige over tid – å gradvis vokse inn i det ferdige produktet, både som fagperson og som forfatter. Antologien er derfor ikke bare et faglig produkt, men også et resultat av en langvarig, krevende, men også spennende samarbeidsprosess.

Temaet for antologien er studentaktive læringskontekster i høyere utdanning – på tvers av fag og disipliner. Bidragene springer ut av konkrete undervisnings- og veiledningspraksiser, og illustrerer hvordan ulike former for studentaktivitet kan utformes, begrunnes og videreutvikles. Slik ønsker vi å bidra til en faglig samtale om hvordan vi som vitenskapelig ansatte kan fremme dypere læring, engasjement og medskapning i våre emner og studieprogrammer.

Å skrive og å dele tekst er alltid forbundet med sårbarhet. Når vi forsker i egen praksis, åpner vi også opp for innsyn i vårt profesjonelle virke, våre didaktiske valg og våre vurderinger. Denne typen praksisnær forskning handler både om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av utdanning, og om å bevisstgjøre oss betydningen og nødvendigheten av å undersøke og utfordre egen undervisning. Samtidig handler det om å løfte frem profesjonen som undervisere og veiledere i høyere utdanning, og synliggjøre den erfaringsbaserte kunnskapen som utvikles i møte med studentene.

Vi vil rette en varm takk til alle forfatterne for deres bidrag og for et godt, konstruktivt samarbeid. Det er god grunn til å kjenne på stolthet over alt dere har lagt ned av arbeid, refleksjon, mot og innsatsvilje i denne prosessen. Takk også til professor Marit Rismark og til professor emeritus Yngve Nordkvelle for grundig lesning og verdifull veiledning av tekstene underveis. En særlig takk går også til HHN, Nord universitet, for ressurser knyttet til skrivesamlinger i prosjektperioden.

Vi ser det som en styrke ved denne antologien at forfatterne kommer fra ulike utdanninger og fagfelt. Denne bredden i perspektiver, kontekster og tilnærminger gir antologien en merverdi som går ut over den enkelte artikkel. Vi håper at boka vil inspirere vitenskapelig ansatte, studieprogramledere og andre med ansvar for utdanningskvalitet til videre refleksjon, utprøving og forskning på studentaktive læringsformer i høyere utdanning.

Vi håper at denne prosessen ikke bare har resultert i en antologi, men også har bidratt til å styrke den enkeltes tro på egen stemme og seg selv - din tanke teller. Å skrive om egen undervisningspraksis handler om å ta sitt faglige skjønn på alvor, våge å artikulere og begrunne det – og samtidig være åpen for innspill, kritikk og videreutvikling. Vår oppfordring er derfor: Skriv. Våg å blottlegge praksis og tekst for kolleger, og se verdien av faglig dialog og samspill.

Takk til alle for bidragene og for samarbeidet.

Stjørdal, februar 2026

Eva Brustad Dalland og Elisabeth Suzen

*Din tanke er fri,
hvem tror du den finner.
Den flykter forbi,
slik skyggen forsvinner.
Den kan ikke brennes,
av fiender kjennes.
Og slik vil det alltid bli:
din tanke er fri!*

*Jeg tenker hva jeg vil,
mitt ønske bestemmer.
I stillhet blir det til-
i ukjente drømmer.
Min tanke og lengsel
vil bryte hver stengsel.
Og slik vil det alltid bli:
min tanke er fri!*

*Og tvinges vi inn
bak jernslåtte dører,
da flykter den vind
som tankene fører.
Fordi våre tanker
kan rive ned skranker.
Og slik vil det alltid bli:
Vår tanke er fri!*

Oversatt til norsk ved Alf Cranmer

Innhold

1

Studentaktive læringskontekster **15**

Elisabeth Suzen og Eva Brustad Dalland

Utdanningskvalitet.	18
Forskning i og med egen undervisning	18
Hva er studentaktivitet?	20
Læringskontekster.	21
Kompetansebegrepet	22
Antologiens teoretiske forankring	23
Kapitlene i antologien	29
Omtale av kapitlene.	30

2

Hvordan bruker undervisere refleksjon som læringsverktøy i undervisning **39**

Audun Stiansen

Refleksjon – mer enn bare et godt verktøy for læring.	41
Teori om refleksjon og veiledning	42
Om studien og metode	46
Pålitelighet og troverdighet	47
Funn og drøfting.	49
Undervisernes arbeid med å fremme studenters refleksjon	49
Hva vektlegger underviserne for å bevisstgjøre studentene på bruken av refleksjon.	49
Trygghet og tillit	53
Refleksjon krever modning	56
Undervisere og studenters refleksjonsprosess.	59
Videre forskning.	62
Oppsummering	62

3

**Med refleksjonslogg og arbeidskrav som læringsverktøy
i utvikling av profesjonell kompetanse** **65**

Eva Brustad Dalland

Innledning	67
Utdanningen i lys av gitte føringer	68
Den profesjonelle kompetansen	70
Teoretisk perspektiv	71
Refleksjonslogg, arbeidskrav og erfaringsdeling som læringsverktøy	72
Tidligere forskning	74
Metode	76
Funn og drøfting	77
Refleksjonsloggen som læringsverktøy	78
Læringsprosess og utvikling av profesjonell kompetanse	83
Faglig kompetanse	86
Sosial kompetanse	88
En yrkesrolle i det offentlige	93
Oppsummering	94

4

**Case-basert undervisning som en arbeidsmåte
for å skape forståelse for teori i praksis** **99**

Elisabeth Suzen

Innledning	101
Hva preger høyere utdanning i dag?	102
Profesjonsutdanninger	104
Case-basert undervisning	105
Forholdet mellom teori-praksis og Deweys erfaringsbegrep	106
Metode	108
Funn	111
Utvikler forståelse og ser faglige sammenhenger	111
Lærer av hverandre og med hverandre	112
Betydningen av didaktisk tilrettelegging	113
Diskusjon	116
Avslutning	120

5

Studentledet undervisning i praksis **125**

Nytteverdi og utfordringer for studentledere, utdanningen og ekstern samarbeidspartner

Thor Owe Holmquist Falch

Innledning	128
Teoretisk rammeverk	130
Studentaktiv læring	130
Problembasert læring	131
Praksis med arbeidslivsrelevans	131
Arbeidslivspraksis i tverrfaglig samarbeid	132
Forskningsmetoder	136
Kvalitative dybdeintervjuer	137
Autoetnografisk metode	137
Analyse av datamaterialet	138
Resultat og diskusjon	138
Nytteverdi og utfordringer for studentlederne	140
Kommunikasjon som et viktig grunnlag for samhandling	142
Samarbeidet med arbeidslivet	144
Nytteverdi og utfordringer for utdanningen	145
Et betydelig, men ulikt utbytte av samarbeidet	146
Nytteverdi og utfordringer for ekstern samarbeidspartner	147
Vi ser en god kultur for læring	148
Avslutning	149
Studentenes utvikling av soft skills	150
Hvordan kan etablerte praksiser utfordres?	151

6

Samarbeidslæring i par som læringsressurs **155***Randi Brynhildsvoll*

Innledning	158
Samarbeidslæring	159
Utforming av undervisning med samarbeidslæring som arbeidsform	162
Metode	164
Funn	168
Aktive deltakere i egen utvikling	168
Samarbeidsmåten to og to	169
Dialogens betydning i læreprosesser	174

Videreutvikling av egen lærerrolle	177
Avsluttende drøfting	182
Oppsummering	183

7

Seminar som læringsfellesskap i høyere utdanning **187**

På campus og digitalt

Anne Røisehagen

Introduksjon	189
Generiske ferdigheter	190
Læringsfellesskap	191
Metodisk tilnærming	192
Presentasjon forskningsprosjekt 1	193
Presentasjon forskningsprosjekt 2	194
Teoretisk og faglig rammeverk	195
Læringsmetaforer	195
Sosiokulturelt perspektiv	196
Refleksjonens betydning i læring og utvikling	198
Seminar som læringsfellesskap	200
Tradisjonelle seminarer på campus	201
Digitale seminarer	202
Bruk av seminar som læringsfellesskap	205
Interaksjon og deltakelse	205
Læringsutbytte og kvalitet	206
Tilgjengelighet og fleksibilitet	207
Metoder for å fremme læringsfellesskap i seminarer	208
Oppsummering	209

8

Praksis som læringsarena i høyere utdanning **213**

Styrke helhetlig kompetanse gjennom digital samhandling, medstudentvurdering og selvrefleksjon

Kari Helgetun Langfoss og Anita Nordeng Jakobsen

Innledning	215
Arbeidsintegret læring og praksis i høyere utdanning	215
Medstudentvurdering og refleksjon	217
Praksis matvitenskap	218
Metode	220

Deltagere og datainnsamling	220
Resultat og diskusjon	221
Årlig evaluering av studentenes opplevde læringsutbytte i praksis og veiledning i praksis	221
Kompetanse hos bedriftenes kontaktpersoner	225
Oppsummering	226

9

Den profesjonelle veilederen i møte med studenters utvikling innenfor kollegaveiledning **233**

Eva Brustad Dalland og Stein Magne Olsen

Innledning	235
Yrkesrolle og veiledning	236
Teoretiske perspektiver og forskning	237
Praktisk yrkesteori	238
Tidligere forskning	240
Veiledningsmodell og -prosess	241
Kollegaveiledning– en prosess i studiet	243
Metode	244
Funn	245
Hvordan den profesjonelle veilederen jobber under kollegaveiledning	246
En førveiledning preget av lytting, stillhet og notater	247
En dynamisk etterveiledning	250
Typiske trekk og utfordringer under øving på kollegaveiledning	252
En førveiledning som preges av en rekke spørsmål og korte svar	252
En etterveiledning med innvevde meninger i spørsmålsstilling	254
Den profesjonelle veilederens etterarbeid	259
Oppsummering	260

10

Erfare – reflektere – utprøve **265**

Å legge til rette for endring av undervisningspraksis gjennom et digitalpedagogisk kurs

Oddlaug Marie Lindgaard, Randi Etnan, Bjørg Riibe Ramskjell og

Kaspar Bredahl Rasmussen

Innledning	267
DigiPed som arena for å utvikle egen undervisningspraksis	268
Læringsdesignets teoretiske forankring	271
Å ha tilgang til en rollemodell	271

Å gjøre seg erfaringer og refleksjoner	272
Å vite hva digitalpedagogikk og -didaktikk er og hvilke hensyn å ta	274
Valgt systematisk framgangsmåte for å belyse deltakernes tekster	276
Mønster i deltakernes refleksjoner over egen utvikling	278
Rollemodell for variasjon og struktur	279
Digitalt læringsmiljø og relasjonsarbeid	282
Erfaringsbasert læring og refleksjon.	285
Hvordan bidrar DigiPed til endret undervisningspraksis?	289

11

Profesjonell utvikling **297**

Å skape en arena for pedagogiske refleksjoner blant faglig ansatte i høyere utdanning
Elisabeth Suzen, Oddlaug Marie Lindgaard og Gunnar Grepperud

Innledning	300
Kvalitet i høyere utdanning	300
Et kurs for universitetslektorer ved Nord universitet	301
Metode	306
Funn og diskusjon	308
Anerkjennelse av deres undervisningserfaringer	308
Kollegaveiledning	310
Modellering av en læringssti	311
Læring fra hverandre	313
Det didaktiske innholdet	314
Avslutning	316

Forfatteromtaler **321**

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 ansettelse 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 selvinnsett 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 forfatternes 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 elevens 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 skrive 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 skrive 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 kapittelet *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 kapittelet. 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 redskaper. Om læreprosesser og det kollektive minnet]. Cappelen Akademisk forlag.
- Universitet- og høyskoleforskriften. (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.

Stiansen, A. (2026). Hvordan bruker undervisere refleksjon som læringsverktøy i undervisning. I E. B. Dalland & E. Suzen (Red.), *Studentaktive læringskontekster i høyere utdanning: Kompetanseutvikling i praksisfelt* (s. 39–64). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa761102>

2

Hvordan bruker undervisere refleksjon som læringsverktøy i undervisning

Audun Stiansen

Sammendrag: Denne studien undersøker hvordan undervisere ved Nord universitet anvender refleksjon i arbeidet med å utdanne trafikklærere. Problemstillingen som ligger til grunn er: *Hvordan jobber underviserne for å fremme studenters refleksjon i læringsarbeid?* Studien avdekker at underviserne er bevisste på bruken av refleksjon og på hvordan de tilrettelegger for studentenes utvikling og anvendelse av refleksjon. Videre viser funnene at studentene også tar i bruk refleksjon, men på et noe lavere nivå. Studentene har egne kjøre-elever, som reflekterer på det laveste nivået. Studien viser at det kreves bevisstgjøring og modningstid for at studentene skal kunne benytte refleksjon som et effektivt verktøy. I tillegg fremgår det at det er behov for en viss grad av tillit internt i studentgruppene for å kunne arbeide med refleksjon.

Nøkkelord: refleksjon, veiledning, læring, refleksjonsnivå

Abstract: This study examines how teachers at Nord University use reflection in their work to educate students to become driving instructors. The problem that is sought to be answered is the following: *How do teachers work to promote students' reflection in learning?* The findings in this study show that teachers are aware of how they use reflection and how they facilitate students' development and use of reflection. The findings also show that the students get to use reflection as well, but at a somewhat lower level. The students have their own learner drivers, who reflect at the lowest level. The study also shows that awareness and maturation are required for students to be able to use reflection as a good tool. In addition, the findings show that there is a need for a certain amount of trust within the student groups to be able to work with reflection.

Keywords: reflection, guidance, learning, levels of reflection

Refleksjon – mer enn bare et godt verktøy for læring

Dette kapitlet undersøker hvordan undervisere arbeider med refleksjon i egen undervisning. Ambisjonen er å synliggjøre hvordan undervisere kan tilrettelegge for bruk av refleksjon for å fremme studenters læring. I undervisning benyttes ulike arbeidsmåter, og noen av disse gir gode vilkår for å ta i bruk refleksjon som verktøy for læring. Gjennom veiledning åpnes det for muligheter til å utvikle refleksjon, og veiledning er en arbeidsmåte som underviserne benytter. I veiledning legges det til rette for dialog, slik at studenten kan tilegne seg kunnskap og humanistiske verdier. For underviseren blir det viktig å sette studentene i stand til å utvikle kunnskap om de aktuelle temaene. Slik utvikles også studentenes mestringskompetanse ved at veiledningen hele tiden beveger seg mellom studentens aktuelle utviklingsnivå og studentens potensielle utviklingsnivå (Tveiten, 2024), og i hver enkelt sin nærmeste utviklingszone (Vygotskij & Lurija, 1971).

Underviserne i denne studien har flere roller i utdanningen av studenter. De er ansatt som universitetslektorer ved Nord universitet sin avdeling for trafikk. De underviser i auditoriet, veileder studenter i grupper og enkeltvis, og deler av veiledningen foregår i bil. Siden underviserne er veiledere i et praktisk fag, omtales de som praksisveiledere. For studentene peker all teori og praktisk øving mot deres fremtidige jobb som trafikklærere. Som en del av utdanningen har studentene praksis gjennom tre semestre med reelle kjøreelever som er under opplæring til førerkort. En hovedoppgave for underviserne er å veilede studentene faglig, slik at de kan utvide sin pedagogiske og didaktiske plattform i arbeidet med å se nærmere på hver enkelt kjøreelevs behov. Nord universitet sin undervisningsplan for avdeling for trafikk legger føringer for at studentene skal ha evne til refleksjon i utviklingen av egen lærerdyktighet (Nord universitet, 2025).

Undervisningen er organisert i grupper på seks studenter, noe som gir gode rammevilkår for refleksjonsarbeid. Små grupper bidrar ofte til tette relasjoner mellom studenter og underviser, og det er avgjørende at underviseren har god relasjonskompetanse (Spurkeland, 2020; Tveiten, 2024) og evner å bruke denne til å styrke studentenes mestring. Studentene kommer til studiet med ulik alder, kjønn, kompetanse og bakgrunn. Tveiten (2024) påpeker at det kan være utfordrende for en veileder å arbeide med grupper der deltakerne har forskjellig bakgrunn.

Refleksjon fremheves i offentlige dokumenter. Kunnskapsdepartementet beskriver i en stortingsmelding (2017) at det norske utdanningssystemet har innført et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, hvor det blant annet stilles krav til evne til refleksjon og kritisk tenkning. Refleksjon har fått større plass i skoleverket enn tidligere, særlig på ungdomsskoler og videregående skoler, der Klemp (2013) fremhever refleksjon som en kjerneaktivitet. Det finnes ingen tidligere studier innen trafikkklærerutdanningen på dette området. Den gjeldende studieplanen for trafikkklærerutdanningen understreker også at studentene skal utvikle evne til refleksjon (Nord universitet, 2025). Statens Vegvesen utarbeider læreplaner for trafikkopplæring i alle førerkortklasser og setter dermed premisser for bransjen. Studentene benytter denne læreplanen under studiet, og når de er ferdig utdannet, tar de den med seg ut i yrket som trafikkklærere og bruker den aktivt, enten de underviser eller veileder. I læreplanen studentene bruker, fremgår det også at kjørelevne skal utvikle refleksjonsevne (Vegdirektoratet, 2016). Refleksjon er med andre ord et gjennomgående tema i alle ledd av utdanningen.

Med denne innrammingen har kapittelet som ambisjon å beskrive hvordan undervisere bruker refleksjon for å fremme studenters læring. I tillegg er målet å belyse generelle trekk ved undervisning der refleksjon anvendes. Bakgrunnen for at jeg valgte å studere dette temaet, er at jeg selv har brukt refleksjon i egen undervisning og ønsket å undersøke hvordan andre arbeider med temaet. Slik innsikt kan være relevant også utenfor trafikkklærerbransjen, særlig for dem som jobber med praktisk utdanning. Derfor er det viktig å gjennomføre studier som denne. Jeg ønsket å undersøke hvordan vi arbeider med refleksjon ved vår avdeling for trafikk, med følgende problemstilling: *Hvordan jobber underviserne for å fremme studenters refleksjon i læringsarbeid?*

Teori om refleksjon og veiledning

I byggebransjen heter det at godt verktøy er halve jobben. Når man arbeider med veiledning, er refleksjon et eksempel på et hensiktsmessig verktøy. Ifølge Søndena (2004) stammer begrepet refleksjon fra latin, satt sammen av ordene *re* og *flectio*, som betyr tilbake og vending/bøying. Hun sier at refleksjon

handler mer om å se tilbake på tidligere tenkte tanker enn om selve handlingen. Schön (1983) beskrev ulike måter å reflektere på, som han kalte *reflection-action*, altså å reflektere i etterkant av situasjoner, og *reflect-in-action*, som handler om refleksjon mens man er i situasjonen. Forskning på bruk av refleksjon i undervisning er viktig fordi refleksjon kan endre måten vi ser verden på og skape dypere innsikt i vårt tankesett. Dewey (2005) sier at uten et element av tenkning får man ingen meningsfulle erfaringer. Refleksjon kan brukes til å danne nye erfaringer. For undervisere er det viktig at studentene settes i stand til å bruke refleksjon som verktøy når de skal undervise egne elever i fremtiden, og slik får erfaringer med det. Dette er nødvendig for at studentene skal kunne undervise sine fremtidige kjøreelever på ulike måter, blant annet ved å ta i bruk refleksjon.

Tveiten (2024) sier at når refleksjon brukes innen veiledning, bygger man på tidligere erfaringer. Refleksjon skjer ofte i kjølvannet av konkrete situasjoner (Schön, 1983), og det kan for eksempel skje etter en undervisningsøkt der en underviser har veiledet en student og ber studenten se tilbake på egne erfaringer. Underviserens rolle blir å kommunisere på en måte som gjør refleksjon mulig. Slik bygger studenten nye erfaringer i nær sammenheng med praktiske situasjoner. På samme måte tydeliggjøres at refleksjon er et sentralt verktøy i veiledning.

En av underviserens oppgaver er å hjelpe studentene med å skaffe seg nye erfaringer som de senere kan se tilbake på og utvikle ny kunnskap fra (Schön, 1983). Jo flere erfaringer man tilegner seg, desto større potensial har man for læring. Dewey (1933) betrakter refleksjon som vurdering av kunnskap og konsekvenser på bakgrunn av tidligere erfaringer. For studentene innebærer refleksjon hovedsakelig at de ser tilbake på egne erfaringer og bygger ny kunnskap (Schön, 1983). Underviseren må arbeide for å gjøre studentene i stand til å vite hva de forstår og ikke forstår (Ulleberg, 2014), og i tillegg forstå hvordan teori og praksis henger sammen (Wenger, 2004). Ved å bruke veiledning som pedagogisk verktøy, blir studentene nødt til å finne ut mye på egen hånd, ettersom underviserne ikke gir dem alle svarene, men stiller spørsmål som får dem til å tenke videre. Innen veiledningspedagogikken er bruk av spørsmål og dialog sentrale elementer (Tveiten, 2024). Søndena (2004) påpeker viktigheten av å ikke ha for mange spørsmål i undervisningen, men heller legge vekt på dialogen mellom mennesker. Det ble i 2025 publisert en studie om hvorfor og hvordan refleksjon ble brukt i trafikkopplæringen.

Resultatene fra denne studien viser at trafikklærere er gode til å bruke refleksjon i sin opplæring (Stiansen, 2025).

Som pedagogisk verktøy er refleksjon et nøkkelverktøy for underviserne, slik at studentene blir i stand til å skaffe seg nødvendige erfaringer og lære av dem (Lyngsnes & Rismark, 2020). Ifølge en undersøkelse av Hummes et al. (2023) kan undervisere ha behov for å utvide sine pedagogiske verktøy i undervisningen. Mennesker er spesielle ved at vi har evnen til å bruke tidligere erfaringer i nye, lignende situasjoner og sammenhenger (Säljö, 2001). Dewey (1933) sier at vi lærer ved å reflektere over våre erfaringer. Når læring i stor grad baseres på refleksjon, regnes dette som erfaringslæring.

Veiledning innebærer blant annet at det stilles mange spørsmål, kanskje for mange ifølge Søndena (2004). Utover at selve spørsmålet bør være godt, er det vesentlig å kunne lytte til responsen man får (Tveiten, 2024). Sylte (2016) understreker at læringen blir bedre når man er flere sammen i dialog. Det er viktig at studentene får oppleve dette i praksis. I den sammenheng sier Säljö (2001) at læring foregår i en situert praksis, altså at læring oppstår i en situasjon der kunnskapen har forankring. Underviserne underviser studenter i en praktisk rettet utdanning, og ofte er studentene samlet i grupper av ulike størrelser. I disse gruppene foregår det ofte interne diskusjoner og samtaler av forskjellig slag, for eksempel kan samtaler foregå slik at det tenkes sammen i grupper. Det sosiokulturelle læringssynet som Säljö (2001) beskriver, handler om at vi mennesker lærer sammen. Når det gjelder veiledningen som foregår i disse studentgruppene, er det viktig både med gode spørsmål som gjerne starter med hva eller hvordan (Postholm, 2007; Tveiten, 2024), men også tilbakemeldinger. Ved undervisning i grupper vil man lettere kunne drøfte hverandres ideer og meninger enn for eksempel i et auditorium. Søndena (2004) kaller dette for kraftfull refleksjon, som innebærer å drøfte egne tanker opp mot andres. Samspillet som oppstår i en slik gruppe der både lærer og studenter befinner seg, kaller Lyngsnes & Rismark (2020) for en kjernerelasjon. Denne kjernerelasjonen er viktig for å fremme studenters refleksjon. Internt i alle grupper er det viktig å ivareta gode relasjoner (Spurkeland, 2020), slik at det er rom for å snakke om egne følelser og opparbeide gjensidig tillit (Billett, 2010; Tveiten, 2024). Denne tilliten mellom mennesker er sårbar og ikke lett å gjenopprette dersom den blir ødelagt (Spurkeland, 2020). Studentene kommer ofte nær hverandre og også nær underviseren. Begrepet refleksjon brukes i mange ulike situasjoner og på mange ulike måter i livene våre. Det betyr

at refleksjon er mer enn bare et verktøy, fordi vi tolker ulikt, og refleksjon er dermed ikke et entydig begrep (Klemp, 2013). Både underviserne, studentene og deres elever er ulike og vil kanskje se noe ulikt på refleksjon – ikke bare hva refleksjon er og betyr, men også hvordan refleksjon kan brukes på ulike måter.

Et annet forhold som har betydning for å fremme studenters innsikt i refleksjon, er at studentene ved trafikklærerutdanningen er voksne, fra 21 år og oppover til 50-årene. Jarvis (2012) skriver om livslang læring og mener at man lærer fra vugge til grav. Det ene er at man tilegner seg ny kunnskap så lenge man lever. Et annet viktig poeng, som Illeris (2012a) tar opp, er at voksne mennesker har en oppfatning om hva de ønsker å lære og om det er nyttig for dem (Knowles, 2012). Dersom de ikke ønsker å lære noe nytt eller ser nytten, kan det oppstå motstand. For underviserne innebærer dette at det blir viktig å gi studentene nødvendige verktøy som en voksen student oppfatter som relevante og med overføringsverdi. Illeris påpeker at jo mer voksen man er, desto dypere og mer allsidig forståelse har man sammenlignet med unge mennesker. Med andre ord har voksne flere knagger å henge lærdommen på. Vi lærer gjennom hele livet, og Biesta (2014) understreker at de som skal bli lærere må bli pedagogisk kloke. Studentene i denne studien vil etter hvert bli pedagogisk kloke trafikklærere. For å kunne bli pedagogisk klok må man være i stand til å ta imot ny lærdom, altså det Tveiten (2024) kaller å være veiledbar. Studentene tar en toårig utdanning, og i løpet av denne tiden skjer det en utviklingsprosess hos dem ved at de vektlegger egen læring. I en slik prosess er det viktig å se tilbake (Halland, 2004), men også fremover. Vygotskij og Lurija (1971) sier at hver enkelt av oss har vår egen nærmeste utviklings- sone. Utdanningen peker fremover mot en yrkesutøvelse der de selv skal legge til rette for at kjøreelever settes i stand til å bruke refleksjon. Studentene blir vant til å lære selv, samtidig som de venner seg til å være lærer for sine kjøreelever. Tveiten (2024) kaller dette metaveiledning, altså å få veiledning på egen veiledning. I vårt tilfelle vil underviserne veilede studenter som skal lære seg å veilede sine kjøreelever.

I denne studien er det også interessant å finne ut om underviserne mener det finnes forskjeller i måten underviserne, studentene og deres kjøreelever reflekterer på. Både Tveiten (2024) og Dahl & Alvsvåg (2013) beskriver slike forskjellige nivåer, og selv om sistnevnte omhandler sykepleiestudiet, finnes det paralleller til vår utdanning ved at begge er praktisk rettede utdanninger. Kjøreelevne befinner seg på det som Dahl & Alvsvåg (2013) kaller et ikke-

reflektert nivå, noe som betyr at de i liten grad er i stand til å bruke refleksjon, men kan utføre automatiserte handlinger. Studentene er på et typisk reflektert nivå, hvilket innebærer at de er i stand til å bruke refleksjon, gjerne på ulike måter og i ulike situasjoner, blant annet ved å søke sammenhenger. Underviserne er på det høyeste nivået, kalt kritisk refleksjon, noe som betyr at de kan bruke refleksjon på et høyt nivå basert på egne og andres erfaringer for å skape nye perspektiver.

Om studien og metode

Denne kvalitative studien undersøker underviseres bruk av refleksjon i undervisningen. Studien er gjennomført som semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuer med fem undervisere som alle arbeider tett med studentene.

Ordet refleksjon brukes på ulike måter i forskjellige situasjoner. Det brukes i dagligspråket, innen vitenskap og pedagogikk. Hva hver enkelt legger i begrepet kan variere, og refleksjon er dermed ikke et entydig begrep, noe Mørkved (2019) har beskrevet godt. Underviserne som er intervjuet i denne studien har kompetanse som tidligere trafikklærere, har en mastergrad, og flere har skrevet artikler tidligere. Når de blir spurt om temaet refleksjon, dreier alle spørsmålene seg om den jobben de gjør som undervisere. Denne studien tar derfor ikke for seg hvordan refleksjon brukes i dagliglivet, men kun innen temaet trafikkopplæring.

Det vil alltid være en mulig svakhet i en slik studie at valg av undervisere kan styre utfallet. Ved å intervjuere andre eller flere undervisere kunne det ha kommet frem andre funn eller nyanser. Postholm & Jacobsen (2018) sier at man som oftest ikke har tid eller ressurser til å intervjuere alle, og jeg måtte derfor gjøre et utvalg. Årsaken til at jeg valgte ut de fem jeg gjorde, var at alle har jobbet lenge som trafikklærere og har vært ansatt som undervisere i mange år. De hadde ulik alder, kjønn og bakgrunn, noe som kunne belyse studien på en nyansert måte (Creswell, 2013). De jeg intervjuet var alle villige til å delta i studien, og det var heller ikke problematisk at det ble foretatt lydopptak (Postholm, 2010).

Intervju

For å besvare problemstillingen valgte jeg å gjennomføre kvalitative, semistrukturerte forskningsintervju, og datagrunnlaget i denne studien bygger på besvarelsene fra disse intervjuene. Kvale & Brinkmann (2015) forklarer at et forskningsintervju fungerer som en strukturert samtale der målet er å fremkaffe kunnskap sett fra intervjupersonens perspektiv. Kunnskapen produseres i fellesskap av den som intervjuer og den som blir intervjuet. Årsaken til at intervju ble valgt i denne studien var todelt: Jeg ønsket å frembringe ny kunnskap, og det passet best med en kvalitativ tilnærming siden antallet undervisere ikke var tilstrekkelig for å oppnå et tilfredsstillende resultat gjennom for eksempel en spørreundersøkelse. Som eneste involverte person i denne studien blir jeg, som Coghlan & Brannick (2005) påpeker, forskeren selv som instrumentet som genererer data, mens Creswell (2013) omtaler forskeren som nøkkelinstrumentet. Dette innebærer at min opptreden som forsker i denne sammenhengen er avgjørende for et godt resultat.

Etter transkriberingen ble alle opptakene spilt av flere ganger, samtidig som funnene som fremkom ble bearbeidet. Dette arbeidet ble utført ved hjelp av åpen koding, der jeg nøye gikk gjennom datamaterialet og ga navn til de konstruerte kategoriene som ble avdekket (Postholm & Jacobsen, 2018). Formålet var å skaffe innsikt i hvordan underviserne brukte refleksjon, og om de benyttet refleksjon på ulike måter. I analyseperioden var jeg opptatt av å ikke gå glipp av vesentlig informasjon fra intervjuene, og derfor ble den transkriberte teksten delt opp i små deler for grundig gjennomgang. Kvale & Brinkmann (2015) sier at analyse skjer når noe blir delt opp i mindre biter.

Pålitelighet og troverdighet

For å ivareta god kvalitet på forskningen ble både transkriberings- og analysearbeidet utført uten opphold i tid, noe som også bidro til at resultatet ble mer entydig. Et av de negative aspektene ved transkribering er faren for at nyttig informasjon kan gå tapt. Dette kan typisk være kroppsspråk, kroppsholdning, gester, stemmeleie, intonasjon samt åndedrett (Kvale & Brinkmann, 2015). Hverken i intervjuene eller ved transkriberingen av mitt datamateriale fremkom det non-verbal kommunikasjon av nevneverdig grad.

I kvalitative studier vil det alltid være en risiko for at forskerens forforståelse påvirker hvordan studien gjennomføres og resultatet. Med forforståelse

menes det forskeren bringer med seg inn i forskningsprosessen (Coghlan & Brannick, 2005). Å ha innsikt i selve forskningsprosessen kan gjøre det enklere å forstå og gjennomføre prosessen rundt egen forskning. Det er altså en fordel når man forsker på egen arbeidsplass å inneha den innsikten, kunnskapen og de erfaringene man har fra før (Coghlan & Brannick, 2005). Når forskeren har betydelig kunnskap og forståelse om det aktuelle temaet på forhånd, blir det enklere å stille dypere oppfølgingsspørsmål, noe som kan heve et intervju faglig og gi dypere innsikt og informasjon på et mer detaljert nivå (Postholm, 2010). Derfor vil semistrukturerte intervju være en god løsning når det forskes på egen arbeidsplass.

Etiske betraktninger

Før jeg startet intervjuene var jeg bevisst på å reflektere over hvilken rolle jeg som forsker ville ha (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene på et nøytralt sted, uten påvirkning utenfra, og gjennomføre dem like etter hverandre. Det å drive forskning i eget fagfelt og blant sine egne kollegaer kan være utfordrende. Coghlan & Brannick (2005) sier at en som står svært nær sine egne data kan bli forutinntatt. Det ble viktig for meg å være bevisst på min egen forutinntatthet, samtidig som jeg også vet at flere av mine kollegaer bruker refleksjon i sin undervisning. Spørsmålet ble å finne ut hvordan de bruker refleksjon som verktøy i sin undervisning, og om de benytter det på forskjellige måter.

Da jeg transkriberte intervjuene, anonymiserte jeg navnene på underviserne for å lettere kunne behandle datamaterialet uten å bli påvirket av hvem som sa hva. Når sitatene presenteres, har alle underviserne fått fiktive navn.

Jeg har gjennom hele forskningsprosessen vært bevisst på å utføre forskningen på en forsvarlig måte og presentere de funn jeg har avdekket så presist som mulig. Dette var viktig da jeg ønsket at forskningen skal fremstå som nøyaktig samt utført med god kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Funn og drøfting

Undervisernes arbeid med å fremme studenters refleksjon

Gjennom analyser av undervisernes beskrivelser av eget arbeid med å fremme refleksjon hos studenter, kommer det tydelig frem at de alle aktivt benytter refleksjon som verktøy i undervisningen. Refleksjon beskrives som et nyttig redskap i veiledningsarbeidet, og underviserne forteller at de kontinuerlig reflekterer over studentenes faglige læring. Samtidig er de opptatt av å bygge opp studentenes evne til å reflektere over sin egen utviklingsprosess. Slik fungerer refleksjon som et verktøy på ulike nivåer, og blir en nøkkel til utvikling for både underviser og student, med en og samme setting som utgangspunkt. Underviserne er svært opptatt av studentenes læring, og ser på studentenes utvikling og læring som et suksesskriterium for hvorvidt de gjør en god jobb og dermed holder mål som underviser.

Problemstillingen i denne studien lyder: Hvordan jobber underviserne for å fremme studenters refleksjon i læringsarbeid?

Gjennom analyser av undervisernes beskrivelser trådte det frem mønstre som ble utviklet til fire kategorier:

- Bevisstgjøring
- Trygghet og tillit
- Refleksjon som modningsprosess
- Undervisere og studenters refleksjonsprosess

Hva vektlegger underviserne for å bevisstgjøre studentene på bruken av refleksjon

Underviserne arbeider aktivt med å bevisstgjøre studentene om hvordan refleksjon kan brukes i læringsarbeidet. De legger opp til å få studentene inn i en istandsettingsprosess (Tveiten, 2024) som har en start og en slutt. Dette innebærer at studentene må delta aktivt i utviklingen av faglige resonnement:

Jeg gir ikke nødvendigvis et fasitsvar, men jeg ønsker at den personen jeg veileder skal kunne jobbe seg frem til svaret selv. Jeg gjør det veldig individuelt utfra hva som er studentens utfordring (Peter).

Sitatet viser konkret hvordan underviserne jobber. I stor grad gis det ikke fasitsvar, men det er ønskelig at studentene finner svaret selv. Dette illustrerer at underviserne bruker veiledning i sin undervisning, og de gjør det for å utvikle mestringskompetansen til studentene (Tveiten, 2024). Underviserne ønsker blant annet at studentene selv skal ta ansvar. De ønsker også at studentene skal kunne lære seg å veilede egne kjøreelever, og da skjer det en metaveiledning (Tveiten, 2024). Peter peker på denne metaveiledningen, hvor han veileder sine studenter til å bruke veiledning, altså jobbe frem svaret på egen hånd.

Som underviser er det viktig å løfte blikket for å se sammenhenger og de store linjene når studentene underviser sine kjøreelever:

Som underviser har jeg et overordnet perspektiv, ser det store bildet, og hjelper de å sette ting inn i større sammenhenger (Fredrik).

Studentene er ulike, men målet på slutten av studiet er det samme: å få hver enkelt student så god som mulig, slik at de blir gode og reflekterte trafikklærere. Rollen til underviseren er å hjelpe studenten slik at den kan være i stand til å finne veien selv og utvikle selvstendighet (Tveiten, 2024). På vei mot denne selvstendigheten er det behov for at underviseren ser de store linjene og får studentene til å lære sammen i grupper (Säljö, 2001). Underviserne understreker at det er nødvendig å hjelpe studentene i gang med å bruke refleksjon. Bruken av refleksjon blir på denne måten en kjerneaktivitet (Klemp, 2013).

Samtlige av underviserne sier de har stor nytte av å jobbe med refleksjon, og alle fremhever at dette er et viktig tema:

Jeg synes i hvert fall at studentene mine har blitt flinkere og flinkere til å bruke refleksjon (Asgeir).

Biesta understreker at oppgaven til underviseren er å skape praksiser som igjen skaper rom for dialog og refleksjon. Gjennom dette utvikles dømmekraft og evnen til å foreta kloke vurderinger. Slik kan bruk av refleksjon i undervisningen bidra til å utvikle undervisere som er pedagogisk kloke (Biesta, 2014). Han sier videre at oppgaven for en lærer er å skape praksiser som inneholder både dialog og refleksjon. Dømmekraft og kloke vurderinger fremheves av Biesta som avgjørende. Denne studien blant underviserne viser hvor viktig det er å hjelpe studentene i gang ved at de får trening i å bruke refleksjon. Ved

å benytte sin egen dømmekraft blir etter hvert studentene selv pedagogisk kloke. Underviserne mener at når de jobber med refleksjon, så jobber de også nært opp mot læreplanen (Vegdirektoratet, 2016). Asgeir bekrefter Dewey (1933, s. 78) sitt kjente sitat: «We do not learn from experience. We learn from reflection on experience». Studentene skaffer seg egne erfaringer som de kan dra nytte av i egen undervisning senere, og blir i løpet av sin utdanning satt bedre i stand til å kunne lære gjennom egne erfaringer.

Underveis i sitt utdanningsløp skal studenten selv bli i stand til å anvende refleksjon som verktøy for sine kjøreelever i føreropplæring, slik læreplanen (Vegdirektoratet, 2016) også legger føringer for:

Læreplanen vi jobber utfra sier at vi skal få kjøreelevne til å reflektere over det de gjør. Da er det en viktig forutsetning at ikke minst studentene også kan dette (Pål).

Som underviser så mener jeg jo at studentene må være reflektert for å være veiledbar. De fleste studentene er såpass unge at de tok føreropplæringa etter 2005. Altså en tid hvor føreropplæringen har fokus på refleksjon, selvinnsett og selvevaluering. De skal være sånn noenlunde reflektert. Men vi ser jo at ikke alle er like reflektert (Peter).

Det kom en ny og gjennomarbeidet læreplan i 2005, som senere ble revidert i 2016 (Vegdirektoratet, 2016). I denne læreplanen tydeliggjøres behovet for at kjøreelever som skal ta førerkort, må utvikle egen evne til refleksjon. Mange av studentene ved vår avdeling er unge og har gjennomgått sin trafikkopplæring etter 2005. De har dermed vært gjennom en opplæring hvor det blant annet har vært lagt vekt på refleksjon. Nå som de er studenter, skal de lære sine kjøreelever å reflektere, og som Pål og Peter påpeker, bruker studentene refleksjon i ulik grad. Dette kan tyde på at læreplanen stort sett fungerer på dette området, men at den kanskje ikke fanger opp alle.

Når underviserne legger stor vekt på refleksjon, blir de også oppmerksomme på at det er stor variasjon i hvor reflekterte studentene er:

Jeg er overrasket over hvor mange av studentene som er veldig reflektert når de kommer. Og så er det noen som må lære seg å reflektere. Så det er ulikheter (Fredrik).

De studentene som er vant med å reflektere, kan fremstå som veiledbar (Tveiten, 2024), et begrep som betyr at en person kan veiledes. For å kunne veiledes kreves det at man vet hvordan veiledning fungerer, og at rollefordeling, ansvarsfordeling og funksjoner er avklart mellom den som er veileder og den som skal bli veiledet. Ved å være veiledbar vil man etter hvert også kunne kalles pedagogisk klok (Biesta, 2014). Sitatet fra Peter viser at studentene i teorien skal være reflektert for å være veiledbar, men at ikke alle er det likevel. Dette kan tyde på at enkelte trafikklærere ikke har lagt nok vekt på den delen av opplæringen som omhandler bruken av refleksjon. Dersom en student skulle vise seg å ikke være så veldig veiledbar, vil det kunne skape problemer for studenten når hun eller han skal undervise egne kjøreelever, og underviseren må hjelpe studenten i gang. Samtidig kan det være ulikheter i hver enkelt student når det kommer til deres nærmeste utviklingszone (Vygotskij & Lurija, 1971). Det kan bety at det vil bli ulikheter i hvor gode studentene blir til å bruke refleksjon, og at de kan tenkes å jobbe med refleksjon på ulik måte ut fra ulike behov og måter å se verden på (Mørkved, 2019).

Underviserne er også svært opptatt av å stille gode spørsmål for å fremme refleksjon:

Jeg hjelper studentene med gode spørsmål som belyser viktige temaer, samt følger opp med nye spørsmål slik at studenten må tenke over og reflektere over forskjellige sammenhenger med det vi gjør (Fredrik).

Jeg vil ha studentenes tanker først, før jeg sier noe. Bevisstgjøring er løsningen for å innse at vi reflekterer forskjellig (Pål).

Underviserne ser ut til å være flinke til å stille gode spørsmål og oppfølgings-spørsmål. Dersom spørreordene hva, hvordan, hvis og når brukes, vil dette kunne bidra til en bevisstgjøring og være en nøkkel til utvikling av refleksjon (Postholm, 2007; Tveiten, 2024). Sitatene viser at de er opptatt av å stille gode spørsmål, men også komme med oppfølgings-spørsmål for at refleksjonsprosessene vedvarer. For at underviseren skal kunne stille gode spørsmål, er det viktig å ha et bevisst forhold til hvordan spørsmålene stilles, og spørsmålene bør tenkes gjennom på forhånd. Det vil være en klar fordel å benytte åpne spørsmål, da dette fører til økt refleksjon hos studentene.

Trygghet og tillit

Underviserne legger stor vekt på å skape trygghet for studentene, særlig i den første tiden på høsten i første semester, når mye er nytt. Studentene må våge å utfordre seg selv, blant annet ved å reflektere i gruppe, noe som ofte kan være uvant:

Det er viktig å få tillit, trygghet i gruppa, og reflektere over gode og dårlig ting som skjer i livet. Det skal ikke være farlig og ubehagelig (Jon).

Trygghet og tillit i gruppa ligger til grunn for å oppnå refleksjon (Jon).

Disse utsagnene fra Jon er sentrale. Som tidligere nevnt er studentene delt inn i små grupper hvor de tilbringer mye tid sammen. Til tross for ulikheter blir studentene godt kjent med hverandre. Sylte (2016) påpeker at det er en ressurs å være flere, og at læring skjer i samspill med andre gjennom dialog og samhandling. Dialogen studentene imellom gir bedre læring enn når en lærer formidler stoffet alene.

Ifølge Sylte er det viktig at studentene for eksempel leser og kommenterer hverandres tekster. Mye av læringen foregår i en praktisk kontekst, og Jon sier følgende om å lære sammen:

Vi tror på det sosiokulturelle læringssynet og at mennesker lærer sammen. Du kan reflektere alene, men nivået heves dersom det er flere som reflekterer sammen (Jon).

Säljö (2001) understreker at det viktigste læringsmiljøet vi har, er samtaler som foregår i situerte sosiale praksiser. For studentene betyr dette at de lærer best når de er sammen i grupper, altså i tråd med et sosiokulturelt lærings-syn. Sondenå (2004) fremhever at refleksjonen blir kraftfull når flere deltar, og at refleksjonen er best når egne tanker drøftes mot andres, altså i dialog. For at en gruppe skal kunne samarbeide godt, er det avgjørende at alle har tillit til hverandre og er flinke til å gi konstruktive tilbakemeldinger. Når flere reflekterer sammen, er det viktig at tilbakemeldinger gis og mottas på en god måte. Siden mye av læringen skjer i gruppene, er det avgjørende å skape et

godt læringsmiljø. Samspillet mellom studenter og lærere kan beskrives som en kjernerelasjon (Lyngsnes & Rismark, 2020).

I lys av læringsutbyttebeskrivelsene som studiet bygger på (Nord universitet, 2025), blir en slik kjernerelasjon et sentralt element for å nå læringsutbyttene:

Jeg jobber med å skape et godt miljø i gruppene mine (Jon).

Studentene kommer til studiet med et mangfold av bakgrunner, fra ulike steder i landet, med forskjellig alder, kjønn og minoritetsbakgrunn. Noen har utdanning fra før, andre har mindre erfaring. Dette mangfoldet kan være positivt for studentenes utvikling av refleksjon når det skjer i fellesskap. En gruppe kan i større grad oppnå noe som en enkeltperson ikke får til (Säljö, 2001). Som underviser er det viktig å bli kjent med studentene, men også å gå i dybden og forstå studentenes særegenheter, blant annet hvordan de forholder seg til refleksjon. Ikke alle har erfaring med aktiv bruk av refleksjon i veiledning fra før. Samtidig kan det å sette ord på egne refleksjoner og åpne seg for å dele med andre oppleves ubehagelig.

Underviserne i denne studien er særlig opptatt av å bidra til at studentene skal føle seg trygge både på underviserne og i gruppen:

Jeg er opptatt av trygghet i situasjonen for studenten. At de tør å komme med sine refleksjoner. Mange av dem er ikke vant til å jobbe på en sånn måte når de kommer hit. Det er viktig at uansett hva de kommer med så det ingenting som er dumt (Pål).

Studentene må være komfortable med den arbeidsmåten (Peter).

For å få studentene trygge fokuserer jeg på det positive de gjør. Særlig fra starten av i studiet (Pål).

Å føle seg som en del av noe større er viktig for mennesker, også når det gjelder å tilhøre en gruppe, som studentgrupper. Studentene lærer om kommunikasjon og samspill, og at de som individer må samarbeide med resten av omverdenen (Säljö, 2001). Som Pål påpeker, er det særlig i starten av studiet han arbeider med å gjøre studentene trygge. Etter hvert som studentene blir

trygge på hverandre og underviseren, blir det enklere å fungere godt i gruppe. For studentene er det viktig å oppleve mestring. Det finnes en sammenheng mellom tilhørighet, mestring og trygghet. Når det gjelder mestring, handler det både om sosial og faglig mestring (Lyngsnes & Rismark, 2020). Når alle i en gruppe blir trygge på hverandre, oppstår det rom for interaksjon som utvikler både nye kunnskaper og ferdigheter (Säljö, 2001).

Selv om det legges vekt på trygghet i gruppene, kan det av og til oppstå problemer internt:

Noen ganger kommer studenter på kontoret mitt fordi de ikke tør å ta opp ting i gruppene (Asgeir).

Dersom tilliten mangler i ei gruppe, eller noen ikke tar ting seriøst, så skapes splid innad, og det blir vanskelig å få til refleksjon (Jon).

Disse utsagnene viser at tillit kan være et utfordrende tema dersom det ikke arbeides aktivt med. Underviseren må være bevisst på å bygge opp gjensidig tillit innad i gruppen (Billett, 2010; Tveiten, 2024). For veilederen er det viktig å snakke om følelser og om hva hver enkelt har behov for, slik at trygge relasjoner kan skapes (Spurkeland, 2020). I verste fall kan utrygghet raskt utvikle seg til konflikt (Tveiten, 2024). Både underviser og studenter må bidra for å opprettholde gode relasjoner i gruppene de er medlem av. Dette innebærer at alle må være opptatt av å lytte til hverandres behov. Spurkeland understreker at tillit fungerer som en bærebjelke i alle relasjoner, og en skadet bærebjelke lar seg vanskelig reparere (Spurkeland, 2020). Både Jon og Asgeir har erfart mangel på tillit i grupper der bærebjelken er skadet. Ifølge Tveiten (2024) er mennesker sårbare; vi utleverer oss selv til andre og har i utgangspunktet tillit til hverandre. Ved misbruk av denne tilliten reagerer vi nettopp fordi vi har utlevert oss selv. At Asgeir får studenter opp på kontoret sitt, er et tydelig tegn på at han har tillit hos studentene og utviser god yrkesetikk. Det er også et kjent problem at underviserne må bevise overfor studentene at de har noe å bidra med. Dette kan være utfordrende når man arbeider med voksne studenter med mye livserfaring. Som utsagnene ovenfor viser, kan det fort oppstå dårlig stemning dersom underviseren ikke gjør en god nok jobb, eller ikke er bevisst på ulikhetene mellom gruppemedlemmene og at disse må håndteres forskjellig.

Viktigheten av god kommunikasjon kommer tydelig frem her:

For å få til en god kommunikasjon, må vi være bevisst på å lytte samt å stille de riktige spørsmålene. Hvis du ikke lytter så hjelper det ikke (Jon).

Jeg snakker med studentene. Og jeg gir meg tid til å spørre, og venter på svaret (Asgeir).

Kommunikasjon kan være utfordrende, også for underviserne. Tveiten (2024) understreker viktigheten av å være en aktiv lytter, blant annet ved å stille utdypende spørsmål og være bevisst på hva man hører. Som Jon påpeker, må man være bevisst på å lytte for å forbedre kommunikasjonen internt i gruppen. Selv om det i veiledning legges stor vekt på å stille spørsmål, påpeker Søndena (2004) at det i dagens lærerutdanning er en tendens til at det stilles altfor mange spørsmål til studentene, slik at lærerutdannerens fagkunnskap ikke kommer godt nok frem. Søndena forteller også at kraftfull refleksjon utvikles gjennom dialog. Tveiten (2024) sier at dialogen er den viktigste metoden i veiledning. For å unngå at studentene blir overlesset, er det hensiktsmessig å begrense antall spørsmål og heller få til en god dialog, noe underviserne allerede ser ut til å praktisere. For å få til en god dialog må hver deltaker være klar over hva de selv forstår, altså være bevisst sin egen selvrefleksivitet (Ulleberg, 2014). Utfordringen kan være å få studentene til å adoptere den samme tankegangen som underviserne. Funnene viser at det er viktig å vektlegge positivitet for å etablere en trygg kontekst, slik at studentene reflekterer sammen og deler hverandres refleksjoner, og dermed blir bedre til å bruke refleksjon som verktøy. Som underviser er det avgjørende å ha evnen til å lytte til studentene og stille de riktige spørsmålene.

Refleksjon krever modning

Etter intervjuene med underviserne kom det tydelig frem at tid er en avgjørende faktor for å arbeide med refleksjon. Underviserne investerer mye tid i å støtte studentenes modningsprosess knyttet til refleksjonsarbeid:

Skal du jobbe med refleksjon, så må du ha tid. Det er en langsiktig prosess (Peter).

Jeg jobber over tid ved å utfordre studentens sterke og svake sider (Peter).

Å jobbe med refleksjon er en modning hos studenten. I den modningsprosessen så trenger de veiledning (...) det er en trenings sak å jobbe med refleksjon (Pål).

Disse utsagnene understreker at refleksjonsarbeid er tidkrevende. Pål omtaler det som en modningsprosess, noe som også kan beskrives som en utviklingsprosess (Halland, 2004) der man blant annet ser bakover i tid. Det fremgår at underviserne bruker tid fra de stiller studenten et spørsmål til de mottar et svar. Dette handler om å lytte, noe som tidligere er diskutert. Når underviserne vektlegger refleksjon over lang tid, blir de også bevisste på å stille gode spørsmål (Tveiten, 2024) til sine kjøreelever. Dewey (1933) hevder at læring skjer gjennom erfaring, og underviserne i denne studien har lang erfaring. For at en underviser skal kunne hjelpe studentene til å bli dyktige i å bruke refleksjon som et verktøy i sin pedagogiske verktøykasse, er det nødvendig at studentene også lærer å bruke tid med sine kjøreelever. Slike verktøykasser kan ha behov for utvidelse, noe som bekreftes av en undersøkelse av Hummes et al. (2023). Studentene blir i løpet av studiet mer bevisste på sitt eget selv, altså hvem de er og hva de står for. Dette er en prosess flere må gjennom, da mange ikke har arbeidet spesifikt med refleksjon tidligere, eller kanskje heller ikke har jobbet mye med mennesker generelt. Illeris (2012b) sier at selvoppfatning utvikles gjennom refleksjon. Dette handler om å forsøke å se hvem man selv er og egen evne til å gå i seg selv.

Siden studentene er voksne, har de allerede tilegnet seg mye kunnskap gjennom livet, det Jarvis (2012) omtaler som livslang læring:

For å nå inn med refleksjon hos studenten, så kreves en kombinasjon av trening og teoretisk forståelse (Jon).

De blir flinkere og flinkere jo mer de blir vant til å jobbe sånn (Pål).

Sitatene viser at studentene har behov for øvelse for å bli bedre på refleksjon. Dette handler blant annet om mestring. Når man mestrer noe, ønsker man å mestre enda mer, og da blir de dyktigere, slik Pål sier. Mestring er svært

motiverende for den enkelte student. Studenten må utvikle seg gjennom øving og ved å tilegne seg god teoretisk forståelse. Slik lærer de å tenke på nye måter. Teori og praksis må henge sammen, og forholdet mellom dem må være interaktivt (Wenger, 2004). På denne måten påvirkes studentenes praksis av teorien, og teorien påvirkes av praksisen. Det oppstår en gjensidighet og et avhengighetsforhold som fremmer utvikling av refleksjonsevne.

Underviserne fremhever også vilje som et sentralt tema:

Det blir underviseren sin jobb å få studentene til å forstå at de må ha vilje til å jobbe med refleksjon (Jon).

Jon understreker viktigheten av at studentene må ha vilje til å arbeide med refleksjon. Uten dette arbeidet kommer man aldri dypt inn i materien, altså inn i en refleksiv tankegang (Dewey, 1933). Siden flere undervisere peker på betydningen av vilje, kan det tyde på at graden av vilje varierer blant studentene. Manglende vilje vil også svekke utviklingsprosessen (Halland, 2004).

Studentene er voksne og lærer derfor på en annen måte enn barn. De er mer selektive med hensyn til hva de ønsker å tilegne seg av ny læring, og sorterer ut det de selv anser som nyttig og ikke (Illeris, 2012a). Dette bekrefter at viljen til å arbeide med for eksempel refleksjon kan bli utfordrende dersom studentene ikke ser nytten i å lære det:

Ta deg tid til å lytte til den andre, og tenk over hva den har sagt. Dette jobber jeg med for å få studenten til å bli bedre. Men det kan være vanskelig for det trengs vilje. Vilje til å gjøre hverandre gode (Jon).

For at studentene skal forstå at refleksjon er en nyttig arbeidsmåte og kan brukes som et verktøy for dem, må enkelte av dem utfordres på sin egen vilje. Dette gjelder både for underviserne, som fungerer som lærere, og for studentene, som en dag skal ut i jobb som lærer. Det er avgjørende at ansatte og studenter har en felles oppfatning om at refleksjon over både egen læring og kjørelevens læring er svært nyttig.

Underviserne blir også mer bevisste på sin egen refleksjon ved å fremme studentenes refleksjon:

Jeg har selv blitt mer bevisst på refleksjon, og gir dem stikkord av og til om å bruke det (Asgeir).

Asgeir påpeker i dette sitatet at han er mer bevisst på refleksjon, noe som antyder at bruk av refleksjon bidrar til økt bevisstgjøring. Underviserne har, som nevnt, vært ansatt i mange år og gjennomgår på denne måten en egen modnings- eller utviklingsprosess (Halland, 2004), samtidig som de tilrettelegger for studentenes modningsprosess gjennom bruk av refleksjon. Underviserne har ulik alder, noe som innebærer at bruken av refleksjon i grunnskole og videregående skole ikke nødvendigvis var like vanlig for alle da de selv var yngre (Klemp, 2013). Asgeirs utsagn viser at også de som underviser trenger faglig påfyll, enten ut fra eget initiativ eller utenfra. Kompetansen til en lærer er ikke statisk, men dynamisk og i stadig endring (Lyngsnes & Rismark, 2020). Sitatet forteller også at studentene støttes ved at de får hjelp av stikkord som peker mot hvordan de kan bruke refleksjon i sin undervisning.

Undervisere og studenters refleksjonsprosess

Studentene er, som nevnt, ikke vant til å bruke refleksjon som et verktøy i sin undervisning, mens underviserne er mer vant til å jobbe på denne måten. Ett av sitatene fra studien viser viktigheten av at studentene selv er i stand til å reflektere:

Studentene våre må kunne reflektere selv for å få kjøreelevne sine til å reflektere. Skal du lære bort noe, så må du på en måte få det til selv også (Jon).

Jon sier at du må selv få til det du skal lære bort, noe som bekreftes av Ulleberg (2014). Underviseren har med andre ord en oppgave i å gjøre studentene bevisste på egne egenskaper. Bevissthet om egne egenskaper og praksiserfaringer kan styrkes ved å arbeide med temaer innen eget fag (Tveiten, 2024). Som underviser vil man også ha behov for å gå i seg selv for å bli bevisst egne styrker og svakheter. En av egenskapene en veileder bør ha, er evnen til å reflektere over sin egen evne til å veilede andre (Tveiten, 2024). Siden studentene ved trafikkklærerstudiet er voksne, er det ikke utenkelig at de som ikke viser seg å være flinke til å bruke refleksjon selv, og dermed heller ikke er flinke til

å overføre denne læringen til sine kjøreelever, kan motsette seg læring. Voksne er ofte kun interessert i å lære nyttige ting de har bruk for ut fra egne behov (Knowles, 2012). Dersom studentene ikke ser behovet for å sette seg inn i bruken av refleksjon, vil de i liten grad være interessert i å gjøre det. De må først bli oppmerksomme på at det er et behov, før de innser at de bør kunne benytte refleksjon som et nyttig verktøy (Stiansen, 2025). Refleksjonen og læringen kan motarbeides av studentenes innebygde forsvarsverk (Illeris, 2012a).

Flere funn viser at undervisere og studenter bruker refleksjon på ulike måter:

Kjøreeleven tenker konkret på situasjonen som har oppstått, hva ble feil. Studenten tenker på hva som førte til at kjøreeleven gjorde feil. Jeg som underviser tenker på hvor problemet startet, hva var bakgrunnen lengre bak? Mitt fokus er på studenten, hva gjør han som gjør at kjøreeleven gjør det han gjør (Pål).

Som underviser må jeg være i stand til å reflektere meg langt nok tilbake for å forstå hvor problemet ligger (Pål).

Det er et sprik mellom hvor reflektert studenten er, og det du selv er (Peter).

Sett ut fra de sitater som her er presentert, kan det se ut til at det finnes konkrete forskjeller i refleksjonsprosessen til underviserne og studentene. Basert på det underviserne sier, ser det ut til at de klarer å se lengre bakover i tid, og dermed har en dypere refleksjon enn det studentene er i stand til. I tillegg fremkommer det at kjøreeleven som studenten skal ha opplæring på også reflekterer, men på et nivå som ikke er like dypt – altså kun på den konkrete situasjonen. Det må understrekes at denne studien kun har intervjuet undervisere, og ikke studenter eller deres kjøreelever. Resultatene må derfor ses i sammenheng med dette. Pål nevner at han må se langt tilbake i tid for å finne problemet. Da er vi inne på Schön (1983) sine tanker om «reflect-on-action», altså å reflektere i etterkant av en situasjon for å kunne dra lærdom ut av det til bruk i senere anledninger.

Underviserne har som oppgave å veilede studentene på en slik måte at de blant annet settes i stand til å få sine kjøreelever til å utvikle sin egen evne til refleksjon:

Jeg opplever at jeg og studentene er på forskjellige nivåer. Vi har ikke den samme forståelsen (Fredrik).

Som underviser ser jeg lett forskjellen på hvordan vi reflekterer. Studenten reflekterer på noe, og jeg på noe annet. Det blir viktig med veiledning, at jeg forstår hvor studenten er. Jeg må ha evnen til å reflektere på studentens nivå. Og studenten må ha evnen til å reflektere på kjøreelevens nivå (Jon).

Jeg har eksempler på undervisning der kjøreeleven, studenten og jeg tenker på helt forskjellige måter, og på helt forskjellige ting (Pål).

Det kan se ut til at det er flere refleksjonsnivåer, fra undervisere via studenter og ned til kjøreelevne. Disse betraktningene om tre forskjellige nivåer sammenfaller godt med tre refleksjonsnivåer beskrevet av Dahl & Alvsvåg (2013) om refleksjonsprosessen blant sykepleiestudenter. Her er nivå én den ikke-reflekterte, som ikke relaterer seg til tidligere kunnskaper og erfaringer. De klarer å beskrive en handling som er automatisert, men uten refleksjon eller følelser. Rutiner finnes, men det skjer ingen ny produksjon av kunnskap. Kjøreelevne som studentene skal veilede er på nivå én. På nivå to er man reflektert, og i stand til å innlemme tidligere kunnskap, følelser og holdninger inn i en ny setting, og som ved hjelp av dialog leter etter økt forståelse. Studentene søker etter sammenhenger og er dermed på nivå to. Nivå tre er den kritisk reflekterte, som er flink til å vurdere, utfordre etablerte sannheter og er i stand til å skape nye perspektiver som igjen skaper endret handlingsmønster. Egne verdier og holdninger er viktige, og her finnes også evne til å både ved hjelp av egne erfaringer være i stand til å analysere situasjoner samt i tillegg være i stand til å vurdere andres innspill for å skape nye ideer eller praktisere nyoppdaget kunnskap. Dette nivået passer godt til underviserne. Tveiten (2024) sier videre at ved å reflektere over egne erfaringer knyttes disse erfaringene opp mot teoretisk kunnskap og forskning, noe som kan føre til økt kompetanse. Ut fra det som har blitt avdekket i denne studien, tyder det på at det finnes store variasjoner mellom hvor reflektert hver enkelt person er, både blant kjøreelever, studenter og undervisere, og hvordan denne refleksjonen blir brukt. Det betyr at de tre nivåene til både Dahl & Alvsvåg (2013) og Tveiten (2024) kun viser tendenser og de store linjene når det kommer til bruk av refleksjon.

Videre forskning

Denne studien har kun intervjuet underviserne og ingen studenter. Som videre forskning kunne det vært interessant å sammenligne disse to gruppene med hverandre når det gjelder bruk av refleksjon.

Det kunne også vært interessant å gjøre en studie kun på studenter, med en intervjurunde i starten av trafikklærerstudiet og en intervjurunde mot slutten, for å avklare hvordan studentenes bruk av refleksjon har endret seg i løpet av studieløpet, og i så fall hva som har endret seg.

Videre ville det vært interessant å undersøke nærmere hvordan vi arbeider med refleksjon ved avdeling for trafikk, sammenlignet med hvordan andre sammenlignbare utdanningsinstitusjoner gjør det.

Oppsummering

Problemstillingen i denne studien var: «*Hvordan jobber underviserne for å fremme studenters refleksjon i læringsarbeid?*». Analysen avdekket fire hovedfunn: For at studentene skal kunne utvikle sin evne til refleksjon, kreves det tillit internt i gruppene, det er nødvendig å bruke tid på temaet for å oppnå modenhet, underviserne må hjelpe studentene i gang med å bruke refleksjon i undervisningen, og refleksjonsprosessen hos underviserne, studentene og kjørelevne er noe ulik. Intervjuene frembrakte mange gode sitater som belyste hvordan underviserne arbeidet med refleksjon og dermed besvarte problemstillingen. Underviserne uttrykte enighet om viktigheten av å arbeide med studentenes utvikling innen bruk av refleksjon. Refleksjon ble ansett som et viktig verktøy som studentene får bruk for i sin yrkesutøvelse. Det kom frem at samtlige av underviserne brukte refleksjon aktivt som et nyttig verktøy og så stor nytte i det.

Referanser

- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Billett, S. (2010). *Learning through practice: models, traditions, orientations and approaches*. Springer.
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2005). *Doing action research in your own organization* (2. utg.). SAGE Publications Ltd.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (3. utg.). SAGE.
- Dahl, H. & Alvsvåg, H. (2013). Å fremme studenters evne til refleksjon – en pedagogisk utfordring. *Uniped*, 36(3), 32–45. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i3.22724>
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Houghton Mifflin.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Halland, G. (2004). *Læring gjennom stimulerende samspill: veiledning, vurdering og ledelse*. Fagbokforlaget.
- Hummes, V., Breda, A., Font, V. & Seckel, M. J. (2023). Improvement of reflection on teaching practice in a training course that integrates the lesson study and criteria of didactical suitability. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(14), 208–224. Hentet fra <https://www.proquest.com/scholarly-journals/improvement-reflection-on-teaching-practice/docview/2867373113/se-2?accountid=26469>
- Illeris, K. (2012a). Hva er det særlige ved voksnes læring? I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2012b). *Læring*. Gyldendal Akademisk.
- Jarvis, P. (2012). Livslang læring - et flertydigt begreb. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1), 42 – 58. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>
- Knowles, M. (2012). Andragogik - en kommende praksis for voksenlæring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Meld. St. 16 (2016–2017) Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal Akademisk.
- Mørkved, B. P. (2019). Refleksjon i undervisning - eksempel på refleksjon fra entreprenørskapsundervisning. I S. Loeng, B. P. Mørkved & B. S. Isachsen (Red.), *Studentaktiv læring - praksisnær undervisning i høyere utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nord universitet. (2025). Studieplan Hentet fra <https://www.nord.no/no/Student/studieplaner/2021H/pdf%20dokumenter/TLBTA.pdf>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.

- Postholm, M. B. (2007). Refleksjon, - nøkkelen til utvikling i skolen? *Bedre Skole*, 4, s. 45–49.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse*. Universitetsforlaget.
- Stiansen, A. (2025). Læreplanens intensjoner om bruk av refleksjon i trafikkopplæringen. I S. Loeng & J. P. Wigum (Red.), *Profesjonsrettet høyere utdanning – forskningsbaserte tilnærminger innenfor trafikkfag*. Fagbokforlaget.
- Sylte, A. L. (2016). *Profesjonspedagogikk*. Gyldendal Akademisk.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Abstrakt forlag.
- Tveiten, S. (2024). *Veiledning: mer enn ord* (6. utg.). Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning*. Universitetsforlaget.
- Vegdirektoratet. (2016). *Læreplan for førerkortklasse B, B kode 96 og BE*. Vegdirektoratet.
- Vygotskij, L. S. & Lurija, A. R. (1971). Tænkning og sprog: 1. I A. Diderichsen & S. O. Larsen (Red.), *Tænkning, sprog og handling: et udvalg af psykologiske tekster fra Sovjetunionen og Polen: N. P. Antonov, et al.* (Vol. 1). Reitzel.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag.

Dalland, E. B. (2026). Med refleksjonslogg og arbeidskrav som læringsverktøy i utvikling av profesjonell kompetanse. I E. B. Dalland & E. Suzen (Red.), *Studentaktive læringskontekster i høyere utdanning: Kompetanseutvikling i praksisfelt* (s. 65–98). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa761103>

3

Med refleksjonslogg og arbeidskrav som læringsverktøy i utvikling av profesjonell kompetanse

Eva Brustad Dalland

Sammendrag: Dette kapittelet tar for seg hvordan skriving av refleksjonslogg kan fungere som et viktig læringsverktøy i et intenst kortløpsstudium ved universitetet. Refleksjonsloggen danner grunnlaget for studentenes erfaringsdeling, faglige diskusjoner og utdyping i arbeidskrav, der teori og praksiserfaringer knyttes sammen. Refleksjonsloggen fungerer som et bindemiddel mellom ulike læringskontekster, som fysiske samlinger ved universitetet, nettsamlinger og praksisfeltet ved egen arbeidsplass. Kapittelet løfter fram studenters erfaringer med å skrive refleksjonslogg og arbeidskrav, og hvordan disse læringsverktøyene kan bidra til å utvikle studentenes dybdeforståelse og innsikt i egen læringsprosess og kompetanseutvikling på tvers av de ulike læringskontekstene. Studien omhandler godt voksne studenter med mangfoldig bakgrunn og variert yrkeserfaring, som alle er på vei inn i en offentlig yrkesrolle som førerprøvesensor.

Nøkkelord: refleksjonslogg, arbeidskrav, erfaringsdeling, læringskontekster, kompetanseutvikling, eierskap til egen læring, kommunikasjon, offentlig yrkesrolle

Abstract: This chapter deals with how writing a reflection log can be an important learning tool in an intense short-term study at university. The students' work with their reflection log forms the basis for their sharing of experiences, occupational and theoretical discussions, and to go deeper into the discussions in work requirements where theory and practical experiences are woven together. The reflection log is a connecting link between different learning contexts, such as on-campus sessions at the university, online meetings, and the practical field at the students own workplace. The chapter highlights students' in-depth understanding and insight into their own learning process and competence development across their different learning contexts. The study deals with adult students who have a multiple background and varied professional experiences, who all of them are on their way into a public role as driving test examiners.

Keywords: reflection log, work requirements, sharing experiences, reflections, learning contexts, competence development, ownership of own learning, communication, public profession role

Innledning

I dagens samfunn er det et økende behov for etter- og videreutdanninger med korte studieløp, der studentene ofte befinner seg i en omstillingsfase i yrkeslivet. Meld.St.16 (2020–2021) *Utdanning for omstilling* understreker betydningen av studentaktive undervisningsformer som bidrag til å fremme refleksjon og kritisk tenkning hos studentene (Kunnskapsdepartementet, 2021). Dette kapittelet presenterer en studie om bruk av refleksjonslogg, erfaringsdeling og et avsluttende arbeidskrav som læringsverktøy innenfor et kortløpsstudium over ett semester. Studiet er organisert med fire fysiske samlinger og mellomperioder med digitale dagssamlinger, parallelt med praksis i reell kontekst ved studentenes nye arbeidsplass i en offentlig etat. Studentene skriver refleksjonslogg og arbeidskrav, og følges opp av underviser fra universitetet på nettsamlingene, der de deler erfaringer med utgangspunkt i egne refleksjonslogger, som skal fungere som bindeledd mellom flere læringskontekster. Alle studentene er i et skifte i sin yrkeskarriere og på vei inn i en offentlig yrkesrolle som førerprøvesensor i Statens vegvesen, som gjennom forskrift stiller krav om denne utdanningen (Samferdselsdepartementet, 2013).

Søk etter tidligere forskning på bruk av refleksjonslogg i studier indikerer at det er behov for mer kunnskap om bruk av refleksjonslogg i korte studieløp. Tidligere forskning er hovedsakelig gjort innen lengre profesjonsutdanninger, som et bidrag til å øke studentenes refleksjon knyttet til praksisfeltet. Søket tyder på at det er gjort lite forskning på hvordan studentene selv opplever bruk av refleksjonslogg og arbeidskrav i korte studieløp. En norsk studie fra utdanning av vernepleierstudenter viser at loggskrivning styrker bevisstheten rundt praksiserfaringer (Sætra et al., 2022). Funnene viser imidlertid at studentene opplevde det som et nyttig læringsverktøy først etter at de hadde øvd en periode på å skrive i loggen, og etter at de hadde etablert tilstrekkelig trygghet til å dele fra loggene med lærere og medstudenter. Jevnlige gruppemøter over femten uker bidro til å etablere den nødvendige tryggheten. Dette tilsvarer omtrent hele den tiden som er tilgjengelig i dette kortvarige studiet over ett semester. Vil det å krevne at studenter legger ned mye arbeid i refleksjonsloggen i et slikt kortvarig studieløp ha betydning for studentens læringsprosess?

Med utgangspunkt i disse undringene ble problemstillingen: *Hvordan kan refleksjonslogg, erfaringsdeling og tilhørende arbeidskrav utgjøre læringsverktøy i korte, samlingsbaserte studieløp?*

Det nye kunnskapstilfanget vil være funn omkring hvordan studentene selv beskriver sine erfaringer med skriving av refleksjonslogg og arbeidskrav i et kort og intenst studieløp. Hvordan kan disse læringsverktøyene bidra til å skape eierskap og innsikt i egen læringsprosess, samt bidra til økt bevissthet om den yrkes- og samfunnsrollen de er på vei inn i? Studentene ved dette studiet har en mangfoldig bakgrunn når det gjelder tidligere utdanning og yrkeserfaring. Enkelte studenter kan ha en profesjonsutdanning og flere års praksis, mens andre møter undervisning på universitetsnivå for aller første gang. Noen har tidligere erfaring med å skrive refleksjonslogg, mens for andre er dette et helt nytt læringsverktøy. Vil dette utgjøre en forskjell for hvordan studentene selv opplever nytten av å skrive refleksjonslogg som læringsverktøy i utviklingen av egen kompetanse? Studien baserer seg på datamateriale fra en spørreundersøkelse og studentenes egne beskrivelser i sine individuelle, avsluttende arbeidskrav, der de gjør selvvurdering og reflekterer over egen læringsprosess og utvikling av sin profesjonelle yrkeskompetanse. Dette utdyper de ved å knytte teori sammen med eksempler og sitater de selv velger ut fra refleksjonsloggen sin.

Utdanningen i lys av gitte føringer

Studiet *Vurderingskompetanse* utføres av Nord universitet på oppdrag fra Vegdirektoratet, og er forankret i *Forskrift om krav til førerprøvesensorer m.m.* (Samferdselsdepartementet, 2013). Forskriften stiller krav om at førerprøvesensoren må ha en minstealder på 25 år, noe som gjør at studentenes forutsetninger varierer betydelig når det gjelder alder, tidligere utdanning og yrkeserfaring. Ved oppstart av studiet er studenten allerede ansatt ved en lokal trafikkstasjon i Statens vegvesen. Studiet *Vurderingskompetanse* utgjør en grunnutdanning innenfor den modellen Vegdirektoratet har for utdanning av førerprøvesensorer. Bestått eksamen kvalifiserer for å virke som førerprøvesensor for førerkort klasse B. Etter hvert kan de som er kvalifisert, ta videreutdanning for å være sensor i andre førerkortklasser. I Nasjonal transportplan 2002–2011 fremmet regjeringen Nullvisjonen, som innebærer at samfunnet ikke kan akseptere at mennesker blir drept eller hardt skadet i trafikken (Samferdselsdepartementet, 2000). Nullvisjonen har blitt stående som ledestjerne for alt trafikksikkerhetsarbeid, og utgjør fortsatt en

forankring for alle offentlige planer som berører trafikksikkerhet. Gjeldende tiltaksplan for trafikksikkerhet på vei sier:

Alle ansatte i Statens vegvesen skal gjennom god innsikt i nullvisjonen ha et bevisst forhold til sitt bidrag i egen jobbhverdag. I tillegg skal de som vanlige trafikanter være gode ambassadører for nullvisjonen (Vegdirektoratet et al., 2022, s. 141).

Dette dokumentet legger føringer for at førerprøvesensorene skal opptre som gode ambassadører for nullvisjonstenkningen, som en etisk rettesnor for hva de sier og gjør både i jobbsammenheng og som privatpersoner. Førerprøvesensoren gjør et formelt vurderingsarbeid i sitt daglige virke, i motsetning til for eksempel undervisere som gjør formell vurdering tilknyttet eksamensperioder. Førerprøvesensoren møter et mangfold av kandidater, og har totalt 75 minutter til rådighet når hen skal møte kandidaten, klargjøre og gjennomføre førerprøven og avslutte med å gjøre et enkeltvedtak i henhold til Forvaltningsloven § 2b (Justis- og beredskapsdepartementet, 1967).

Meld.St.16 (2020–2021) *Utdanning for omstilling* påpeker at det er viktig at slike studier har høy arbeidslivsrelevans. Det bør legges til rette for at studentene ved denne typen studier får mulighet til å kombinere studier med å være i arbeidslivet og fylle andre typer forpliktelser enn det de fleste unge førstegangsstudentene har, for eksempel oppgaver knyttet til egne barn (Kunnskapsdepartementet, 2021). Studiet *Vurderingskompetanse* er samlingsbasert, med fire fysiske samlinger på studiestedet og to nettbaserte dagsamlinger i hver mellomperiode. Mellomperiodene inneholder en kombinasjon av praksis i yrkesfeltet og arbeid med teori, arbeidskrav og fortløpende skriving av refleksjonslogg. Den praktiske veiledningen gis i sin helhet av erfarne sensorer i Statens vegvesen, og ledes av Vegdirektoratet. Kontinuerlig skriving av refleksjonslogg, erfaringsdeling på nettsamlinger og fire arbeidskrav utgjør viktige bindeledd mellom universitetet og praksisfeltet – ment som et bidrag til å hjelpe studentene å se sammenhenger mellom teori og praksis, og utvikle et eierskap til egen læringsprosess og kompetanseutvikling.

Hver nettsamling innledes med erfaringsdeling, der studentene tar utgangspunkt i egen refleksjonslogg og diskuterer med medstudenter. I praksisfeltet arbeides det med å videreutvikle studentenes kjøredyktighet, som utgjør et viktig fundament for rollen de skal ha. Sammen med veileder øver

studentene på vurderingsarbeid gjennom simulerte førerprøver, før de gradvis gjennomfører reelle førerprøver. Gjennom hele prosessen er det en veileder og ofte en medstudent til stede som observatør i baksetet. Studentene får også veiledning i formaliteter, som utforming av vedtak, systemer og vurderingsverktøy i etaten.

Den profesjonelle kompetansen

Studieplanen for studiet *Vurderingskompetanse* beskriver at studenten skal oppnå en «høy og egnet kompetanse» for å kunne utøve profesjonalitet i sin yrkesrolle som førerprøvesensor (Nord universitet, 2016). Med utgangspunkt i OECD sin definisjon, favner kompetansebegrepet både kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter og en fagspesifikk kunnskap knyttet til yrket (Kunnskapsdepartementet, 2018). Denne definisjonen kan passe godt inn i studieplanen for dette studiet, som vektlegger at studenten skal ha en kombinasjon av kunnskaper og ferdigheter, holdninger og sosiale ferdigheter (Nord universitet, 2016). Wyller utdyper at det å ha *yrkesetikk, personlighet og sosiale ferdigheter* inngår i begrepet *profesjonell kompetanse*, og at evnen til å vise respekt er sentral i en yrkesutøvelse der man forholder seg til andre mennesker (Wyller, 2005). Wyller understreker at å ha en profesjonell kompetanse innebærer å kunne møte den andre som et medmenneske, og samtidig opptre profesjonelt i den yrkesrollen man er i, og sier at dette kan være utfordrende. Wyllers beskrivelse av profesjonell kompetanse passer godt inn i førerprøvesensorens yrkesrolle, der hen møter forskjellige mennesker i hver førerprøve, og samtidig beveger seg i et trafikkmiljø der risikofulle situasjoner kan oppstå. I konteksten skal hen utøve profesjonalitet i sin væremåte ovenfor kandidaten så vel som i vurderingsarbeidet som skal utføres. I et overordnet perspektiv må sensor ha holdninger som er forenlig med å forstå og utføre sin samfunnsrolle når det gjelder å ivareta både trafikksikkerhet og miljø.

Profesjonell kompetanse omfatter også sosial kompetanse, som innebærer å være profesjonell i kommunikasjon og væremåte, samtidig som man oppfyller formelle krav til en offentlig ansatt. Den sosiale kompetansen innebærer å ha et etisk perspektiv i sensorrollen. Det handler om å balansere den profesjonelle vurderingen med mellommenneskelige situasjoner der empati og følelser kan oppstå. Sensor skal møte kandidaten med respekt, også når kandidaten ikke kan få bestått på førerprøven. Sensor kan oppleve emosjonelle

reaksjoner som hen må ha god kontroll over, og må samtidig kunne forholde seg profesjonelt ved hendelser der kandidaten for eksempel får emosjonelle reaksjoner underveis i prøven eller over resultatet som formidles. Etikk utgjør en viktig del av studiet. Under utdanningen får ikke studenten øvd på alle mulige situasjoner som kan oppstå, men skal ha utviklet en profesjonell kompetanse der hen gjennom etiske overveielser mestrer spesielle utfordringer som ikke er konkretisert i retningslinjer og lovverk. Det handler om å kunne stille seg selv spørsmålet: Kan jeg stå for dette i ettertid?

Teoretisk perspektiv

Studiet Vurderingskompetanse er forankret innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv, som favner både kulturhistorisk aktivitetsteori, sosiokulturell læringsteori og pragmatismen (Postholm, 2010; Prawat, 1996). Sosiokulturell læringsteori vektlegger at alle har et potensial for læring og utvikling, dersom de har støttespillere rundt seg som kan møte dem der de er i en læringsprosess innenfor sin nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978). I dette studiet kan disse andre være undervisere, veiledere og medstudenter. Det legges vekt på at læring skjer gjennom kollektiv aktivitet og interaksjoner med andre mennesker innenfor et fellesskap, der deltakerne hjelper hverandre med å forstå omverdenen (Karpatschof, 2002). Hver deltaker er viktig for fellesskapet, og fellesskapet er viktig for deltakeren.

Språket anses som det viktigste redskapet for å skape mening mellom mennesker som handler i og gjennom sosiale praksiser, og det spiller en vesentlig rolle i utviklingen av individets *indre tale*, et tankeredskap som hjelper individet til å fungere i sosiale og kulturelle praksiser (Säljö, 2001; Vygotsky, 1978, 1986). Gjennom kollektiv aktivitet, felles opplevelser, diskusjoner, refleksjoner og erfaringsdeling, utvikles en felles forståelse (Engeström, 2001; Leontiev, 1978). Den indre talen danner grunnlaget for den kommunikasjonen man har utad, og hvilke overveielser og avgjørelser individet tar. «Vi former oss selv og andre, vår etikk og moral, i og gjennom kommunikasjon» (Säljö, 2001, s. 91). Enkeltindividet gjør etter hvert læringen til sin egen ved å konstruere sin forståelse av omverdenen i sin indre tale. I løpet av studiet

skal sensorstudenten videreutvikle sin indre tale, slik at hen oppnår eierskap til egen læring, selvstendighet og kan identifisere seg med sin offentlige yrkesrolle og overordnede samfunnsansvar. Førerprøvesensorens indre tale vil ligge til grunn for overveielser og valg, både når det gjelder vurdering av kandidatens førerkompetanse og i det sosiale, mellommenneskelige møtet, når det gjelder kommunikasjon, væremåte og etiske valg. Derfor legges det vekt på at studenten skal skrive jevnlig i refleksjonsloggen og delta aktivt i erfaringsdeling.

Den praktiske aktiviteten alene medfører ikke nødvendigvis nye erfaringer i individets indre tale, dersom man ikke reflekterer over handlinger og opplevelser. Refleksjon handler om å oppdage sammenhenger, se forbindelsen mellom årsak og virkning, mellom aktivitet og konsekvens (Dewey, 1966). Det innebærer å utvikle en bevisst tenkning for å identifisere sammenhenger mellom det man gjør og hvilke konsekvenser aktiviteten kan få, slik at man kan bygge og videreutvikle egne erfaringer i en kontinuerlig prosess (Dewey, 1933; Wahlgren et al., 2002). Refleksjon leder til forandringer og forbedringer, og øker kvaliteten på erfaringene. Individet utvider sin innsikt, noe som gjør det mulig å forutse hendelser mer nøyaktig og utfyllende (Dewey, 1966). Refleksjon hjelper individet til å utvikle forventninger og ta gode overveielser i nye situasjoner. Dette er av stor betydning for utviklingen av førerprøvesensorens profesjonelle kompetanse (Dalland, 2014). Gjennom refleksjon skjer det mentale prosesser som fører til forståelse og mening, og som danner grunnlag for selvstendighet og planlegging av egne aktiviteter (Illeris, 2000). Sett i lys av Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, kan refleksjon sies å bidra til en form for omstrukturering av individets indre tale. Evnen til å reflektere utgjør en viktig forutsetning for videre utvikling, slik at man ikke forblir i eksisterende rutiner, mønstre og tankegods. Med andre ord er refleksjon et vesentlig bidrag til å styrke studentens evne til omstilling når det skjer endringer i tilknytning til yrket.

Refleksjonslogg, arbeidskrav og erfaringsdeling som læringsverktøy

Med utgangspunkt i dette teoretiske perspektivet, legges det i studiet vekt på at studentene får mulighet til å reflektere både sammen i fellesskapet og individuelt, gjennom obligatorisk skriving av refleksjonslogg. Skriving av refleksjonslogg gjør at studenten kan ta vare på tanken hen har der og da,

og senere hente den fram igjen for videre refleksjon. Studentene oppfordres til å gjøre notater eller skrive noen stikkord i en spontanlogg når de er i praksisfeltet, slik at de husker situasjonen og egen tanke eller undring i øyeblikket (Dysthe et al., 2000). Sensorstudenten kan ha en kladdebok tilgjengelig i baksetet og gjøre korte notater for å ikke glemme tankene som oppstår, og deretter legge den til side for å konsentrere seg om nye hendelser. Spontanloggen kan på en måte avlaste studenten for noe av den indre talen som surrer i hodet, samtidig som den blir tatt vare på. Deretter er det viktig å ha gode rutiner for etterarbeidet med selve refleksjonsloggen, der man i en rolig kontekst kan reflektere, reformulere stikkordene fra spontanloggen og sette det opplevde i sammenheng med teori. Å sette ord på egne opplevelser er et hjelpemiddel for å samordne ny kunnskap med den man har fra før, og for å se sammenhenger mellom teori og praksis.

I dette studiet informeres det om at ingen andre skal lese direkte i studentens refleksjonslogg. Refleksjonsloggen betraktes som studentens private verktøy (Dysthe et al., 2000). Tanken er at studenten skal ha mulighet til å slippe seg løs, sette ord på egne tanker og følelser, og føle seg fri til å skrive åpent og ærlig uten å måtte tenke på rettskriving eller at andre skal lese den. Studenten har frihet til selv å velge hva hen deler med andre i muntlige erfaringsdelingsrunder, eller å knytte sitater fra refleksjonsloggen sammen med teori i skriftlige arbeidskrav. Hver nettsamling fungerer som en arena for erfaringsdeling, der studenten selv velger fra refleksjonsloggen hva hen vil dele og diskutere med underviser og medstudenter, noe som også gir grunnlag for gode faglige diskusjoner.

Arbeidskravene i studiet er utformet for å bidra til at studentene både fordyper seg i pensumlitteratur innenfor gitte temaer, engasjerer seg i gruppediskusjoner og deltar i felles skriveprosesser som et bidrag til å utvikle både faglig og sosial kompetanse. Studentene oppfordres til å jobbe i grupper på de tre første arbeidskravene. Gjennom diskusjoner og skriftlige formuleringer i arbeidskravene skjer det også en sosialisering inn i fagets språklige praksiser (Jonsmoen & Greek, 2012). I utdanningen av førerprøvesensorer kan dette for eksempel innebære å knytte ord og uttrykk fra praksis i reell kontekst og teori til en helhetlig forståelse. Studentene oppfordres til å diskutere teori og trekke inn relevante eksempler fra praksisfeltet, basert på loggene sine. I etterarbeidet løfter underviserne fram gode eksempler fra hvert av arbeidskravene, slik at andre kan hente inspirasjon og ideer til videre arbeid. Det siste arbeidskravet

leveres individuelt. Her skal studenten gjøre selvvurdering og refleksjon over egen læringsprosess og utvikling av egen kompetanse, beskrive etiske valg som førerprøvesensoren kan stå ovenfor, og knytte dette sammen med teori og relevante eksempler fra refleksjonsloggen.

Tidligere forskning

Det er tidligere gjort flere studier omkring bruk av refleksjonslogg i utdanningsløp, hovedsakelig innenfor profesjonsstudier som går over flere år. En norsk forskningsrapport utgjør et unntak, der det er gjort en kvalitativ studie om bruk av refleksjonslogg i et kortvarig, halvårsstudium for ansatte innenfor offentlig forvaltning, der studentene er ansatt i NAV. Studiet legger stor vekt på at studentene skal se sammenhengen mellom teori og praksis (Jenssen, 2012). Det er flere fellestrekk med dette studiet for førerprøvesensorene når det gjelder studentgruppe og type studium, samtidig som måten refleksjonsloggen ble brukt på utgjør en vesentlig forskjell. Studentene måtte der gjøre ukentlige innleveringer av refleksjonsloggen, for å bli kommentert og eventuelt godkjent av underviserne. En annen forskjell er at forskeren gjorde en innholdsanalyse av studentenes refleksjonslogger, mens jeg i denne studien søker kunnskap omkring studentenes egne erfaringer med bruk av refleksjonslogg. Funnene i Jenssen sin studie, basert på forskernes tekstanalyse av studentenes refleksjonsnotater, viser at bruk av logger og diskusjoner knyttet til disse bidro til å skape bevissthet omkring egen rolle og kompetanseutvikling, økt profesjonalitet og utvikling av ny kunnskap innenfor en heterogen studentgruppe. Studentene så tilbake på egne beskrivelser gjort tidligere i studiet, og betraktet dem i et annet lys etter hvert som de utviklet ny kunnskap (Jenssen, 2012).

Artikkelsøket tyder på at det er store forskjeller både når det gjelder hvilken intensjon underviserne har med å ta i bruk refleksjonsloggen, struktur i loggboken og føringer for hva studenten skal reflektere over, og om loggen skal vurderes av andre. I en del studier gjøres det regelmessige innleveringer av loggene, der underviserne vurderer og gir tilbakemeldinger. I en studie innenfor teologi i Canada ble studentene pålagt å levere inn loggboken til vurdering av lærerne, i likhet med den norske studien (Jenssen, 2012). Funnene tilsier at studentene oppfattet loggskriving som en ikke-konstruktiv aktivitet som ble påtvunget dem, og opplevde at de ble tvunget til å utlevere

seg selv på det personlige planet (Wong, 2016). Studentene klarte ikke å se loggskrivningen som en hjelp for dem selv, slik at refleksjonen kunne være et bidrag til å knytte teori og praksis sammen. Tilsvarende funn ble gjort i en studie av medisinstudenter som i sitt fjerde og sjette utdanningsår leverte loggboken jevnlig for vurdering (Omer, 2012). Studentene var der kritiske til at de ikke hadde mulighet til å være i dialog og diskutere tilbakemeldingene, og at tilbakemeldingene ble gjentakende, med vekt på feil og korrigeringer.

I en studie av fjerde års studenter ved en tannlegeutdanning ble loggboken framhevet som et læringsverktøy for å styrke studentenes evne til selvvrurdering (Dahllöf et al., 2004). Omtrent halvparten av studentene opplevde loggboken som nyttig, ettersom den stimulerte dem til mer strukturerte refleksjoner over opplevelser de gjorde seg i praksis. Arbeidet med loggboken bidro til økt selvvinnsikt knyttet til egne ferdigheter og kompetanse.

I en kvalitativ studie om lærerstudenters loggskrivning under praksisperioder viser funnene at loggskrivningen utgjør en viktig støtte i utviklingen av studentenes identitet, både som studenter og som framtidige lærere (Klemp, 2012). Loggskrivningen fungerer som et læringsverktøy med mange funksjoner – et multiverktøy som dekker ulike behov for studentene. Lærerstudentene bruker praksisloggen til å knytte sammen kunnskap fra ulike kontekster i studiet. Klemp hevder at loggskrivningen i seg selv ikke nødvendigvis bygger bro mellom teori og praksis, ettersom studentene har ulike oppfatninger av sammenhengen mellom disse. Funnene viser at det er forskjell på hva studentene skriver om i loggen og hvordan de reflekterer. Noen reflekterer rundt egen læring og utvikling i tilknytning til praktisk aktivitet og erfaringer, uten å sette dette inn i et teoretisk perspektiv. De kunne bli værende innenfor ett og samme perspektiv over lengre tid, uten å se det i en større sammenheng. Klemp antyder at en mulig årsak kan være at praksisloggen ikke ble tilstrekkelig vektlagt som læringsverktøy i praksisperioden, og at studentene ikke fikk nødvendig støtte til å videreutvikle bruken av loggen. Klemp konkluderer med at praksisloggen i lærerutdanningen har et potensial til å styrke dialogen mellom teori og praksis (Klemp, 2012).

I en studie innenfor vernepleierutdanningen (Sætra et al., 2022) framkommer det at studentene brukte flere uker før de opplevde refleksjonsloggen som et nyttig læringsredskap. Som nevnt innledningsvis trengte studentene relativt lang tid til å øve seg på å skrive refleksjonslogg og til å etablere den nødvendige tryggheten for å kunne dele fra loggene. Forskerne beskriver at

i løpet av 15 uker med ni gruppemøter ble denne tryggheten gradvis etablert. Utdanningen tilbød en arena for gruppeveiledning som stimulerte studentene til refleksjon rundt innholdet i både egne og andres refleksjonslogger, noe som førte til anerkjennelse studentene imellom. Gjennom skriving av refleksjonslogg, erfaringsdeling og veiledning ble det utviklet en kultur der studentene bidro til hverandres utvikling (Sætra et al., 2022).

En annen studie omhandler utdanning av sykepleiere innenfor spesialisthelsetjenesten, der studentene er i praksisfeltet og daglig skriver i refleksjonsloggen samt møtes til ukentlige refleksjonsdager. Utdanningen legger vekt på at studentene skal reflektere kritisk over egne handlinger for å utvikle faglig skjønn på vei inn i profesjonell fagutøvelse (Mæhre & Vestly, 2012). Funnene fra denne aksjonsforskningen viser at det er viktig at det i utdanningen tilbys arenaer hvor studentene kan føle seg fri til å løfte fram og diskutere refleksjonene sammen med andre, i et klima der det er trygt å åpne seg og hvor de opplever å bli sett og lyttet til. Hovedfunnene er at studentene trenger anerkjennelse av egne tanker, følelser og reaksjoner, samt mulighet til å se egen utvikling, både personlig og faglig. På veien mot profesjonell fagutøvelse trenger studentene støtte til å oppdage og utvikle kunnskap (Mæhre & Vestly, 2012). Det faglige skjønnen sykepleierne må ha, bygger på evnen til å se sammenhenger, utvikle nyanser og skille mellom hendelser, for å kunne finne ulike løsninger i situasjoner. Dette har mye til felles med rollen til en førerprøvesensor, som også må utøve profesjonelt skjønn.

Metode

Studien har en kvalitativ forskningstilnærming. Datamaterialet består av individuelle arbeidskrav fra 24 sensorstudenter, der de beskriver og reflekterer over egen kompetanseutvikling, basert på sin egen refleksjonslogg og teoretisk forståelse. Dette arbeidskravet er det siste de leverer før eksamen. Alle de 24 studentene ga sitt samtykke til at arbeidskravene kunne brukes i forskning. Siden refleksjonsloggen i dette studiet regnes som studentens private sfære, har jeg av etiske hensyn valgt å ikke be om å bruke selve refleksjonsloggen som datamateriale. Refleksjonsloggen danner grunnlaget for hvilke eksem-

pler studentene selv velger å trekke fram i arbeidskravet. Dersom jeg hadde gjort avtale på forhånd om å få lese refleksjonsloggene, kunne jeg fått fram andre interessante funn, men samtidig kunne det ført til at sensorstudenten ikke ville føle seg fri nok til å skrive ned sine ærlige refleksjoner, noe som igjen kunne hemmet studentens utvikling. De samme studentene deltok i en spørreundersøkelse som 22 av dem besvarte. Spørreundersøkelsen omhandlet studentenes loggskrivning, ble gjennomført på siste samling i studiet, og kunne leveres anonymt. Spørreskjemaet inneholdt en kombinasjon av noen få spørsmål med gitte svaralternativer og flere åpne spørsmål der studentene kunne gi egne formulerte svar.

Analyseprosessen av både tekster fra arbeidskrav og tekster fra spørreskjemaet har hatt en induktiv tilnærming. Det ble gjennomført åpen koding og flere runder med kategorisering, hvor hovedkategorier og underkategorier vokste fram. Forskeren fastsetter ikke kategoriene på forhånd, de vokser ut av materialet (Strauss & Corbin, 1998). Navnene på kategoriene blir til som en kombinasjon av forskerens perspektiv og kunnskap, studiens hensikt og mål, vevd sammen med den forståelsen som kommer til uttrykk gjennom deltakerne. Når kategoriene knyttes sammen med en teoretisk forståelse, utgjør de funnene i studien, som igjen fungerer som svar på forskningsspørsmål og problemstilling (Merriam, 2009). Kategoriene fra arbeidskrav og spørreskjema danner grunnlaget for de funnene som presenteres i dette kapittelet. I kvalitative studier er det sentralt at deltakernes formuleringer løftes fram i teksten (Creswell, 2007; Postholm, 2010). Derfor presenteres funnene her i stor grad gjennom sitater fra deltakerne i studien.

Funn og drøfting

I første del presenteres og drøftes funn som omhandler hvordan studentene har jobbet med refleksjonsloggen, og hvordan de oppfatter refleksjonsloggen som læringsverktøy i dette korte studieløpet. Funnene belyser hvilken betydning det har hatt for dem å delta i en kollektiv aktivitet, både ved fysiske samlinger ved studiestedet, digitale samlinger og i praksisfeltet, samt den læringen som skjer gjennom kontakt med medstudenter i ikke-organisert

kontekst. Funnene beskriver hvordan mange av studentene gjennom loggskrivning har oppdaget egen faglig og sosial utvikling, mens noen få ser den som mindre nyttig. Andre del av fremstillingen omhandler hvordan studentene ser sin egen utvikling av profesjonalitet på vei inn i yrkesrollen innenfor en offentlig etat. Funnene bygger på analyse av studentenes siste arbeidskrav, og beskriver utviklingen av studentenes profesjonelle kompetanse, som består av både faglig og sosial kompetanse. I yrkesrollen møter de stadig nye personer i skiftende mellommenneskelige situasjoner, og utfører et krevende vurderingsarbeid i et dynamisk miljø.

Refleksjonsloggen som læringsverktøy

En betydelig andel av studentene har svart at refleksjonsloggen er et godt og nødvendig læringsverktøy for å se helheten i studiet og egen utvikling, og at de ser nytte av å reflektere underveis. En student beskriver at refleksjon for henne er hennes største verktøy i læringsprosessen, og sier at hun vil fortsette å skrive om sine refleksjoner også etter at studietiden er over:

Jeg har daglig reflektert over min innsats og hvordan jeg skal angripe min neste dag. Dette er noe jeg ikke ønsker å legge fra meg selv om tiden min på skolebenken snart er over. Refleksjon for meg er mitt største verktøy for å motivere meg selv og for å være i være i konstant utvikling (Oda).

Studenten beskriver her hvordan arbeidet med refleksjonsloggen både har bidratt til å opprettholde motivasjonen i studiet og fungert som et redskap for selv vurdering. Andre påpeker at det å ha loggen er positivt fordi det hjelper dem å huske bedre, og noen har svart at det ble enklere å skrive det siste arbeidskravet, som nettopp handler om å utdype egen læringsprosess og utvikling. I spørreundersøkelsen svarte studentene:

- Ser egen utvikling og læring gjennom refleksjon og selv vurdering
- Forstår bedre læringsprosessen og hva jeg har lært
- Veldig nødvendig for å se helhet og utvikling
- Gjorde nye refleksjoner og oppdagelser både underveis i skrivingen og i etterkant i jobbing med arbeidskrav 4

- Fint verktøy for egen utvikling
- Forståelse for kompetanseheving underveis i studiet
- Stor betydning, men knytter det til det å huske

De studentene som ser nytten av refleksjonsloggen, gir ulike begrunnelser for dette, noe som samsvarer med Klemp sine funn om at loggskrivning kan ha mange funksjoner for de ulike studentene, og kan også utgjøre et multiverktøy som fyller ulike behov for hver enkelt student (Klemp, 2012). Mot slutten av studiet og gjennom siste arbeidskrav, så sensorstudentene bedre verdien av å skrive refleksjonslogg, og har skaffet seg erfaring med hva det er viktig å legge vekt på. Dette samsvarer med Klemp sin konklusjon om at praksisloggen har et potensial i seg til å at studenten skal kunne oppdage sammenhenger mellom teori og praksis (Klemp, 2012).

Funnene indikerer at selv i et kortvarig studium kan bruk av refleksjonslogg og tilhørende erfaringsdeling utgjøre et vesentlig bidrag til at studentene ser sammenhenger mellom teori og praksis, oppdager helheten i studiet og ikke minst blir bevisste på egen kompetanseutvikling. Funnene i denne studien tyder på at det har liten betydning om studenten tidligere har erfaring med å skrive refleksjonslogg, selv i et kort studieløp. Blant de 9 studentene som ikke hadde skrevet logg før, er de fleste positive til loggskrivning og ser nytten av dette på linje med dem som hadde erfaring fra før. Mot slutten av studiet erkjenner flere av studentene at de ville ha endret på *hva* de vektla å skrive om:

- Lett for å beskrive situasjonen og ikke opplevelsen. Ville hatt mere fokus på egen følelse og beskrive denne, samt utviklingen, om det har vært noe
- Skrevet mer detaljert og trukket inn mer teori
- Jeg hadde mest fokus på vedtak og vurdering av prøver. Jeg ville skrevet mer om hvordan jeg opplevde kommunikasjon og etikk

Disse studentene innser at de har vært for opptatt av å beskrive selve situasjonen, og ikke refleksjoner omkring hva det gjorde med dem selv og deres følelser. De ser også at de kunne satt praksis mer i sammenheng med teori. Dette samsvarer med funn fra studien av teologistudenter, hvor studentene oppfattet refleksjon som et vanskelig og abstrakt begrep, praktisert på en mekanisk måte og løst fra en større sammenheng (Wong, 2016). For

at refleksjonsloggen skal fungere som et godt læringsverktøy, er det viktig å etablere gode rutiner og skape rom for å ta seg tid til å skrive, slik et par av studentene beskriver:

Jeg begynte å skrive logg allerede fra første dag, ble nesten som en dagbok både med fakta om hva vi gjorde, men også mye om mine refleksjoner, tanker rundt egen læringsprosess og vurderinger gjort underveis både fra veileder og egen selvvurdering (Ola).

Arbeidet med å skrive logg har vært veldig nyttig både for å holde kontroll på antall timer vi har kjørt, men også for å kunne bruke ledig tid til å reflektere i etterkant av det vi har gjort på dagtid (Jim).

Gode rutiner for loggskrivning kan være til stor hjelp for å oppdage forbindelsene mellom teori og erfaringer fra praksis, slik denne studenten beskriver:

Refleksjonsloggen er skrevet med nøkkelpunkter og tar for seg overordnede refleksjoner jeg har gjort meg, med tydeligere linker mellom teori og egne erfaringer (Tom).

Dette handler om en av de sentrale intensjonene med loggbok og arbeidskrav: å hjelpe studentene til å oppdage sammenhenger mellom læringskontekstene i studiet. Bare noen få studenter uttrykker at loggskrivningen har vært lite nyttig for dem. En av dem som hadde skrevet logg tidligere, sier at hen «bare oppdager sine dumheter gjennom å skrive logg». Dette kan tolkes som misnøye med egen mestring. I studien om lærerstudenters skriving av refleksjonslogg, viste funn at selvkritiske kommentarer over egen mestring gikk igjen, og at studenten kunne bli værende for lenge innenfor ett og samme perspektiv (Klemp, 2012). Denne studenten kan ha blitt værende innenfor et selvkritisk perspektiv, slik at loggskrivningen ikke blir et godt læringsverktøy, i motsetning til andre studenter som opplever at arbeidet med refleksjonsloggen gir motivasjon. En av dem som ikke hadde skrevet logg tidligere, sier at nytten er svært liten, og derfor har hen skrevet lite i den. Det oppstår på en måte «en ond sirkel» når studenten tidlig i studiet ikke ser nytten, og derfor jobber lite med å skrive refleksjonslogg. Dermed går studenten glipp av den

refleksjonen og selvvurderingen dette kunne gitt underveis, og har i tillegg ved slutten av studiet lite tekst å støtte seg på for å kunne oppdage både egen nytte og utvikling. Dette samsvarer med funn fra en studie ved HiO, der ikke alle studentene så sammenhengen mellom skriving i studiet, faglig læring og profesjonsutøvelse (Jonsmoen & Greek, 2012). Forskerne legger vekt på at det er viktig at studentene får konkrete tilbakemeldinger på skriftlige arbeider for å kunne bli selvstendige i fagkritiske valg.

Loggen - et sted å tømme hodet

I praksisfeltet i dette studiet er studentene observatører i baksetet og må være helt stille for ikke å forstyrre en pågående førerprøve eller annen praktisk aktivitet utført av medstudent og veileder. Det kan oppstå situasjoner som vekker både undring, spørsmål og refleksjoner, uten at studenten har mulighet til å kommunisere med andre der og da. Da er det viktig å ha en spontanlogg (Dysthe et al., 2000), hvor studenten kan notere stikkord som senere kan hentes fram, både for å diskutere med andre og for å bearbeide hendelsen videre i refleksjonsloggen. Dette gjør det enklere å koble seg på igjen senere for å diskutere, reflektere og forsøke å se sammenhenger med teori. En av studentene sier:

For meg fungerer loggen som et sted for å «tømme» hodet. Der skriver jeg ned hendelser og tanker på samme sted. Dette er et verktøy som hjelper meg til å se hvordan tidlige utfordringer endrer seg over tid (Eli).

Muligheten til å «tømme hodet» der og da kan være nyttig for å kunne konsentrere seg og kanskje oppdage nye, interessante hendelser som skjer i øyeblikket. Dette har likhetstrekk med funn fra studien av refleksjonsloggene i utdanningen av NAV-ansatte, hvor refleksjonsloggen beskrives som en ventil for å luften opplevde utfordringer (Jenssen, 2012). Loggskrivning skal både være «et fristed for tanken» og en mulighet til å ta vare på tanken som oppstår i øyeblikket (Dysthe et al., 2000). Studenten uttrykker også at loggen har en viktig funksjon ved at hendelser og tanker rundt disse blir samlet på ett sted og kan hentes fram igjen. Studenten kan støtte seg på det som er skrevet i refleksjonsloggen både under organisert erfaringsdeling med medstudenter og undervisere, og

som grunnlag for å beskrive egen utvikling i det siste arbeidskravet i studiet. En av studentene sier i spørreundersøkelsen: «Man ser tydelig at vi har endret oss- litt ubevisst.» Med andre ord blir den ubevisste utviklingen synliggjort og bevisstgjort gjennom å lese loggen mot slutten av studiet. Jenssen beskriver at studentene gikk tilbake til tidligere skrevet tekst og så den i et annet lys etter hvert som de utviklet egen kunnskap (Jenssen, 2012).

Skrivearbeid og kollektiv aktivitet var positivt for en med lese-skrivevansker

En student var åpen om at han tidligere har strevd med lese-skrivevansker, og gir i det siste arbeidskravet uttrykk for at han har vokst mye gjennom dette kortvarige studiet:

Jeg har aldri vært skoleflink, men jeg bruker å få til det jeg bestemmer meg for til slutt. Jeg merker at det å få ord og setninger ned på papiret har jeg blitt bedre til med dette studiet. Har faktisk overrasket meg selv over denne utviklingen, så hvorfor har dette endret seg? Jo mye god hjelp fra mine studievenner, skolen, mentorer og hele sensorkorpset lokalt. Ikke bare har jeg blitt flinkere til å skrive, men også stor utvikling på å bruke pc og nettbrett til for eksempel vedtaksskriving (Jan).

Studenten beskriver her hvordan egen vilje til å lære er en sterk kraft som bidrar til læring og utvikling. I tillegg løfter han fram betydningen av den kollektive aktiviteten med støttespillere på tvers av læringskontekstene i studiet. Dette kan ses i sammenheng med den sosialkonstruktivistiske forankringen i studiet, som vektlegger betydningen av den kollektive aktiviteten før man tar læringen opp i seg selv og gjør den til sin egen (Engeström, 2001; Leontiev, 1978). Studenten har overrasket seg selv med utviklingen av eget skrivearbeid og har etablert gode rutiner. Skriveaktiviteten i studiet har ført til at han både har blitt flinkere til å skrive og til å bruke verktøyene pc og nettbrett, som er knyttet til administrering av førerprøven og til å formulere skriftlige vedtak i yrkesrollen. Studenten ser selv at skrivearbeidet har bidratt til utvikling av det Wyller beskriver som profesjonell kompetanse (Wyller, 2005). Det er interessant at det pålagte skrivearbeidet i studiet har hatt en positiv betydning for

en med lese-skrivevansker, hvor et mulig bidrag kan være at vi ikke har gått inn og lest, vurdert og kommentert refleksjonsloggene. Studenten har vokst gjennom å få skrive sine frie tekster uten korrigeringer.

Læringsprosess og utvikling av profesjonell kompetanse

De aller fleste studentene i denne studien uttrykker at de har utviklet det Wyller betegner som profesjonell kompetanse (Wyller, 2005), som omfatter videreutvikling av både yrkesfaglig og sosial kompetanse. Flere studenter framhever at kompetanseutviklingen handler om å se teori, veiledning og praktiske erfaringer i sammenheng:

Hele prosessen har vært veldig lærerik, og når jeg tenker tilbake på all teoriundervisning, veiledningssamtaler og den praksisen jeg har vært gjennom så ser jeg helt klart at jeg har utviklet meg faglig, og ting jeg mente og trudde i starten ikke er det jeg sitter inne med av kunnskaper og erfaringer i dag (Alf).

Teoriundervisningen ved Nord-universitet og den praktiske delen i Stavanger samt lokale veiledere her hjemme har fått bitene til å falle mer på plass, og den «røde tråden» er helt klart mer synlig for meg, noe jeg hadde problemer med i starten av utdanningen (Alf).

Mange av studentene utdyper betydningen av det kollektive samarbeidet de har hatt i organiserte, formelle læringskontekster med undervisere og veiledere, så vel som i uformelle kontekster der studentene har vært samlet og diskutert seg imellom. Funnene tyder på at de har villet hverandre vel, støttet hverandre og vært inkluderende:

Det er så flott å tenke på at sammen gjør vi en ganske så mye bedre jobb, sammen er vi gode på hver vår tue. Vi stiller opp for hverandre uansett, om det er vedtak, klargjøring, arbeidskrav eller sosiale settinger, det er en trygghet å føle (Liv).

Vil også benytte muligheten til å gi ros til mine medstudenter i gruppen, for deres evne til å inkludere og støtte underveis i min læringsprosess. Dette har gitt meg trygghet til å stille spørsmål, som gjerne har vært innlysende for de, men uklare for meg. De har heiet på meg, støttet meg, gitt meg konstruktive råd og tilbakemeldinger underveis (Maj).

Her har jeg opplevd stor velvilje og ønske om at alle skal lykkes. Jeg er overbevist om at dette er den største suksessfaktoren i at vi har klart å kalibrere oss så godt som vi har gjort (Unn).

Dette samsvarer med tidligere funn fra vernepleierutdanningen, der det gjennom refleksjonslogg, erfaringsdeling og veiledning ble skapt en kultur for at studentene gjorde hverandre gode (Sætra et al., 2022). At studentene ser verdien av kollektivt samarbeid, er i tråd med det overordnede sosialkonstruktivistiske perspektivet (Postholm, 2010) som ligger til grunn for studiet. Gjennom loggskrivning og arbeidskrav gjør de mange interessante refleksjoner, både rundt forestillingene de hadde om sensorrollen før studiet, og hvordan dette har endret seg underveis.

Denne jobben krever mer av meg enn jeg hadde trodd, og den gir mer enn jeg hadde håpet

Ett av funnene tilsier at sensorrollen innebærer noe langt mer enn studentene forestilte seg på forhånd, og mange er reflekterte og kommer med erkjennelser knyttet til dette. Selv de som er utdannet trafikklærere, og som ofte har hatt kontakt med førerprøvesensorer i sin hverdag, har endret synet på hva sensorrollen innebærer og hvilken profesjonell kompetanse som kreves i rollen. Flere av de som er utdannet trafikklærere, uttrykker at de ved starten av studiet mente at de allerede hadde god nok kompetanse til å være i sensorrollen. Dette synet endret seg underveis i prosessen. I det siste arbeidskravet siterer en av studentene fra refleksjonsloggen sin tidlig i studieløpet:

Hvor vanskelig kan det være? Jeg har 18 års erfaring som trafikklærer. Jeg har kjørt med alle typer mennesker. Jeg har faglig leder bakgrunn. Jeg kan vurdere om noen kan få lappen ved å kjøre med

dem i 10 minutter. Jeg merker fort om de har den kompetansen som trengs for å få førerkort! (Tor).

Denne studenten reflekterer rundt det han skrev på et tidlig tidspunkt, og erkjenner at hans forutinntatthet ikke stemte:

Ja, ja. Så feil kan man ta. Jeg har måttet svelge mine ord opptil flere ganger (Tor).

Studenten ser tilbake på egne beskrivelser tidlig i studiet, og gjør sine erkjennelser mot slutten av studiet, der han ser det i lys av egen læringsprosess og den kompetansen han nå har utviklet, slik funnene i Jenssens studie også viste (Jenssen, 2012). Flere av de som er trafikklærer fra før, beskriver i arbeidskravet hvordan de har endret synet på sensors arbeidsoppgaver og rolle. Det de tidligere trodde, stemmer ikke med den oppfatningen hen har mot slutten av studiet:

Det har vært mange overraskelser i dette løpet. Som de fleste trafikklærere tenker om sensorjobben – Kan det vær så vanskelig? Ja, det kan det – denne jobben krever mer av meg enn jeg hadde trodd og den gir mer enn jeg hadde håpet. Jeg er glad for denne utdanningen, og at den er såpass grundig. Skal vi ha gode sensorer må vi ha reflekterte mennesker som kan sette seg inn i opplevelsen til en kandidat og vise forståelse (Åke).

På dette tidspunktet følte jeg at jeg hadde den kompetansen som var nødvendig for å gjøre jobben som sensor på en god måte. Det jeg følte jeg manglet var det praktiske rundt administrering av prøven. Jeg har i ettertid sett at det å vurdere kjørekompetanse og kunne beskrive det i et vedtak er mer omfattende enn jeg hadde først tenkt. I tillegg er kommunikasjon under førerprøven vanskeligere enn jeg hadde tenkt (Pål).

Begge disse sitatene berører Wyllers beskrivelser av viktigheten av å ha en god yrkesetikk og sosiale ferdigheter inkludert i den profesjonelle kompetansen (Wyller, 2005). Selv om enkelte studenter ved studiestart mente at de egentlig

ikke hadde behov for utdanningen, viser funnene at nettopp disse studentene har lagt ned betydelig arbeidsinnsats underveis. De beskriver hvordan de har videreutviklet seg på flere områder, og reflekterer åpent rundt dette i det siste arbeidskravet. Noen uttrykker positive følelser knyttet til egen læringsprosess og gir uttrykk for stolthet:

Når jeg i dag sitter og ser tilbake på læringsprosessen så kjenner jeg at jeg blir stolt av meg selv (Per).

Dette indikerer at læringsprosessen har påvirket studentens indre tale, og at han har utviklet et eierskap til egen læringsprosess.

Faglig kompetanse

Førerprøven foregår i et reelt og dynamisk trafikkmiljø der risikofylte situasjoner kan oppstå, noe som krever stor oppmerksomhet og ansvarlighet fra førerprøvesensoren. I førerprøver der sensor må gripe inn og overta kontrollen én eller flere ganger, kan det oppstå en anstrengt stemning i bilen, der kandidaten kanskje strever med tanker og følelser om at dette kan ende med en ikke bestått prøve. I hver eneste førerprøve må førerprøvesensoren gjøre det Jonsmoen og Greek i sin studie omtaler som *fagkritiske valg* (Jonsmoen & Greek, 2012). I arbeidskravet har en av studentene sitert fra loggen sin:

Kjørte en reell prøve i dag med NN som veileder. Nå sitter alt bra og jeg kjenner en mye større trygghet ved å lede prøver. (...). Det ble en ikke bestått prøve, hvor jeg måtte gripe inn noen ganger, både muntlig og fysisk. Kandidaten tok det veldig fint, og det virket som han var veldig enig med meg (Alf).

I sitatet ovenfor tyder det på at studenten har klart å bevare roen, slik at kandidaten har en god opplevelse av førerprøven, selv om den ikke endte med førerkort. Dette samsvarer godt med Wyllers beskrivelse av at profesjonell kompetanse innebærer både å ha en egnet personlighet og å mestre flersidighet i yrkesrollen. En av studentene som tidligere har vært trafikklærer, har sitert fra egen logg:

*Når det kommer til såpass krevende situasjoner som f.eks. inn-
gripen, så har jeg opplevd dette som mye mer krevende etter jeg
ble sensor. På den ene siden så vil en ikke gripe inn for tidlig for
å ikke «ødelegge» prøven. På den andre siden har jeg et ansvar
for sikkerheten til kandidaten og meg selv og ikke minst andre
trafikanter som er på veien. HMS kommer inn i bildet også. Dette
er kanskje det jeg opplever som mest krevende for øyeblikket (Tor).*

Sitatet beskriver noe av den faglige kompetansen sensorstudenten utvikler, nemlig evnen til å gjøre fagkritiske valg når det gjelder å forutse behovet for å gripe inn og å gjøre det på riktig tidspunkt. Sensoren må være seg bevisst at dersom man griper inn for tidlig, vil det sannsynligvis ha negativ innvirkning på kandidaten videre. En førerprøve der kandidaten viser meget god kvalitet i kjøringen, eller en prøve der kjøreatferden er altfor dårlig, er enkle å vurdere. Førerprøvesensoren må imidlertid ha profesjonalitet til å vurdere de kandidatene som befinner seg i grenselandet mellom bestått og ikke bestått prøve. I prosessen mot profesjonell yrkesutøvelse må sensorstudenten utvikle evnen til å skjelne mellom – og begrunne hvorfor den ene kandidaten består og den andre ikke består en slik prøve.

*Vurderingsgrunnlaget har gradvis bygget seg mer opp, i starten
ved de observerte prøvene var jeg oftere litt mer usikker hvor
grensene mellom ikke bestått og bestått går, jeg opplever det enda
som utfordrende, men kjenner at ryggsekken begynner å få litt
mer fyll når det kommer til den type vurdering. Men jeg tror jeg
alltid kommer til å være usikker til tider på enkelte kandidater,
det er ingen som er like (Pia).*

Studenten beskriver her hvordan hun opplever sin egen utvikling mot økt profesjonalitet, særlig i møte med de vanskelige vurderingene. Samtidig erkjenner hun at utfordringer vil oppstå også framover. Førerprøvesensoren må ikke bare administrere selve førerprøven, men også utvise en væremåte som samsvarer med forventningene til en offentlig ansatt. Sensoren må beherske vurderingsverktøyene, være korrekt i trafikale vurderinger og kunne vurdere kandidatens førerkompetanse opp mot læreplanens mål. I tillegg må sensor kunne bidra med beroligende småprat når kandidaten ønsker det. En av studentene uttrykker:

Området der jeg har utviklet meg mest er nok i rollen som en sensor skal være. Vi har en klargjøring som skal være profesjonell og informativ, vi skal være saklige og høflige, vi skal svare på spørsmål som skal reflektere en offentlig tjenestemann uten at det blir mekanisk og kaldt (Åke).

Studenten beskriver her noe av kompleksiteten i den profesjonelle kompetansen som sensor, noe som harmonerer med Wyllers beskrivelse av profesjonell kompetanse som å ha kapasitet til å håndtere både det faglige og det mellommenneskelige i situasjonen. Det handler om å mestre det konkrete og praktiske på den ene siden, og samtidig utvise profesjonelle karaktertrekk og personlighet. Dette kan være nøkkelen til å forstå hvorfor jobben noen ganger utføres bedre enn andre (Wyller, 2005, s. 48).

Sosial kompetanse

Sosial kompetanse utgjør en viktig del av profesjonell kompetanse (Wyller, 2005). Funnene viser at det skjer endringer og økt bevissthet rundt studentenes sosiale kompetanse på flere områder, til tross for at studieløpet er relativt kort. Studentene fremhever utviklingen av egen måte å kommunisere på, økt bevissthet om egen opptreden og kroppsspråk i møte med kandidaten. De reflekterer over at de har en offentlig yrkesrolle med makt, og understreker hvor viktig det er å skape tillit og trygghet i situasjonen, samt å ha et etisk perspektiv i yrkesutøvelsen.

Jeg har blitt kjent med meg selv på en ny måte

På spørsmål om studentene har gjort spesielle oppdagelser gjennom arbeidet med refleksjonsloggen, beskriver flere at de har endret seg personlig – noe som berører utviklingen av sosial kompetanse i overgangen til en ny yrkesrolle. Svarene fra spørreundersøkelsen tyder på at de har gjort oppdagelser knyttet til egen person, der én sier: Jeg har blitt kjent med meg selv på en ny måte. En annen beskriver at hen har oppdaget en forandring ved å si: Jeg har blitt mer bevisst på hvordan jeg var før og nå. En tredje beskriver hvordan hen, ved å gå tilbake i loggen, har oppdaget sin egen utvikling på vei inn i den nye yrkesrollen:

Jeg så tydeligere hvilken type sensor jeg var blitt, og hvorfor. Og at de målene jeg ønsket for min del der hadde blitt nådd. Samtidig ser jeg også hva jeg må jobbe videre med.

Studentene i denne studien beskriver at refleksjonsloggen har bidratt til at de ser en personlig utvikling. Dette står i kontrast til funn fra en studie der studentene jevnlig leverte refleksjonsloggen for tilbakemelding (Wong, 2016). Det er særlig interessant med tanke på at sensorstudentene går et kortløpsstudium, mens funn fra vernepleierutdanningen viser at det der tok 15 uker før studentene følte seg trygge nok til å dele personlige erfaringer når lærerne hadde innsyn i refleksjonsloggen. Dette berører studentens private sfære, og utgjør en vesentlig del av begrunnelsen for at refleksjonsloggen ikke skal leveres direkte til underviserne i dette studiet. Dette bygger på Dysthe et al. sin forståelse av refleksjonsloggen som studentens fristed for egen tenkning, og at den ikke skal vurderes direkte (Dysthe et al., 2000). På denne måten får studenten større frihet til å åpne seg og gjøre ærlige refleksjoner, og kan selv velge hva hen ønsker å dele med andre på samlinger og gjennom arbeidskrav. Det viktigste er at studenten oppdager endringene som skjer med seg selv. Flere studenter uttrykker at de ser stor utvikling hos seg selv, samtidig som de identifiserer områder som de kan videreutvikle.

Kommunikasjon, væremåte og etisk perspektiv

Funnene viser at de fleste studentene har arbeidet målbevisst med å utvikle sosial kompetanse. Mange uttrykker at de har utviklet seg både i måten de kommuniserer og opptrer på, noe som har stor betydning for å kunne fungere i sin yrkesrolle innenfor en offentlig etat – både utad mot publikum og internt. Flere har beskrevet at de har lagt vekt på å uttrykke seg tydelig, samtidig som de har vært opptatt av å unngå å framstå som autoritære og strenge. Studentene sier i arbeidskravet:

Jeg kjenner på en stolthet når jeg endrer på egen væremåte og kan være til hjelp for kandidatene jeg møter. Det er viktig for meg at de jeg skal vurdere føler at sensor er innstilt på å være rettferdig, ordentlig og etterrettelig. Dette uten å bli en maskin og uten at jeg blir for hyggelig. Det kan jo hende at jeg må gi negativt resultat

også. Jeg vil ikke sette meg i en situasjon der det kan bli vanskelig (Per).

Det å kunne få en tilbakemelding på hvordan andre ser min kommunikasjon og væremåte med kandidatene har vært veldig lærerikt. Jeg har bevisst lagt meg på en vennlig men tydelig væremåte slik at jeg ikke virker for autoritær, men heller ikke kan misforståes eller misoppfattes (Pia).

Tonefallet er også viktig å tenke over når man skal kommunisere verbalt. Etter en simulert førerprøve skrev jeg dette i loggen: «Jeg fikk tilbakemelding på at jeg kunne oppfattes som litt «streng» iblant og dette har jeg reflektert en del over.» Selv om hensikten bare var å være tydelig, er det lett å bli oppfattet som streng eller bestemt. Her er det viktig å være bevisst både hvordan man ordlegger seg, og hva slags tonefall man bruker (Jim).

Studentene har fått veiledning på hvordan deres kommunikasjon kan oppfattes, og har tatt dette til seg som en del av den indre tale (Säljö, 2001; Vygotsky, 1978, 1986). I sensorrollen er det viktig å være bevisst på hvordan kandidatene kan oppfatte sensorens kroppsspråk. Kandidatene danner seg ofte et førsteinntrykk ved å tolke hvordan sensor opptrer gjennom nonverbalt kroppsspråk:

Dette viser hvor mye det nonverbale som man viser ovenfor kandidaten faktisk har å si. Dette har gjort at jeg er mye oppmerksom på meg selv. Et sitat fra loggen viser til dette. Da jeg kom gående mot bilen var jeg bevisst på at jeg hadde et vennlig og naturlig smil om munnen. Etter å ha hilst på og satt meg inn i bilen sa hun «så godt det var at du smilte, jeg trodde alle sensorer var sure og strenge». Dette tenkte jeg på og reflekterte over en god tid etter, at første sekund kandidaten ser meg kan avgjøre hvordan prøven blir (Ann).

Her beskriver studenten hvordan refleksjonene kommer i ettertid, og at det pågår en prosess med bevisstgjøring som varer lenge etter situasjonen studenten var i. Gjennom skriving i refleksjonsloggen, erfaringsdeling og arbeid med

arbeidskravet, blir hendelsen til en bevisstgjøring i studentens indre tale om hvor viktig det er å møte kandidater på en hyggelig måte. En annen student understreker betydningen av å bidra til trygghet for kandidaten:

Jeg skal jo være den personen som sprer trygghet i førerprøven. Den personen har jeg blitt nå. Jeg kjenner at jeg er trygg i rollen min som sensor, og jeg føler at jeg har en positiv innvirkning på kandidatene jeg møter (Per).

Denne studenten gir uttrykk for nødvendigheten av å kjenne på trygghet i egen yrkesrolle for å kunne bidra til at førerprøvekandidaten blir trygg i situasjonen. En annen student beskriver mangfoldet av mennesker hun vil møte i yrkesrollen:

Det er mine kvalifikasjoner og evnen til å samhandle og samarbeide med folk som ble nøkkelen til sensorkontoret. I rollen som sensor kommer vi i kontakt med folk fra alle samfunnslag og kulturer. Evnen til å kunne se og lese folk, personlige egenskaper i møte med kandidater som kan bli utagerende og potensielt truende, evnen til å holde hodet kaldt, handle bestemt og resolutt i en krevende situasjon, som innbefatter en inngripen for å avverge ett sammenstøt, enten med andre biler eller i verste fall en myk trafikanter. Alt er relevante situasjoner jeg må være forberedt på å møte i jobben som sensor (Maj).

Denne studenten tar opp noen av utfordringene som kan oppstå ved å møte et mangfold av kandidater med ulik kvalitet på kjøring, forskjellig væremåte og temperament. Samtidig kreves det at hen opptrer profesjonelt i sin offentlige rolle.

Etikken er en av ledestjernene

Førerprøvesensoren har en rolle med makt, både ved å stille i uniform og ved å avgjøre om kandidaten kan få ansvaret som ligger i det å føre bilen alene. Etter endt utdanning vil hen som førerprøvesensor være alene med kandidaten, der kandidat og sensor sitter tett på hverandre i bilen. I utviklingen

av studentenes sosiale kompetanse er det derfor viktig å skape bevissthet om hvordan man framstår og oppfattes av andre. En av studentene understreker betydningen av å utføre en jobb hun selv kan stå for i ettertid:

Ettersom det er skjønnet som ligger til grunn for resultatet og at man er hovedsakelig alene i bilen med kandidaten, må vi både være tro mot oss selv og mot den jobben vi er satt til å gjøre slik at vi har den tilliten vi må ha for å handle i tråd med etatens verdier og sensorgjerningen. (...). Som sensor så er etikken en av ledestjernene. I yrkesutførelsen innehar man en relativt stor makt i å forvalte lover og regler, samt det opparbeidete skjønnet som skal være rettferdig og likebehandlingsprinsippet står høyt (Ann).

Studenten beskriver her nødvendigheten av å ha et etisk perspektiv på jobben hun skal utføre videre, slik at hun arbeider på en måte som gjør henne tilliten verdig, og er bevisst på at yrkesrollen innebærer makt, og at hun må håndtere dette rettferdig overfor kandidatene. Førerprøvesensoren kan komme i mellommenneskelige situasjoner der det ikke finnes konkrete føringer for hvordan hen skal opptre. Da er det viktig å kunne gjøre etisk kloke valg, basert på god kunnskap og holdninger, og ikke minst ha Nullvisjonen som en overordnet føring (Samferdselsdepartementet, 2000). Etikken utgjør en av tre grunnpilarer for Nullvisjonen. En student gir denne beskrivelsen:

Vi er avhengig av at omgivelsene har tillit til oss når vi er satt til å forvalte fellekskapets midler, før vi møter etiske utfordringer som myndighetsutøvere. Det å være profesjonell betyr også at vi må ha høy etisk bevissthet og ha evne til å reflektere rundt våre holdninger og handlinger (Liv).

Dette samsvarer godt med Wyllers vektlegging av at gode holdninger og etiske overveielser inngår i den profesjonelle kompetansen (Wyller, 2005), der evnen til å vise den andre respekt er sentral i en yrkesutøvelse hvor man skal forholde seg til andre mennesker og skape tillit i forhold til den jobben som utføres. Det handler om å ha «etikken i sitt hjerte» og være en god ambassadør i trafikkisikkerhetsarbeidet, slik det er beskrevet i det forberedende arbeidet til Nasjonal transportplan for 2025–2036 (Statens vegvesen, 2023). Eller sagt

på en annen måte – det handler om hvorvidt førerprøvesensorene har tatt Nullvisjonen opp i seg selv slik at den inngår i deres *indre tale* (Säljö, 2001; Vygotsky, 1978, 1986).

En yrkesrolle i det offentlige

Funn tyder på at de fleste studentene har vært i en prosess der de har utviklet bevissthet omkring det å være offentlig ansatt, og det å utføre sensorrollen i tråd med både gitte føringer og samfunnets forventninger:

I kraft av vår posisjon og stilling i samfunnet er det naturlig at vi blir mer utsatt for allmenhetens til tider kritiske og granskende blikk, så vi må være mer bevisste og oppmerksomme på vår adferd og handlemåte gjennom vårt virke og i rollen som statsmenn og statskvinner. Som statsansatte skal vi opptre for fellelskapets beste. En generell grunnregel er at som ansatt i Statens vegvesen skal du i møte med andre ta hensyn til deres interesser og opptre med respekt. Alle handlinger skal preges av etatens verdier; profesjonell, inkluderende og framtidsrettet. Tillit er også noe som trekkes frem og vektlegges (Maj).

Flere har understreket betydningen av å opptre i sensorrollen på en måte som skaper tillit utad. Førerprøvesensoren møter daglig et mangfold av kandidater, og må forholde seg til disse på en profesjonell måte, i samsvar med både forvaltningsloven (Justis- og beredskapsdepartementet, 1967) og interne retningslinjer for organisering av førerprøven (Vegdirektoratet, 2009). Sensorens oppgave er å skape en god og ryddig prøvesituasjon for hver enkelt kandidat, slik at kandidaten får mulighet til å vise sitt beste. I utdanningen legges det vekt på at førerprøvesensoren er en enkeltperson innenfor et stort system, der hver og en har ansvar for å ivareta og bygge opp et godt renommé for hvordan Statens vegvesen framstår som forvaltningsorgan. Dette påvirker tilliten samfunnet har til etaten og det offentlige førerprøvesystemet, samt den tillit og trygghet den enkelte kandidat opplever. Den enkelte sensors væremåte og kvaliteten på vurderingsarbeidet i hver førerprøve utgjør viktige brikker i helhetsinntrykket. Å være førerprøvesensor innebærer noe mer og noe annet enn det enkelte studenter så for seg da de startet utdanningen. En student beskriver:

Det jeg har merket i utdanningsløpet er at man som førerprøvesensor og ansatt i offentlig forvaltning har en rekke etiske og juridiske forhold som skal tas hensyn til i møte med kandidaten. Man må også ta hensyn til at man har en synlig rolle og at folk gjerne prater om deg. Denne formen for offentlighet var jeg kanskje ikke helt forberedt på. Jeg har derimot lært meg til at følger du regler og retningslinjer, er vennlig og imøtekommende, så vil du kunne gjøre jobben med god samvittighet (Are).

Studenten reflekterer her over at han ikke var helt forberedt på at sensorrollen innebærer å være en offentlig person som det kan bli snakket om utad. Samtidig erkjenner han at dersom han utfører jobben etter de gitte føringene og møter kandidaten på en god måte, så utføres arbeidet godt. Funnene tyder samlet sett på at sensorstudentene på kort tid har hatt en stor reise inn i en offentlig yrkesrolle, der de framstår som reflekterte yrkesutøvere som er viktige for å møte et mangfold av kandidater og utføre et viktig samfunnsoppdrag knyttet til trafikksikkerheten i samfunnet.

Oppsummering

Funnene i denne studien tyder på at skriving av refleksjonslogg og arbeidskrav er gode læringsverktøy, også i et kortløpsstudium, som bidrag til å utvikle studentens eierskap til egen læringsprosess og utvikling. De fleste studentene har blitt godt kjent med egen læringsprosess og kompetanseutvikling. Samtidig er det viktig å ha en felles arena for erfaringsdeling basert på refleksjonsloggen, der det er rom for undring og diskusjon. De fleste studentene ser betydningen av og sammenhengen mellom de ulike læringskontekstene. Kontinuerlig loggskriving oppleves som nyttige verktøy for egen motivasjon og for å se egen utvikling. Erfaringer fra tidligere loggskriving kan lette skriveprosessen, samtidig som at funnene viser at flere av dem som ikke hadde erfaring med loggskriving, opplever verktøyet som nyttig. Flere har uttrykt at de har blitt bedre til å skrive, sette ord på egne erfaringer og se sammenhengen med

teori. Enkelte ser loggskrivning som et så godt verktøy for egen utvikling at de gir uttrykk for at de vil fortsette å skrive refleksjonslogg etter endt utdanning:

Jeg tror faktisk loggen blir et nyttig verktøy også når jeg skal fungere som sensor og har fungert som det en stund.

I slike korte studieløp er det særlig viktig å tidlig fange opp studenter som strever med å skrive refleksjonslogg, og møte dem der de er. En mulighet kan være å tilby veiledning i små grupper for dem som har behov, inspirere til bedre rutiner for loggskrivning, og gi støtte og inspirasjon til å forstå hva de kan skrive om. Det handler om å hjelpe studenten forbi en eventuell skrive-sperre og våge å skrive egen tekst. Undervisere må forsterke budskapet om at loggen er til for studentens egen del, og samtidig er det viktig at veiledere i praksisfeltet forstår hvorfor studenten skal bruke tid på refleksjonsloggen. Funnene tyder på at det fortsatt er nødvendig innenfor denne typen studier at refleksjonsloggen får være et privat fristed for studentens tanker, der refleksjoner og undringer både kan slippes løs og struktureres uten at underviser eller andre har direkte innsyn. For dem som uttrykker at de ikke er noen «skrivere», er det viktig å understreke at det ikke trenger å være lange tekster, men at man klarer å finne fram til det essensielle og sette egne ord på det. Det kan like gjerne handle om undringer og spørsmål som dukker opp, og som kan løftes fram i konteksten med erfaringsdeling. Å oppdage at eget bidrag kan gi grunnlag for en spennende diskusjon der andre studenter engasjerer seg, kan inspirere til videre loggskrivning. På denne måten kan studenten få hjelp fra underviser og medstudenter til å se sammenhengen med teori. Det kan være til hjelp å høre at andre studenter også har utfordringer. I dette studiet kan undervisere bli bedre til å forsterke at nettopp slike bidrag fra dem som føler at de har utfordringer i teori eller praksisfeltet, har stor betydning også for andre studenter.

Referanser

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Dahllöf, G., Tsilingaridis, G. & Hindbeck, H. (2004). A logbook for continuous self-assessment during 1 year in paediatric dentistry. *European Journal of Paediatric Dentistry*, 5(3), 163–169.
- Dalland, E. B. (2014). *Førerprøven i et helhetlig perspektiv. En intervensjonsstudie [Doktoravhandling, Norges teknisk-vitenskaplige universitet, 2014:199]*. Pedagogisk institutt.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Dover Publications, Inc.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. The free press.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning*. Abstrakt forlag.
- Engeström, Y. (2001). *Expensive learning at work. Toward an activity-theoretical reconceptualisation*. Institute of Education, University of London.
- Illeris, K. (2000). *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, L. L. (2012). *Analyse av bruk av refleksjonslogger og diskusjoner i studiet Veiledning, tverrfaglig arbeid og lovforståelse*. H. i. Buskerud.
- Jonsmoen, K. M. & Greek, M. (2012). Skrivekår i profesjonsutdanning. *UniPed*, 35(4), 4–13. <https://doi.org/doi/full/10.3402>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (Forvaltningsloven)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Karpatschof, B. (2002). Introduksjon til den kulturhistoriske skole og til Leontjevs teori. I A. N. Leontjev (Red.), *Virksomhet, bevissthet og personlighet* (s. 7–45). Hans Reitzels Forlag.
- Klemp, T. (2012). *Med praksisloggen som vandrestav?: En kvalitativ studie av lærerstudenters læringsprosess [Doktoravhandling, NTNU, Bd. 2012:124]*. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/270288>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I. Kunnskapsgrunnlaget. NOU-rapport 2018:2*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e6acac1d-f4964805a34c767fa9309acd/no/pdfs/nou201820180002000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Meld. St. 16 (2020–2021). Utdanning for omstilling. Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/96e28f2c72f64844843597e104dc23bc/no/pdfs/stm202020210016000dddpdfs.pdf#page=49&zoom=100,77,181>
- Leontiev, A. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Prentice-Hall, Inc.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Mæhre, K. S. & Vestly, S. (2012). Om å være i bevegelse mot en profesjonell fagutøvelse. *UniPed*, 35(1), 62–74. <https://doi.org/10.18261>
- Nord universitet. (2016). *Studieplan for grunnutdanning for førerprøvesensorer*.
- Omer, A. A. A. (2012). Using logbooks to enhance students' learning: Lessons from a

- mixed-methods study in an undergraduate surgical rotation. *Sudan Journal of Medical Sciences*, 16(3), 409–429. <https://doi.org/10.18502/sjms.v16i3.9701>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Prawat, R. S. (1996). Constructivism, modern and postmodern. *Educational Psychologist*, 31(3), 215–225. <https://doi.org/doi/abs/10.1080/00461520>
- Samferdselsdepartementet. (2000). *St.meld. nr. 46 (1999–2000). Nasjonal transportplan 2002–2011*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/2f9ae96cfe2d47dc8edaf0e7edb1317/no/pdfa/stm199920000046000dddpdfa.pdf>
- Samferdselsdepartementet. (2013). *Forskrift om krav til førerprøvesensorer mm. (Sensorforskriften)*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2011-03-09-261>
- Statens vegvesen. (2023). *Nasjonal transportplan 2025–2036. Prioritering av økonomiske rammer. Forarbeide, versjon 19. april 2023*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f517f097ff11468fbb8087f6bc981c43/svv/svv-ntp-2025-2036-prioriteringsoppdrag-rettet-versjon-19042023.pdf>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications Ltd.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk forlag.
- Sætra, M. K. R., Safari, M. C. & Bachke, C. C. (2022). «Vi gjorde hverandre gode, men det dabbet av og stoppet opp». Vernepleierstudenters erfaringer med loggskrivning og gruppeveiledning. *Nordisk tidsskrift for veiledning*, 7(1), 1–15. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3413>
- Vegdirektoratet. (2009). *Retningslinjer for gjennomføring av førerprøve i alle klasser*.
- Vegdirektoratet mfl. (2022). *Nasjonal tiltaksplan for trafiksikkerhet på vei 2022–2025. På vei mot nullvisjonen*. Vegdirektoratet.
- 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.
- Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K. & Rattleff, P. (2002). *Refleksjon og læring. Kompetenceudvikling i arbeidslivet*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Wong, A. C. K. (2016). Considering reflection from the student perspective in higher education. *SAGE Open*, 6(1), 1–9. <https://doi.org/10.1177/2158244016638706>
- Wyller, T. (2005). Dybdeetikk, medborgerskap og sosial praksis. I S. A. Christoffersen (Red.), *Profesjonsetikk. Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker*. Universitetsforlaget AS.

Suzen, E. (2026). Case-basert undervisning som en arbeidsmåte for å skape forståelse for teori i praksis. I E. B. Dalland & E. Suzen (Red.), *Studentaktive læringskontekster i høyere utdanning: Kompetanseutvikling i praksisfelt* (s. 99–124). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa761104>

4

Case-basert undervisning som en arbeidsmåte for å skape forståelse for teori i praksis

Elisabeth Suzen

Sammendrag: I løpet av de siste tiårene har det vært økende oppmerksomhet og diskusjon rundt hvordan vi kan tilrettelegge for studenters læring i formelle akademiske settinger. Universiteter og høyskoler har slik blitt utfordret til å revurdere og videreutvikle sine måter å tilrettelegge undervisningen på. Dette kapittelet presenterer en studie blant første- og andreårsstudenter, som omfatter 14 ulike case-baserte læringsperioder fordelt over tre semestre. Vi gjennomførte skriftlige spørreundersøkelser blant studentene etter hver periode, og kapittelet tar for seg studentenes åpne svar på disse skjemaene. Studien viser at et stort flertall av studentene hadde en positiv oppfatning av case-basert undervisning, særlig når det gjelder opplevelsen av å lære av hverandre og å skape sammenheng mellom teori og praksis. Disse positive opplevelsene er imidlertid ikke stabile, men ser ut til å være avhengig av hvordan studentene opplever de ulike case-periodene knyttet til ulike didaktiske kategorier.

Nøkkelord: case-basert undervisning, høyere utdanning, teori – praksis, arbeidsmåter, studentaktiv læring.

Abstract: In recent decades, there has been growing attention and discourse surrounding how to facilitate student learning within formal academic settings. Universities and colleges have, as a result, been challenged to reconsider and adapt their approaches to teaching and instruction. This chapter presents a study involving first- and second-year students, encompassing 14 different case-based learning periods over the course of three semesters. Written surveys were conducted among the students following each period, and this chapter focuses on the students' open-ended responses. The study reveals that most students held a positive perception of case-based teaching. This was particularly evident in their experiences of peer learning and of connecting theoretical knowledge with practical application. However, these positive experiences are not consistent across all contexts; rather, they appear to depend on how students perceive the individual case periods in relation to various didactic categories.

Keywords: case-based teaching, higher education, theory–practice, learning approaches, student-centered learning.

«education is not an affair of ‘telling’ and being told, but an active and constructive process, is a principle almost as generally violated in practice as conducted in theory» (Dewey, 1916/1997, s. 38).

Innledning

Profesjonsutdanningene har en lang tradisjon med å oppstå der yrkespraksisen utføres (Nordkvelle, 2020, s. 13). Etter hvert kom profesjonene inn i utdanningssystemet og også høyere utdanning. Dette førte til en vitenskapliggjøring av profesjonene og en diskusjon rundt akademisering og praksisnærhet i utdanningene (Nordkvelle, 2020), noe som gjerne fremtrer som en diskusjon om forholdet mellom praksis og teori. Denne utviklingen blir ofte omtalt som; «teori mot praksis» eller «praksisfundamentalisme mot teoriforherligelse» (Meld.St.19, 2023–2024, s. 31). Utdanningsinstitusjonene er på denne måten utfordret i forhold til hvordan utdanningene skal relateres til praksisfeltet.

Dette kapitlet tar for seg casebasert undervisning som en arbeidsform som kan bidra til en sterkere sammenheng mellom teori og praksis for studenter i utdanning. I vår profesjonsutdanning av trafikklærere ved Nord universitet har vi blant annet brukt casebasert undervisning for å tilrettelegge for studenters læring i relasjonen mellom ulike læringsarenaer. Jeg analyserer i dette kapitlet casearbeid som en arbeidsform i relasjonen mellom pedagogisk teori og egen praksisutøvelse blant studenter, med utgangspunkt i studentenes erfaringer med casebasert undervisning. Kapitlet presenterer en studie blant første- og andreårsstudenter ved Nord universitet, der studentene deltok i totalt 14 ulike case-baserte perioder over tre semestre. Kapitlet vil kunne bidra i diskusjonen om profesjonsutdanninger generelt og casebasert læring spesielt.

Meld. St. 19 (2023–2024) *Profesjonsnære utdanninger over heile landet* understreker at erfaringskunnskap fra praksisfeltet og kunnskap fra forskning sammen skal utvikle profesjonsutøverenes autonomi og evne til faglig utvikling, og slik styrke evnen til faglig skjønn i tråd med etiske forpliktelser (s. 9). Samtidig pågår det en debatt om pedagogikkfagets verdi i lærerutdanningene, der Kvernbekk (2011) hevder at ulike vinklinger av forholdet mellom teori og

praksis henger sammen med hva slags disiplin man tar pedagogikkfaget for å være. Denne debatten preges av skepsis til teori (Sætra, 2018). Dermed har vi i høyere utdanning en diskurs preget av skepsis til teori og en fremheving av praktiske ferdigheter. Profesjonsutdanningene skal finne sin fremtid i møte med denne diskursen. I dette kapittelet vil jeg presentere funn og resultater fra en casebasert undervisning som vi gjennomførte i 14 ulike runder. Spørsmålet er om denne undervisningsformen kan bidra til en bedre faglig sammenheng for studentene, og jeg ønsker å belyse følgende: *I hvilken grad opplever og erfarer studentene casebasert undervisning som en aktivitet for å videreutvikle egen faglige forståelse?*

Studentaktive undervisningsformer er ikke nødvendigvis det samme som praksisnær undervisning, så det interessante blir heller koblingen mellom de to (Røisehagen, 2020, s. 82). I dette kapittelet vil jeg diskutere hvordan casebasert undervisning kan gi studentene muligheter til å koble teori og praksis, og derigjennom videreutvikle egen faglige forståelse.

Hva preger høyere utdanning i dag?

Meld. St. 16 (2016–2017) «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» hadde som intensjon å gi universitet og høyskoler verktøy for å heve kvaliteten i utdanningene. Her står blant annet følgende:

I et arbeidsmarked som i stadig større grad preges av et høyere kompetansenivå og mindre rutinearbeid, er det behov for fagfolk som kan utøve etisk refleksjon, kreativ problemløsning og kritisk tenkning, og som kan håndtere kompleks og tvetydig informasjon samt samarbeide på tvers av geografiske, faglige og kulturelle grenser (2017, s. 14).

I stortingsmeldingen omtales dette som generiske ferdigheter, og meldingen mener disse er i samsvar med universitetets klassiske dannelsesidealer. Hensikten er å gi studentene mulighet til å møte et samfunns- og arbeidsliv som krever kontinuerlig omstilling. Stortingsmeldingen trekker frem sentrale generiske ferdigheter, men vitner samtidig om en forståelse av pedagogikk som er begrenset til læring og kompetanser (Suzen, 2025a), en forståelse som har gjort seg gjeldende i dagens vektlegging av evidensbasert praksis i pedagogikk-

ken (Torjussen & Hilt, 2021, s. 17). Med dette som bakteppe mener jeg det er mer sentralt å relatere casearbeid til hvordan vi forstår dannelsingsoppdraget til utdanningene, og ikke begrense casearbeid til en metode som kan styre, dokumentere eller fremvise læring.

Utdanningenes relevans for arbeidslivet trekkes også frem i Meld. St. 16 (2020–2021) Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning. Denne meldingen understreker viktigheten av at høyere utdanning og arbeidslivet samarbeider for å øke relevansen i utdanningene, og for å sette studentene i bedre stand til å møte et arbeidsliv i stadig endring. Hvordan studentene skal delta i dette samarbeidet er imidlertid mindre klart. Ifølge stortingsmeldingen er det svært viktig at utdanningene gir fremtidens arbeidstakere generiske ferdigheter som setter dem i stand til å utvikle seg gjennom hele yrkeslivet og gi det arbeidslivet etterspør. Dette er ferdigheter som blant annet kritisk tenkning, selvstendig refleksjon, innovasjon, skriftlig og muntlig formuleringssevne og samarbeid, og er tilnærminger og ferdigheter som kan videreutvikles innen casebasert undervisning.

Forskning viser at studentaktive læringsformer, som for eksempel prosjektarbeid eller casebasert undervisning, er spesielt nyttige for å skape engasjement, bidra til aktive studenter og stimulere til dybdelæring (Damsa et al., 2015). Meld. St. 16 (2016–2017) viser også til ulike resultater fra læringsforskning og trekker frem betydningen av ulike aktiviteter for studentenes forståelsesnivå, muligheten for å utvikle evnen til analytisk problemløsning og kritisk tenkning. Samtidig er høyere utdanning i dag i liten grad preget av studentaktive læringsformer; i stedet er det plenumsforelesninger og tradisjonelle eksamensformer som dominerer. Forskriftskravet om utdanningspedagogisk kompetanse hos undervisere i høyere utdanning er et tiltak som blant annet er ment å endre dette, men mange ulike usikkerhetsfaktorer påvirker utfallet av dette tiltaket, og en nærmere diskusjon av dette vil jeg ikke gå inn på her.

Aktivitet er ingen garanti for læring (Damsgaard, 2019, s. 125). Det sentrale, ifølge Ramsden (2003), er å fokusere på hva studentene faktisk gjør innenfor en kontekst der undervisere tar bevisste valg for å legge til rette for læring. Å tilrettelegge for studentaktive læringsformer fordrer at underviseren er bevisst på hensikten med aktiviteten (Damsgaard, 2019, s. 125), og det essensielle spørsmålet blir: Hva ønsker du at studentene skal lære? (Ramsden, 2003). Dersom målet er at studentene skal utvikle forståelse for faglige problemstillinger, er det nærliggende å velge undervisningsformer som gir rom for

dybdelæring (Damsgaard, 2019, s. 126). Dybdelæring er imidlertid et begrep uten en entydig definisjon, og underviserens bevisste valg og pedagogiske begrunnelser blir derfor avgjørende for undervisningens kvalitet.

Ifølge Ramsden (2003) påvirker utdanningskontekst og læringsmiljø studentenes tanker og handlinger, og dermed deres måte å studere på. Det som skjer mellom undervisere og studenter har stor betydning for både læringen og kvaliteten i studiene (Damsgaard, 2019, s. 126). Samhandling og dialog mellom studenter, og mellom studenter og undervisere, kan bidra til økt forståelse, refleksjon og engasjement (Damsgaard, 2019, s. 126). Måten vi tilrettelegger for læring, samhandling og aktiviteter underveis kan derfor ha stor betydning for kvaliteten på studentenes faglige forståelse.

Profesjonsutdanninger

Profesjonsutdanningene foregår ofte på to formelle læringsarenaer: idet vi omtaler som teoriundervisning ved utdanningsinstitusjonen og praksis som yrkeserfaring fra praksisfeltet. Profesjonsstudenter opplever ofte dette som to ulike verdener (Damsgaard & Heggen, 2010; Solstad, 2010). Mange beskriver det som et praksissjokk å gå fra utdanning til ny jobb. For å oppnå en mer helhetlig og relevant lærerutdanning anbefaler NOKUT (2006) at teoridelen av utdanningen blir mer praksisnær. Dette forutsetter imidlertid at underviserne har et helhetlig perspektiv på sammenhengen mellom teori og praksis (Solstad, 2010). Ved trafikklærerutdanningen ved Nord universitet foregår praksisundervisningen ved studiestedet, der emnene «Veiledet undervisningspraksis» I og II til sammen utgjør 25 studiepoeng. I tillegg kommer praksisemnet «Trafikal kompetanse og førerferdighet» på 5 studiepoeng. Trafikklærerens fagdidaktiske kompetanse inngår som en del av disse emnene. Studentene har også 30 studiepoeng i pedagogikk gjennom emnene «Pedagogikk og yrkesdidaktikk» I, II og III. Trafikklærerstudiet er et profesjonsstudium som, i likhet med flere andre profesjonsutdanninger, skal utdanne reflekterte og profesjonelle yrkesutøvere. Dette innebærer å delta i profesjonelle fellesskap omkring felles oppgaver (Heggen, 2005; Solstad, 2010).

De siste tiårene har det vært flere reformer innen høyere utdanning med ambisjon om å minske avstanden mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonene (Nordkvelle, 2020). Begreper som arbeidslivsrelevans og praksisnærhet er et uttrykk for dette. Praksisnær undervisning er likevel et begrep

med uklart innhold (Halvorsen, 2020). Ulike tekster gir begrepet noe ulikt innhold, men én ting har de gjerne felles: et krav eller ønske om at teori og praksis i større grad integreres (Halvorsen, 2020, s. 35).

Profesjonsutdanninger er ofte tverrfaglige utdanninger, kjennetegnet ved at ulike fagområder inngår i samme utdanningsløp (Troelsen et al., 2015). Forskning fra slike utdanninger viser blant annet at praksisgenererte problemstillinger skaper sammenheng for studentene gjennom tett samarbeid mellom undervisere. Jeg vil argumentere for at casebasert undervisning kan være en måte å arbeide med slike praksisgenererte problemstillinger på, med den hensikt å skape større forståelse blant studentene.

Case-basert undervisning

Ulike forskningsstudier viser til flere fordeler og argumenter for å introdusere og bruke casebasert undervisning. Harman et al. (2015) hevder at studentene gjennom casebasert undervisning tilegner seg faglige ferdigheter som svarer med de som er identifisert som essensielle for yrkesutøvelsen, inkludert forberedelse til de ulike problemstillinger de sannsynligvis vil møte i sin profesjonelle praksis. En studie utført av Kantar og Massouh (2015) viser at casebasert læring kan utvikle studentenes faglige ferdigheter. Andre studier viser dessuten at casebasert læring forbedrer problemløsningsferdigheter (Kaur et al., 2020; Mesthrige et al., 2021), forbedrer kommunikasjons- og samarbeidsevner (Kundra & Sureka, 2016; Williams, 2005; Yoo & Park, 2014), øker oppmerksomhet og motivasjon (Kaur et al., 2020; Mesthrige et al., 2021; Yoo & Park, 2014; Williams, 2005), inkludert motivasjon for selvstyrt læring (Kaur et al., 2020; Mesthrige et al., 2021), og oppmuntrer til kritisk refleksjon og kritisk tenkning (Kundra & Sureka, 2016; Williams, 2005). Funn viser også at denne læringsmåten fremmer aktiv læring, øker evnen til å syntetisere og integrere (Kaur et al., 2020), støtter integrering av kunnskap, teori og praksis (Williams, 2005), skaper en hyggelig læringsatmosfære og oppmuntrer elevene til å ta ansvar for egen læring. Studentene anser casebasert læring som nyttig for deres fremtidige arbeid og som en god måte å utvikle faglige ferdigheter på (Mesthrige et al., 2021). Mayo (2004) viser dessuten at casebasert undervisning oppmuntrer til aktiv læring og problemløsende ferdigheter, og at studenter som engasjerer seg i casebasert læring forstår og anvender tilpasningsteorier og konsepter bedre enn de som kun mottar forelesningsbasert undervisning (Mayo, 2004, s. 139).

Forholdet mellom teori-praksis og Deweys erfaringsbegrep

I diskusjonen om praksis og teori i utdanningene pågår det samtidig en debatt om hvilken type teori som bør prege forskningen. Evidensbasert kunnskap har i dag fått økt betydning, og det stilles krav om at forskere skal produsere kunnskap som «virker» (Kvernbekk, 2011). For lærerutdanningene for eksempel innebærer dette at teori først får betydning når den omsettes i det enkelte klasserom (Kvernbekk, 2011). Kvernbekk (2011) påpeker imidlertid at vi også trenger teori som bidrar med mer enn bare å omsette til praksis. Teori kan blant annet hjelpe oss å beskrive hva som skjer og hvorfor det skjer. Dermed kan rommet mellom teori og praksis bli et rom for refleksjon, ifølge Kvernbekk (2011). Hun understreker at det er misvisende å omtale forholdet mellom teori og praksis som ett problem, ettersom diskusjonen rommer flere ulike problemstillinger. Kvernbekk skisserer flere hovedretninger: de som behandler forholdet som en dikotomi (der praksis er alt teori ikke er og omvendt), de som forsøker å viske ut forskjellene mellom teori og praksis (hovedsakelig representert ved John Dewey), de som er opptatt av hva det vil si at forskningen skal være anvendbar for praksis (og som i ytterste konsekvens mener vi kun trenger praktiske erfaringer), og til slutt de som fokuserer på erfaringskunnskapens vesen (med ytterpunktene mellom de som mener at teori skal fortelle praktikere hva de skal gjøre, og de som mener at teori har verdi i seg selv. Kvernbekk plasserer seg selv i dette siste ytterpunktet.) Løvlie (1992) hevder, i likhet med Dewey, at teori er en type praksis og ikke noe som står utenfor praksis. Løvlie mener at teori er en handlingsform som både påvirker og inngår i praksisfeltet. Teori er dermed ikke bare noe vi har, men også noe vi gjør, og den har virkning for verden. Teori er ikke verdinøytralt, men preget av verdier, perspektiver og interesser, og har konsekvenser blant annet for hvordan vi forstår og strukturerer verden og hvordan vi handler i den.

Hvordan vi forstår forholdet mellom teori og praksis henger også sammen med hvordan vi forstår pedagogikk. Ifølge Kvernbekk (2011) kan pedagogikk forstås både som et intensjonalt fag og som et vitenskapsfag. Dette innebærer at pedagogikken både skal konstruere kunnskap om et pedagogisk fenomen og kunnskap for praksis.

Jeg har valgt å bruke Deweys erfaringsbegrep som utgangspunkt for å diskutere studentenes erfaringer. Erfaringsbegrepet er sentralt innen pragmatismen (Rosiek & Clandinin, 2016), der erfaring anses som en viktig og unik kilde til kunnskap og innsikt. Pragmatismen vektlegger også kontinui-

teten og det altomfattende ved en erfaring, det vil si at kunnskapsutvikling også er en type erfaring. Epistemologien blir slik en form for ontologi innen pragmatismen (Rosiek & Clandinin, 2016, s. 297). Det innebærer at kunnskap utvikles i samspill med virkeligheten, og vår måte å forstå kunnskap på former vår virkelighet og blir en del av det ontologiske bildet. Ifølge pragmatismen er all kunnskap relasjonell og situert, og dette gjør at epistemologi og ontologi smelter sammen. Dette henger også sammen med pragmatismens kritikk av dualismen mellom kunnskap og virkelighet. Dewey vektlegger også transaksjonen mellom mennesket og omgivelsene (1916/1997), og for Dewey er erfaringsbegrepet sammenfallende med kulturbegrepet (Brinkmann, 2006).

Ifølge Dewey foregår erfaringer primært i samspillet mellom menneske og verden, og bare sekundært i kroppen til den enkelte. Det betyr at menneskets umiddelbare samspill med omgivelsene resulterer i erfaring (Dewey, 1938/2005). Erfaring er derfor ikke en sum av praktisk viten, men et samspill som har en aktiv og en passiv side – vi påvirker og vi påvirkes – og er derfor en prosess. Erfaring blir på denne måten en kulturell og historisk kategori, og ikke et individuelt eller mentalt begrep (Hohr, 2009). Deweys definisjon av begrepet kultur kunne likeså gjerne ha vært hans definisjon av begrepet erfaring (Brinkmann, 2006, s. 68).

Dewey (1916/1997) omtaler utdanning som en rekonstruksjon av erfaring. Utdannelsen har alltid et umiddelbart mål, og i den grad aktiviteten virker dannende, oppnår utdanningen sitt mål: den direkte omformingen av selve erfaringen. Ved å utføre ulike handlinger blir vi klar over ulike forbindelser, noe som gir oss økt forståelse. Å betrakte utdanning på denne måten innebærer å se målet og prosessen som én og samme ting. Erfaring som en aktiv prosess utspiller seg over tid, der de senere stadiene fullfører de tidligere. Slike kontinuerlige erfaringer er oppdragende, og all utdanning består i å ha slike erfaringer.

Det kan imidlertid oppstå situasjoner der tilpasningen ikke skjer automatisk. Her får tenkningen sin rolle, som et redskap for å gripe begivenheten og igjen kunne tilpasse oss. Tenkningen er derfor et ledd i erfaringsprosessen, ikke noe som kommer utenfra. Men tenkningen oppstår ikke automatisk når vi møter et problem. Vi kan enten gi opp, eller vi kan utforske problemet. Det blir først en erfaring når spenningsfeltet utløser en handling som det skjer refleksjon i forhold til. På denne måten har Dewey et hovedfokus på tanken og tankens betydning for læring, der refleksjon er den typen tenkning som har

læringsverdi i seg selv (Dewey, 1910/1997). Han skiller mellom refleksjon og det han betegner som en mer ubevisst strøm av tanker, det vil si ukritisk tenkning der løsningen aksepteres umiddelbart. Refleksjon innebærer imidlertid å stille spørsmål og undersøke bakenforliggende faktorer og grunnlaget for forslaget, det vil si å ikke akseptere noe umiddelbart. Grunnlaget for forslaget blir med vilje etterprøvd, og dets tilstrekkelighet for å støtte forslaget blir undersøkt.

Dewey bruker læring i vid forstand og definerer læring i et tilnærmet dannelsesperspektiv. Selv om Dewey vektlegger at læring er aktivt og skjer gjennom praktiske erfaringer, er det ifølge ham en misforståelse å tro at prinsippet om at én erfaring leder frem til den neste blir oppfylt bare ved å gi elevene noen nye erfaringer. Dewey har en helhetlig forståelse av erfaring, der både handling, emosjon og kognisjon er grunnleggende aspekter ved menneskets forhold til verden og dermed ved menneskers erfaring. «Experience occurs continuously, because the interaction of live creature and enviroing conditions is involved in the very process of living» (Dewey, 1934/2005, s. 36). Erfaring for Dewey omhandler menneskers liv og levemåte, noe som henspiller på en konstant interaksjon mellom individet og dets omgivelser. Denne interaksjonen, eller transaksjon som Dewey bevisst velger å omtale det, har inkludert i seg følelser, estetikk og etikk så vel som kunnskap. Å erverve viten er derfor en viktig del av, men ikke tilstrekkelig dekkende for, begrepet erfaring (Dewey, 1938/2005). Transformasjonen er ikke definert på forhånd, men blir bestemt underveis. Dette innebærer at oppdragelse verken kan eller bør planlegges som et fast løp, men at planleggingen må forutsette og gi rom for begrunnede avgjørelser underveis. Dette er et viktig og sentralt poeng i forhold til tilrettelagt undervisning, og det er også en forståelse av erfaringsbegrepet som jeg mener vi kan finne igjen i det pedagogiske grunnlaget for casebasert undervisning.

Metode

I denne studien benyttet vi en instrumentell casestudietilnærming. Denne tilnærmingen fokuserer på en spesiell case for å få innsikt i et mer generelt fenomen – i dette tilfellet studentenes erfaringer fra casebasert læring. Vi

vurderte at denne tilnærmingen var hensiktsmessig for å utvikle innsikt i og forståelse av problemstillingen, da målet med en instrumentell casestudie er å forstå noe mer generelt enn selve casen. Caset ble valgt fordi det kan belyse eller illustrere et fenomen vi ønsket å utforske nærmere: studentenes erfaringer fra casebasert læring. Stake (1995) påpeker at det i slike tilfeller finnes visse kriterier for valg av case: 1. man bør velge et case som kan føre til forståelse og som er lett tilgjengelig, 2. caset bør være et forhold som menneskene i det er åpne for å dele fra og villige til å kommentere, og 3. vi som forskere må nøye vurdere casets unikhhet og kontekst, som har betydning for hva vi kan få ut av det i forståelse (Stake, 1995). Vi mener at vår studie er et case som vil føre til større forståelse av temaet casebasert undervisning.

Datainnsamlingen ble gjennomført umiddelbart etter hver caseperiode, noe som bidro til å sikre høy svarprosent. Samtidig var opplevelsen av caseperioden relativt fersk hos studentene. Spørreskjemaene ble gjort tilgjengelig i papirform, og studentene sto fritt til å fylle ut skjemaene, slik at deltakelsen var frivillig. De utfylte, anonymiserte skjemaene ble deretter levert i en egen kasse i studentområdet. Deltakerantallet var 89 (2018) og 93 (2019) for førsteårsstudentene, og 91 (2018) og 89 (2019) for andreårsstudenter på trafikk-lærerutdanning. Totalt deltok 362 studenter i ulike caseperioder i pedagogikk i løpet av tre semestre ved Nord universitet, fra august 2018 til oktober 2019. Casene ble gjennomført i emnene «Pedagogikk og yrkesdidaktikk» del I og II, som til sammen utgjør 15 studiepoeng i utdanningen.

Spørreskjemaene inneholdt både standardiserte og åpne spørsmål. Hensikten med de åpne spørsmålene var å gi en mer dyptgående innsikt i studentenes erfaringer og meninger. Analysen og resultatene i dette kapitlet omhandler en analyse av studentenes svar på de åpne spørsmålene, og har slik en kvalitativ tilnærming. Jeg har likevel valgt å inkludere et avsnitt med hovedtrekkene fra den kvantitative delen av spørreskjemaene, for å gi et generelt inntrykk av studentenes svar på denne delen også.

I analysen av svarskjemaene la jeg vekt på en tilnærming der jeg reduserte og tolket spørreskjemaene for å gi mening til både det som ble skrevet og besvart, inkludert hvordan jeg oppfattet og leste det. Denne prosessen med å skape mening er selve analysen av data (Merriam, 1998). Svarene på de åpne spørsmålene ble skrevet ut, kodet og kategorisert manuelt. I analysen fulgte jeg en tematisk tilnærming til dataene på følgende måte: Først foretok jeg en rask gjennomlesing av alle svarene for å skape meg et førsteinntrykk. Deretter

gikk jeg gjennom de åpne svarene mer systematisk og satte koder på de ulike tekstene. Disse kodene ble nyansert, endret, slettet eller lagt til i flere runder med gjennomlesing. Deretter foretok jeg en kategorisering av kodene, hvor tre overordnede temaer etter hvert utkrystalliserte seg. Disse temaene ble deretter skrevet ut og relatert til teoretiske perspektiver.

Studien er gjennomført ved Nord universitet innen den toårige utdanningen for trafikklærere. Et sentralt mål for denne utdanningen er å utvikle systematiske, reflekterende og utforskende trafikklærere. Veiledet praksisopplæring er en integrert del av utdanningen, med formål om å koble de teoretiske fagene til praktisk undervisning. Praksisopplæringen foregår i grupper bestående av 5–6 elever. Hver gruppe er sammen med sin praktiske veileder ansvarlig for opplæringen av 5–7 elever.

Studien omfatter 14 caseperioder fra august 2018 til oktober 2019, og inkluderer både første- og andreårsstudenter. Alle emnene har krav om 75 prosent tilstedeværelse. Veiledet praksisopplæring er en integrert del av utdanningen, med formål om å koble de teoretiske fagene til praktisk undervisning. Praksisopplæringen foregår i grupper bestående av 5–6 elever, og hver gruppe er sammen med sin praktiske veileder ansvarlig for opplæringen av 5–7 elever. Casene er gjennomført som en del av emnene «Pedagogikk og yrkesdidaktikk» del I, II og III (til sammen 30 studiepoeng). Casearbeidet og innholdet i dem ble også knyttet til emnene «Veiledet undervisningspraksis» del I og II, som studentene gjennomførte samtidig med de to pedagogikk-emnene.

Vi som gjennomførte den helhetlige studien, er begge undervisere ved Nord universitet. Nærhet og avstand til feltet har hver sine fordeler og ulemper. Det er klart at vi står overfor en utfordring når det gjelder å se saken utenfra. Nærhet gir oss en genuin forståelse av studentenes uttrykksmåter og studiekulturen. Vi er kjent med settingen og er i stand til å tolke studentutsagn fra konteksten. En ulempe er at vår tolkning av resultatene og kommentarene kan bli påvirket av våre forforståelser.

Forskningsprosjektet ble utført i tråd med Den nasjonale komité for forskningsetikk i samfunnsvitenskap og humaniora, og gjennomført i henhold til denne organisasjonens etiske retningslinjer og forskrifter, som inkluderer anonymisering, frivillig deltakelse og hensiktsmessig håndtering av dataene. Prosjektet er godkjent av Sikt.

Funn

Analysen av de åpne spørsmålene på spørreskjemaene viser tre hovedfunn: For det første opplever studentene at casearbeidet utvikler faglig forståelse og bidrar til at de ser faglige sammenhenger. For det andre opplever de at de lærer av og med hverandre. For det tredje er de didaktiske komponentene og valgene ved et case svært viktige for studentenes opplevelse av casene. Disse tre hovedresultatene presenteres og diskuteres i det følgende.

Utvikler forståelse og ser faglige sammenhenger

Studentene opplever at caseperiodene bidrar til å skape en sammenheng mellom teori og praksis. Utsagn som «Ser relevansen mellom teori og praksis», «en god måte å knytte teori opp mot praksis på» og «Får satt teori opp mot praksis. Skjønner mer av betydningen» er uttrykk for dette. Samtidig er det enkelte som savner denne sammenhengen, noe som kommer til uttrykk i negative utsagn som: «Caset kunne vært laget slik at vi rettet det litt mer mot 'egen undervisning'. Hvilke teorier ville vi brukt ut fra gitt case, og planlagt litt mer detaljert en undervisningssekvens». Studentene skriver at de opplever at casearbeidet utvikler deres kompetanser og kunnskap, og at arbeidet oppleves som nyttig og verdifullt. Flere sier også at det er spennende og nytt: «Veldig spennende. Lærte noe nytt. Veldig bra å knytte praksis sammen med teori» og «Annerledes og nytt. Spennende måte å lære på». De opplever seg selv inkludert i undervisningen, som i utsagnet «Lett å ta eierskap», og at det derfor avhenger mye av dem selv: «Kommer ann på individets egen innsats».

Studentene verdsetter mulighetene casene gir til å jobbe med yrkesaktuelle problemstillinger. Dette kommer frem gjennom utsagn som:

- «Gir oss muligheten til å belyse yrkesaktuelle problemer ilag»
- «Interessant å se ulike caser vi kan møte i arbeidslivet og diskutere de»
- «Bedre enn ren undervisning. Lettere å se relevans til faget»
- «Hvis vi holder tematikken nært yrket, slik som i denne caseperioden, så synes jeg det er en super læringsform!»

Slik opplever de også at casene gir dem arbeidslivsrelevans, og at casene har relevans til yrkesutøvelsen. Casearbeidet gir dem mulighet til å erfare og reflek-

tere over praksisrelaterte problemstillinger, samt mulighet til å diskutere disse, finne frem til ulike løsninger og begrunnelser. Samtidig skjer dette i en kontekst der de er fysiske utenfor praksissituasjoner, det vil si uten handlingstvang.

Profesjonsutdanningen for trafikklærere er en interdisiplinær utdanning, der flere ulike disiplin-fag som pedagogikk, juss, fysikk og psykologi inngår i utdanningens faglige forankring. Dette utfordrer studentene til å se sammenhenger på tvers, og underviserne til å jobbe tverrfaglig. Studentene opplever at casene er en tverrfaglig tilnærming som bistår dem i videre tverrfaglig forståelse. De kommer med utsagn som «Tverrfaglig, lett å jobbe med pensum». Noen studenter etterlyser også mer tverrfaglighet: «Det er lærerikt, men i praksis så bruker man ikke bare en teori, så det hadde vært artig å ha en case hvor man kan kombinere flere».

Lærer av hverandre og med hverandre

Studentene opplever at de jobber godt sammen i casene. I alle periodene ble studentene delt i grupper på 5–6 studenter, og alle casene inneholdt egenarbeid for gruppene, i tillegg til ulike støttefunksjoner som ble gitt av universitetsansatte. Mye av dette mellomarbeidet besto i å diskutere, prøve ut, reflektere sammen, utforske, finne ulike vinklinger og å ta stilling til ulike momenter. Et viktig poeng for oss var at casearbeidet ikke krevde noe skriftlig arbeid, ut over studentenes egne valgfrie notater. Det sentrale var prosessen og det å tilrettelegge for meningsfulle aktiviteter der studentene kunne jobbe i ulike samarbeidskonstellasjoner. Dette mellomarbeidet kunne for eksempel være å lage en aktuell problemstilling og diskutere denne relatert til valgfri teori, eller det å planlegge en undervisningsøkt, begrunne denne læringsteoretisk, gjennomføre den og reflektere over den i fellesskap i gruppa. En av caseperiodene som fikk høye score av studentene var perioden der «kommunikasjon» var tema. De fleste studentene ga positive tilbakemeldinger som: «Vi jobbet godt og oppgaven var overkommelig», «Veldig bra» og «Veldig relevant tema, gode muligheter for diskusjon og læring». Det ble samtidig gitt en rekke kommentarer angående gruppesamhold: «Skapte godt samhold og samarbeid i gruppen», «Gruppen jobbet godt sammen», «Godt samarbeid i gruppa», «Vi har kunnet jobbe godt i gruppa og alle har deltatt» og «Alle deltok og bidro med ulike innspill».

Mange av studentenes kommentarer viser at samarbeidselementet – særlig diskusjonene i gruppen og det resulterende bidraget fra ulike synspunkter –

oppleves som positivt. En velfungerende gruppe fører også til økt engasjement, aktivitet og bidrag, noe som gir større avklaring av emnet og spørsmålene som undersøkes. Studentenes kommentarer tyder på at aktiviteten i gruppene ble oppfattet som svært positiv, med enkelte unntak. Noen kommentarer indikerte at enkelte grupper hadde utfordringer med at noen studenter ikke deltok aktivt i gruppearbeidet eller viste liten interesse for temaet, noe som påvirket gruppens motivasjon. Kommentarer som «Kommer litt an på hvor motiverte gruppa er», «Lærer ikke særlig godt i grupper», «Har potensiale til å være veldig bra hvis gruppene faktisk bruker tid på å diskutere og jobbe ordentlig med stoffet», «Gratispassasjerer flyter igjennom uten å ha deltatt», tyder på at gruppefungering har innvirkning på studenters oppfatning og opplevelse av casebasert læring. Våre funn tyder også på at gruppefungering har betydning for selvrapportert læringsutbytte fra casearbeid. Så vidt vi har sett, har ingen tidligere studier undersøkt denne sammenhengen. Uansett viser disse funnene at studentene legger stor vekt på gruppefungering. Samlet sett tyder evalueringen på sterk gruppefungering, og at dette ga positive opplevelser av casearbeid.

Betydningen av didaktisk tilrettelegging

Studentenes tilbakemeldinger indikerer også at casebasert undervisning alene kanskje ikke er tilstrekkelig; det avgjørende er den didaktiske tilretteleggingen av casene, det vil si den faglige sammenhengen de kommer i, utformingen, hva og hvordan det er tilrettelagt, hensikten, vurderingen og ikke minst studentenes forutsetninger for å delta i casene. Dette kan relateres til det didaktiske resonnementet for casebasert læring. Så vidt vi kjenner til, har ingen andre studier knyttet til casebasert læring undersøkt den didaktiske planleggingen og aspekter rundt didaktiske relasjoner ved denne arbeidsmetoden.

Studentene opplevde ikke alle caseperiodene som like engasjerende og meningsfulle. Den caseperioden de opplevde som mest meningsfull, var den der studentene ikke fikk ferdige spørsmål å jobbe med, men i stedet måtte hver gruppe utarbeide sin egen problemstilling basert på en elev de hadde i praksis, som alle i gruppen kjente til. Denne formen lignet på problembasert læring. Eksempler på studentkommentarer som indikerte en positiv opplevelse av perioden var blant annet følgende: «Herlig å få lov til å velge vår egen problemstilling»; «Enda mer interessant å finne problemstillingen

selv»; «Følte kanskje denne caseperioden som den mest nyttige, siden vi var med på å formulere problemstillingen og det var lettere å forholde oss til en reell situasjon». Flere studenter kommenterer at innholdet er avgjørende for deres opplevelse av casene: «Man får utbytte hvis casen er relevant for praksisen». Kritisk tenkning hjelper elevene til å bli dyktige problemløserne i virkelige situasjoner, og casebasert læring støtter utviklingen av kritisk tenkning (Kaur et al., 2020; Mesthrige et al., 2021). Resultatene våre indikerer også at casebasert læring øker evnen til å syntetisere og integrere kunnskap (Kaur et al., 2020).

Perioden casene kommer på ser også ut til å ha innvirkning på studentenes opplevelse av dem. Studentenes tilbakemeldinger og vurderinger av studiets siste caseperiode var noe mindre positive enn de foregående. Dette kan tyde på at noen studenter mistet interessen for casearbeidet mot slutten av studieåret. En annen årsak kan være at eksamensperioden og avslutningen av studiene var nært forestående, noe som førte til økt fokus på disse prioriteringene. Det kan også indikere at perspektivet på casebasert læring er situasjonsbestemt, det vil si at studentenes studiesituasjon ved slutten av studieåret påvirker deres generelle syn på denne arbeidsmetoden. Evalueringen viser også at studentene i siste caseperiode i studieåret skrev færre kommentarer sammenlignet med de tidligere caseperiodene.

Flere av studentene kommenterer behovet for variasjon, og påpeker at de tradisjonelle forelesningene ikke bør erstattes fullstendig av case-basert undervisning. Dette kommer til uttrykk gjennom utsagn som «Blir fort tørt med KUN forelesning, men bør ikke erstatte det heller», «En god metode å få den teoretiske pedagogikken til å kobles sammen med den praktiske, men savner 'vanlig' forelesning også», «Kunne fått mer tid, eller kunne ha fått mer forelesning». Sitatene uttrykker et behov for variert undervisning, der casebasert undervisning fungerer som et godt supplement til andre undervisningsformer som fortsatt må være til stede. Den didaktiske variasjonen kan kanskje være noe av årsakene til at case-basert undervisning får en slik positiv oppslutning.

Organiseringen av casene ser ut til å ha betydning for studentenes opplevelse. Blant studentkommentarer som indikerer forbedringsmuligheter, finner vi: «Kanskje det kunne vært litt tydeligere hva vi var forventet å gjøre»; «Oppsummeringen var litt uordnet»; «Fremføringen ble litt rotete. Likte bedre de andre» og «Knap tid». Disse kommentarene indikerer at organiseringen av saksperioden er et sentralt element for å lykkes.

Innholdet i casene, relevansen av innholdet og hvordan caset er utarbeidet ser ut til å ha betydning. Dette kan tyde på at studentenes oppfatning av casebasert læring ikke er stabil, men tilsynelatende varierer i forhold til verdsettelsen av den aktuelle caseperioden. «Så lenge temaene er relevante er casebasert undervisning en bra arbeidsform» og «Vanskelig å forstå i starten hva caseperioden handlet om». Slike kommentarer forekom imidlertid ikke konsekvent i alle caseperiodene.

Vi har ikke funnet tidligere studier vedrørende tidsorganiseringen innen casebasert undervisning, det vil si hvor mye tid som settes av til ulike caseperioder. Våre resultater indikerer at en hovedgruppe studenter foretrekker å jobbe i lengre økter (en hel dag), mens et lite flertall foretrekker en kombinasjon av både komprimerte og lengre arbeidsperioder. Kommentarer som «Det er greit å få perioden til å vare i ca. to uker» og «Det avhenger av innholdet i saken» indikerer at det ikke finnes noe entydig svar på hva som er den ideelle ordningen for tidsbruk i en saksperiode.

Resultatene våre tyder på at tidsperspektivet, casets innhold og gruppefungering er viktige didaktiske faktorer for å planlegge en vellykket casebasert periode. Tidligere forskning som diskuterer didaktiske perspektiver knyttet til case-basert læring har brukt en forståelse av didaktisk som i uttrykket «tradisjonelle didaktiske utdanningsmiljøer». Men didaktikk innebærer langt mer enn denne begrensede forståelsen, inkludert innhold (det vil si hva saken handler om), rammefaktorer (for eksempel tid), studentens forutsetninger (f.eks. knyttet til innføring av forelesninger) og arbeidsmåter (f.eks. knyttet til gruppefungering). Alle disse didaktiske faktorene relaterer seg til hverandre, og vår studie viser at de har innvirkning på studentenes opplevelse av og erfaringer med casebasert undervisning.

Resultatene våre viser at ikke alle caseperioder vakte like stort engasjement blant studentene, selv om de i hovedsak var positive. Gruppens fungering påvirker studentenes opplevelser fra de ulike caseperiodene, noe som tyder på at didaktisk planlegging og resonnement er av stor betydning. Samtidig viser forskning at forarbeid, forberedelse og en mer stegvis implementering av caseundervisning er en fordel. Studentene må få tilstrekkelig informasjon og forklaring på forhånd, spesielt de nye studentene. De mangler passende skjemaer for å integrere ny informasjon med forkunnskaper og bør derfor gis direkte veiledning, for eksempel under forelesninger (Baeten et al., 2012; Kirschner et al., 2006). For å møte denne etterspørselen kan det være hen-

siktsmessig å kombinere studentsentrert undervisning som case med forelesninger for å gi strukturerte støtte (Struyven et al., 2006). Ifølge Baeten et al. (2012) kan en gradvis overgang fra forelesninger til casebasert undervisning ha en positiv effekt på studentenes prestasjoner. En studie utført av Baeten, (Struyven, et al., 2013) konkluderte med at den beste ordningen er å gradvis implementere case-basert læring. De samme forfatterne trekker frem i en annen studie (Baeten, Dochy, et al., 2013) at de studentene som fikk en gradvis implementert case-basert setting, adopterte mindre overflatetilnæringer til læring. Disse studentene brukte også mer innsats og konsentrasjon enn øvrige studenter. Casebasert læring ga ikke dypere læring med mindre det først ble supplert med en godt strukturert didaktisk forelesning; dette gjorde det mulig for studentene å forstå innholdet som ble diskutert i casestudien før de forsøkte å fullføre det (Baeten, Dochy, et al., 2013). Tilsvarende fant Cliff (2006) at å supplere caset med et godt strukturert materiale ofte er nødvendig i casebasert undervisning, da dette hjelper studentene til å forstå innholdet.

Våre spørreskjema til studentene inneholdt også noen lukkede spørsmål. Disse er, som tidligere nevnt, utelatt fra denne delen og analysen. For å gi et generelt inntrykk av studentenes opplevelser og erfaringer med casebasert undervisning, nevnes følgende: Førsteårsstudentene svarte slik da de skulle rangere sine opplevelser av seks caseperioder (til sammen 506 studentsvar): 31,16 % svarte svært bra og 52 % svarte bra. Kun 1,24 % svarte dårlig. Den samme trenden så vi også for andreårsstudenter, der 28 % svarte svært bra og 55 % bra. Her svarte 1,34 % dårlig, ut fra til sammen 563 studentsvar. Disse mer kvantitative dataene støtter opp under våre funn fra de kvalitative delene av spørreundersøkelsen, og gir samlet sett et bilde av at studentene opplever casebasert undervisning som en arbeidsmåte som i stor grad bidrar til bedre faglig forståelse.

Diskusjon

Vår studie er gjennomført ved Nord universitet innen den toårige utdanningen for trafikkklærere. Et sentralt mål for denne utdanningen er å utvikle systematiske, reflekterende og utforskende trafikkklærere. Med dette hovedmålet

for utdanningen i tankene ønsket vi som undervisere en undervisning som var mindre fokusert på forelesninger og inkluderte større bruk av casebasert læring. Dette vurderte vi som gunstig, siden casebasert læring øker evnen til å løse problemer (Mesthrige et al., 2021; Kaur et al., 2020), forbedrer kommunikasjons- og samarbeidsevner (Kundra & Sureka, 2016; Yoo et al., 2014; Williams, 2005), og oppmuntrer til kritisk refleksjon og kritisk tenkning (Kundra & Sureka, 2016; Williams, 2005).

Denne studien viser at det store flertallet av studentene har en positiv oppfatning av casebasert læring. De positive erfaringene er i stor grad knyttet til opplevelsen av å lære sammen og av hverandre, samt å knytte teori og praksis tettere sammen. Casearbeid kan bli et sted der teori og praksis møtes, der studentene får anvendt teoretisk kunnskap og praktiske erfaringer for å belyse og analysere de ulike casene (Jensen et al., 2024). Studentene opplevde at de gjennom å arbeide med case utviklet forståelse og oppdaget nye faglige sammenhenger. Dewey (1910/1997) hevder at tenkning ikke inntreffer automatisk når vi møter på et problem, men at vi gjennom refleksjon kan stille spørsmål og undersøke bakenforliggende faktorer. Studentene gir uttrykk for at de opplever at casearbeidet tilrettelegger for dette, slik at de oppnår en dypere forståelse og ser faglige sammenhenger. Å gi studentene bedre forståelse for faglige problemstillinger var også noe av hensikten med vårt valg om å gjennomføre casearbeid, i tråd med Damsgaard 2019.

Studentene gir uttrykk for at de opplever stor grad av læring fra hverandre gjennom arbeidet med case. Samarbeidslæring ser ut til å fremme både deres engasjement og faglige utvikling. Ifølge Dewey er læring en sosial og erfaringsbasert prosess, der refleksjon i samhandling med andre spiller en avgjørende rolle. Når studentene diskuterer, utfordrer og utforsker de ulike synspunkter sammen. Dette gir de flere og andre perspektiver og de utvikler sin egen faglige forståelse, samt en dypere og mer forankret forståelse (Suzen, 2025b). På denne måten legger samarbeidslæring til rette for det Dewey beskriver som transformativ læring, der casearbeid og samarbeid ikke er metoder, men en del av selve dannelsesprosessen.

Som tidligere nevnt var det ikke alle caseperioder som vakte like stort engasjement blant studentene. Det var også en caseperiode som studentene opplevde som den beste med tanke på egen læring. Opplegget denne perioden skilte seg ut fra de andre ved at studentene ikke fikk ferdige spørsmål å jobbe med; i stedet laget hver gruppe sin egen problemstilling basert på

en praksiselev som alle i gruppen kjente godt. Dette formatet lignet derfor på problembasert læring, noe som kan være en sentral årsak til den høye vurderingen. I tillegg er det et format som inkluderer og aktualiserer den enkelte students eksisterende kompetanse på en annen måte enn mange av de øvrige casene. Eksempler på sitater fra studentene som uttrykte positive opplevelser av perioden inkluderte følgende: «Herlig å få lov til å velge vår egen problemstilling»; «Enda mer interessant å finne problemstillingen selv»; «Følte kanskje denne caseperioden som den mest nyttige, siden vi var med på å formulere problemstillingen og det var lettere å forholde oss til en reell situasjon»; og «Var morsomt å analysere elevdrivere så strengt og deretter finne 'løsninger'». Kritisk tenkning hjelper elevene til å bli dyktige problemløsere i virkelige situasjoner, og casebasert læring støtter utviklingen av kritisk tenkning (Mesthrige et al., 2021; Kaur et al., 2020). Resultatene våre indikerer også at casebasert læring øker evnen til å syntetisere og integrere kunnskap (Kaur et al., 2020).

Det var også noen studenter som var mindre positive til casebasert undervisning. Kommentarer som for eksempel «Litt også mye tid som var reservert for en liten oppgave», «Vi jobbet mer individuelt enn sammen» og «Noen var litt utålmodige» tyder på at ikke alt fungerte etter intensjonen. Dette tyder på at casearbeid krever didaktisk tilrettelegging og oppfølging for å fungere etter hensikten, og at gjennomføringen også må tilpasses temaet for caset. Ulike temaer krever ulike tilnærminger, på samme måte som ulike studenter har ulike behov.

Caseperiodene var i stor grad dialogbaserte, og for studenter kan det være både utfordrende og berikende å delta i undervisning som baserer seg på dialoger (Damsgaard, 2019, s. 106). Spesielt kan dette være krevende for studenter som ikke har mindre erfaring med undervisning som en aktiv læringsform. Ifølge Damsgaard (2019) er de studentene som er opptatt av dialogens betydning i undervisning, først og fremst ikke opptatt av å stille spørsmål og få svar. Disse studentene vektlegger i større grad det å kunne reflektere sammen med undervisere og medstudenter, og utdype og nyansere tematikker. Arbeidsmåter som refleksjon og dialog åpner samtidig i større grad for å jobbe med temaer av mer abstrakt karakter og på et overordnet nivå. Dette fordrer igjen en undervisning som nettopp åpner opp for dette, en undervisning som legger til rette for studentaktivitet og deltakelse (Damsgaard, 2019, s. 107).

Studentenes positive opplevelser av caseperiodene var ikke stabile, men i stor grad avhengige av studentenes opplevelse av de ulike didaktiske kategoriene for casen. Blant annet opplevde de at egne forutsetninger for å gå inn i casene var avgjørende. Måten og mulighetene de får til å knytte nye erfaringer til tidligere erfaringer på, og sammenhengen i dette, er underviserens ansvar. Det er også underviserens oppgave å tilrettelegge for erfaringer og utforskning av nye problemer (Dewey, 1938/2005, s. 81). Casebasert undervisning fremsto som en sentral undervisningsform for dette.

Ifølge Dewey (1938/2005) er ikke alle erfaringer positive og oppdragende. De erfaringene som stenger for en ny, er negative. Problemet er da ikke mangelen på erfaringer, men erfaringenes mangelfulle og blokkerende karakter i det at de ikke åpner opp for nye erfaringer. Deweys poeng her er at det ikke er tilstrekkelig å insistere på at erfaringer og opplevelser er nødvendig, for «Alt afhænger af kvaliteten af den erfaring, man gør.» (Dewey, 1938/2005, s. 41). Dette synes å være i tråd med studentenes erfaringer og opplevelser med casebasert undervisning. For oss som undervisere er det ikke tilstrekkelig å tilrettelegge for casebasert undervisning og deretter vurdere at det er tilstrekkelig. Studentenes erfaringer avhenger av kvaliteten på caset, at det har en didaktisk kvalitet og sammenheng som gjør at erfaringene i diskusjonen åpner opp og ikke stenger. Det er altså ikke tilstrekkelig at vi jobber casebasert, men fokuset bør være på hvordan. Slik blir det underviserens ansvar å tilrettelegge for erfaringer som er skapende inn i nye, kommende erfaringer. Ifølge Dewey lever enhver erfaring videre i nye erfaringer, noe han omtaler som erfaringens kontinuum (Dewey, 1938/2005), «at enhver erfaring både optager noget fra de erfaringer, som er gået forud og på en eller annen måde forandrer kvaliteten af dem, som følger efter» (Dewey, 1938/2005, s. 47). Kontinuitetsprinsippet betyr at fremtiden må tas i betraktning på ethvert trinn i undervisningsprosessen (Dewey, 1938/2005, s. 58).

Både forskning og studentundersøkelser viser at studenter ønsker koherens i profesjonsutdanningene, altså en meningsfull sammenheng mellom teori og praksis. Fokuset i utdanningene bør derfor være på hvordan vi skaper disse meningsfulle sammenhengene for studentene. Vi ved profesjonsutdanningen for trafikklærere har de siste årene prøvd ut casearbeid som undervisningsform for å se om dette kan være en måte å legge til rette for meningsfulle sammenhenger på. Våre resultater tyder på at vi har lyktes, men at det fortsatt er utviklingspotensial. Vi ser frem til å utforske dette videre sammen med våre studenter.

Avslutning

I denne studien har jeg undersøkt studenters erfaringer med casebasert læring. Problemstillingen omhandlet studentenes oppfatning av casebasert læring som arbeidsmetode, med fokus på i hvilken grad studentene opplever og erfarer casebasert undervisning som en aktivitet for å utvikle egen faglige forståelse.

Studien viser at studentene i hovedsak har en svært positiv oppfatning av casebasert læring. De gir uttrykk for at casearbeidet gir dem muligheter til å utvikle faglig forståelse og se faglige sammenhenger, samtidig som de verdsetter å lære av og med hverandre. Likevel er ikke casearbeid automatisk en arbeidsform som åpner opp for dette. Studien fremhever betydningen av didaktisk tilrettelegging for at casearbeid skal fungere etter intensjonen. Dette innebærer didaktiske vurderinger og avveininger som hver enkelt underviser må ta i planlegging, gjennomføring og evaluering av casearbeid for egne studenter i sin aktuelle kontekst. Studentene gir uttrykk for at slike didaktiske avveininger har betydning for hva de opplever at de erfarer og lærer gjennom caset. Blant annet opplever de at faktorer som kontekst, innhold, samarbeid, hensikt, tid, gruppestørrelse og problemstillinger er sentrale. På denne måten krever casearbeid klare overveielser fra oss undervisere for at det skal kunne fungere i å skape forståelse for teori i praksis for studentene.

Referanser

- Baeten, M., Dochy, F. & Struyven, K. (2012). Using students' motivational and learning profiles in investigating their perceptions and achievement in case-based and lecture-based learning environments. *Educational Studies*, 38(5), 491–506. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.643113>
- Baeten, M., Dochy, F. & Struyven, K. (2013). Enhancing students' approaches to learning: the added value of gradually implementing case-based learning. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 315–336. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0116-7>
- Baeten, M., Struyven, K. & Dochy, F. (2013). Student-centred teaching methods: Can they optimise students' approaches to learning in professional higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 14–22. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.11.001>
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey. En introduktion*. Hans Reitzels Forlag.
- Cliff, W. H. (2006). Case-based learning of blood oxygen transport. *Adv Physiol Educ*, 30(4), 224–229. <https://doi.org/10.1152/advan.00003.2006>
- Damsa, C., de Lange, T., Elken, M., Esterhazy, R., Fosslund, T., Frølich, N., Hovdhaugen, E., Maassen, P., Nerland, M., Nordkvelle, Y., Stensaker, B., Tømte, C., Vabø, A., Wiers-Jenssen, J. & Aamodt, P. (2015). *Quality in Norwegian Higher Education: A review of research on aspects affecting student learning* (25). R. a. E. N. Nordic Institute for Studies in Innovation. 1892–2597
- Damsgaard, H. L. (2019). *Studielivskvalitet. Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/10.9788215031354-2019>
- Damsgaard, H. L. & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(1), 28–40.
- Dewey, J. (1910/1997). *How we think*. Dover Publications.
- Dewey, J. (1916/1997). *Democracy and Education*. The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1938/2005). *Art as Experience*. The Berkley Publishing Group.
- Dewey, J. (1938/2005). *Erfaring og Opdragelse*. Christian Ejers' Forlag.
- Halvorsen, G. S. (2020). Hva kan praksisnær undervisning være?. I Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen & R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning - i praksis og teori* (s. 33–52). Cappelen Damm Akademisk.
- Harman, T., Bertrand, B., Greer, A., Pettus, A., Jennings, J., Wall-Bassett, E. & Babatunde, O. T. (2015). Case-Based Learning Facilitates Critical Thinking in Undergraduate Nutrition Education: Students Describe the Big Picture. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 115(3), 378–388. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jand.2014.09.003>
- Heggen, K. (2005). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(6).
- Hohr, H. (2009). Å føle, å oppleve, å begripe. En rekonstruksjon av John Deweys erfaringsbegrep. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* (s. 65–77). Tapir Akademiske Forlag.
- Jensen, V. S., Foldnes, V. S., Baraldsnes, D. & Eide, K. E. (2024). Casebasert refleksjon som pedagogisk handling: rom for utvikling av praktisk klokskap?. I T. Werler & H. Sæverot

- (Red.), *Pedagogiske handlinger* (s. 75–99). Fagbokforlaget.
- Kantar, L. D. & Massouh, A. (2015). Case-based learning: What traditional curricula fail to teach. *Nurse Education Today*, 35(8), e8–e14. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.03.010>
- Kaur, G., Rehncy, J., Kahal, K. S., Singh, J., Sharma, V., Matreja, P. S. & Grewal, H. (2020). Case-Based Learning as an Effective Tool in Teaching Pharmacology to Undergraduate Medical Students in a Large Group Setting. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 7, 2382120520920640. <https://doi.org/10.1177/2382120520920640>
- Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Kundra, D. & Sureka, A. (2016). An Experience Report on Teaching Compiler Design Concepts Using Case-Based and Project-Based Learning Approaches. *2016 IEEE Eighth International Conference on Technology for Education (T4E)*, 216–219.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole (trykt utg.)*, 2, 20–25.
- Løvlie, L. (1992). Pedagogisk filosofi I *Pedagogisk filosofi* (s. 13–34). AD Notam Gyldendal.
- Mayo, J. (2004). Using case-based instruction to bridge the gap between theory and practice in psychology of adjustment. *Journal of Constructivist Psychology*, 17, 137–146. <https://doi.org/10.1080/10720530490273917>
- Meld.St.16. (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld.St.19. (2023–2024). *Profesjonsnære utdanningar over heile landet*. Kunnskapsdepartementet.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Mesthrige, J. W., Lam, P. T. I., Chiang, Y.-H. & Samarasinghalage, T. I. (2021). Effectiveness of Case-based Learning: Views of Construction and Real Estate Students. *International Journal of Construction Education and Research*, 17(4), 318–332. <https://doi.org/10.1080/15578771.2020.1758254>
- NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Nordkvelle, Y. (2020). Praksisnær undervisning - nytt begrep og ny realitet?. I Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen & R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning - i praksis og teori* (s. 7–31). Cappelen Damm Akademisk.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education* (2. utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203507711>
- Rosiek, J. & Clandinin, D. J. (2016). Curriculum and Teacher Development. I D. Wyse, L. Hayward & J. Pandaya (Red.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy, and Assessment* (s. 293–308). Sage. <https://doi.org/10.4324/9780429273896-13>
- 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. <https://doi.org/10.23865/noasp.94.ch5>
- Solstad, A. G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis – den nødvendige relasjonen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(3), 203–218.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications.

- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16(4), 279–294. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.07.001>
- Suzen, E. (2025a). Hannah Arendt og det pedagogiske samfunnsansvaret i høyere utdanning. I A. Dankertsen & A.-T. Tørrisplass (Red.), *På sporet av kjønn: Debatter og dialog i en nordisk kontekst* (s. 118–134). Universitetsforlaget.
- Suzen, E. (2025b). Pedagogisk grunnlag for undervisning, veiledning og danning 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.
- Sætra, E. (2018). Om forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), 340–350. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-05>
- Troelsen, R., Zeuner, L. & Jensen, A. (2015). Interdisiplinære universitetsuddannelser. Hvordan sikres sammenhengskraften? *Uniped*, 38(1), 74–91.
- Williams, B. (2005). Case based learning – A review of the literature: Is there scope for this educational paradigm in prehospital education? *Emergency medicine journal: EMJ*, 22, 577–581. <https://doi.org/10.1136/emj.2004.022707>
- Yoo, M.-S. & Park, H.-R. (2014). Effects of case-based learning on communication skills, problem-solving ability, and learning motivation in nursing students: Case-based learning on nursing education. *Nursing & health sciences*, 17. <https://doi.org/10.1111/nhs.12151>

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

5

Studentledet undervisning i praksis

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

Thor Owe Holmquist Falch

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

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

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

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

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

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

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

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

Innledning

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Teoretisk rammeverk

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

Studentaktiv læring

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

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

Problembasert læring

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

Praksis med arbeidslivsrelevans

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

Arbeidslivspraksis i tverrfaglig samarbeid

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

Studentledere

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

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

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

Personlige egenskaper – soft skills

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

Effektive team

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

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

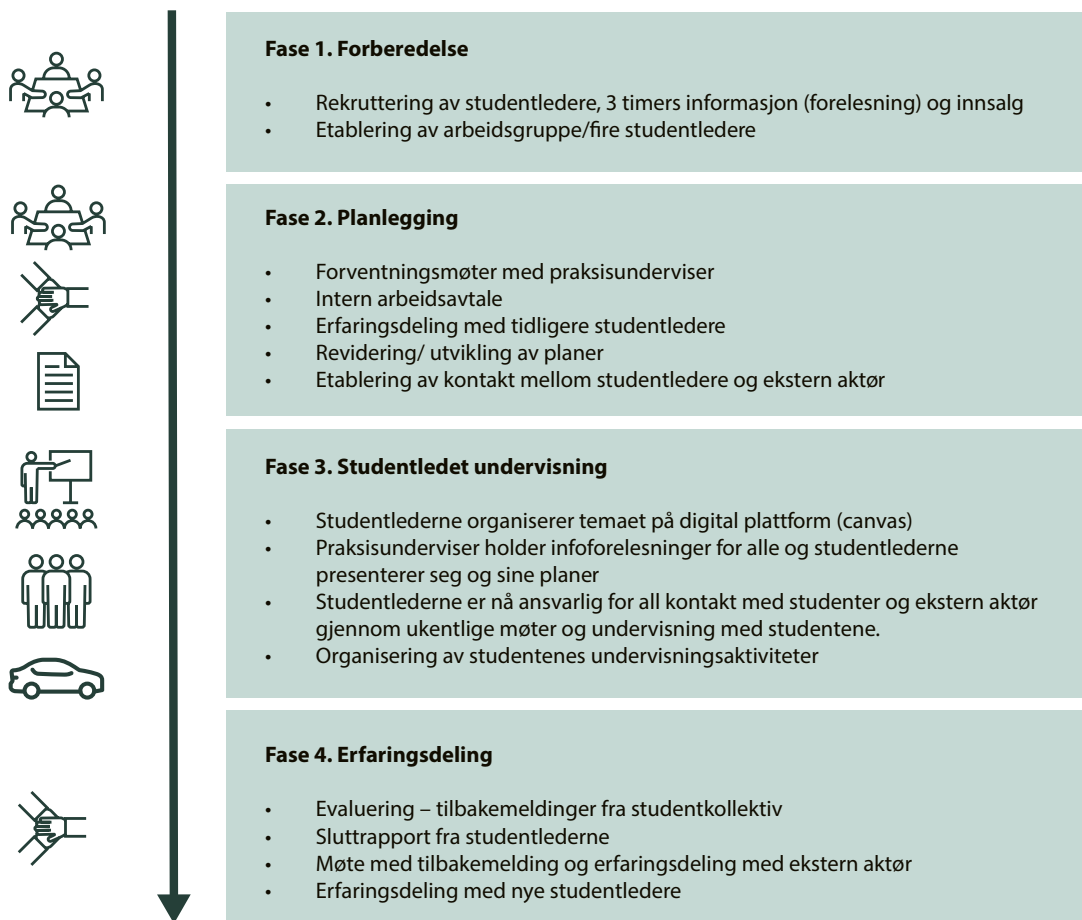
Beskrivelse av prosessen – Studentledet undervisning i fire faser

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

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

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

DE FIRE FASENE I STUDENTLEDET UNDERVISNING – TIDSLINJE 12 MÅNEDER



Figur 5.1

De fire fasene i studentledet undervisning – tidslinje 12 måneder

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

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

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

Forskningsmetoder

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

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

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

Kvalitative dybdeintervjuer

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

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

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

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

Autoetnografisk metode

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

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

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

Analyse av datamaterialet

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

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

Resultat og diskusjon

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

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

Tabell 5.1*Nytteverdi og utfordringer ved studentledet undervisning*

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

Nytteverdi og utfordringer for studentlederne

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kommunikasjon som et viktig grunnlag for samhandling

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Samarbeidet med arbeidslivet

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

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

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

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

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

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

Nytteverdi og utfordringer for utdanningen

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

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

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

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

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

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

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

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

Et betydelig, men ulikt utbytte av samarbeidet

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

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

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

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

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

Nytteverdi og utfordringer for ekstern samarbeidspartner

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

Vi ser en god kultur for læring

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

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

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

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

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

Vi får studentledernes innspill på elever med ulike behov.

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

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

Vi ser en god kultur for læring.

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

Avslutning

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

Studentenes utvikling av soft skills

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

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

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

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

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

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

Hvordan kan etablerte praksiser utfordres?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referanser

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

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

Brynhildsvoll, R. (2026). Samarbeidslæring i par som læringsressurs. I E. B. Dalland & E. Suzen (Red.), *Studentaktive læringskontekster i høyere utdanning: Kompetanseutvikling i praksisfelt* (s. 155–186). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa761106>

6

Samarbeidslæring i par som læringsressurs

Randi Brynhildsvoll

Sammendrag: Dette kapitlet tar for seg studenters opplevelser og erfaringer med samarbeidslæring som pedagogisk tilnærming, sett i et sosiokulturelt perspektiv. Målet er å utvikle innsikt i hvordan samarbeidslæring kan fungere som en ressurs for læring.

Studentene tilegner seg kunnskap om samarbeidslæring ved å følge arbeidsmåten selv, hovedsakelig gjennom erfaring og refleksjon. Samarbeidslæringen skjer i par, altså at to studenter samarbeider om å løse oppgaver i faget beregning av last. For å besvare problemstillingen er det valgt en casestudie. Det er gjennomført en spørreundersøkelse og intervjuer med studenter ved Trafikklærer tunge kjøretøy, Nord universitet.

Funnene viser at studentene opplever positivt samarbeid gjennom arbeidsmåten og lærer når de hjelper hverandre. Videre tyder funnene på at studentene først må tilegne seg faget og deretter opplever de læring ved å forklare og begrunne for andre. På bakgrunn av funnene argumenteres det for at samarbeidslæring kan fremme studenters utvikling av egen lærerrolle. Likevel er det behov for videre forskning som undersøker bruk av samarbeidslæring i høyere utdanning.

Nøkkelord: samarbeidslæring, sosial aktivitet, kommunikasjon og språk

Abstract: This chapter focuses on students' experiences and perceptions, using collaborative learning as a pedagogical approach, viewed from a sociocultural perspective. The aim is to develop insight into how collaborative learning can serve as a resource for learning.

Students learn about collaborative learning by following the method themselves, primarily through experiencing and reflecting. Collaborative learning takes place in pairs, meaning that two students work together to solve tasks in the subject of load calculation. A case study has been chosen to answer the research question. A survey has been conducted, and interviews have been carried out with students at the Heavy Vehicle Traffic Teacher, Nord University.

The findings indicate that students experience positive collaboration through the method and learn when they help each other. Furthermore, the findings suggest that students must first acquire the subject themselves, and then they experience learning by explaining and justifying to others. Based on the findings, it is argued that collaborative learning can promote students' development of the teacher role. However, there is a need for further research examining the use of collaborative learning in higher education.

Keywords: collaborative learning, social activity, communication and language

Innledning

Temaet for denne studien er den studentaktive læringsformen *samarbeidslæring*. Mer spesifikt handler det om studenters læring når de samarbeider i par. Når studenter arbeider i par, tar de i bruk sosiale ferdigheter samtidig som de aktivt benytter egne kunnskapsferfaringer i det nære samarbeidet med den andre studenten.

Å arbeide i par krever at studentene er særdeles aktive, begge studentene er aktive samtidig, og dette er en begrunnelse for at det ikke er valgt flere. Betydningen av å organisere undervisningen slik at studentene kan innta aktive roller, framheves i overordnede dokumenter som gir føringer for undervisning i høyere utdanning (St.meld. nr. 16 (2016–2017)).

Dette framheves i St.meld. nr. 16 (2016–2017) «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» at studentene skal få utdanning som er relevant for arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2016). I dokumentet beskrives også undervisningsformer som reflekterer at læring er en aktiv prosess som skjer i samspill og samproduksjon mellom studenter og undervisere, og studenter imellom, og ikke ved at studentene passivt mottar informasjon (St.meld. nr. 16 (2016–2017), s. 51). Dette er uttrykk for en sosialkonstruktivistisk forståelse som legger vekt på at vi konstruerer vår forståelse i samspill med våre omgivelser.

I denne studien beskrives et undervisningsopplegg med utprøving av samarbeidslæring. Formålet er å utvide forståelsen av hvordan samarbeidslæring kan anvendes innenfor det aktuelle fagområdet. Studentene er deltakere i sosiale praksiser i klasserommet. I denne sammenhengen er *språket* et sentralt redskap i læreprosessen. En kjernetanke i samarbeidslæring er at arbeidsmåten både drar veksler på studentenes tidligere erfaringer og deres sosiale ferdigheter. Med det som basis skal de i fellesskap utvikle kunnskapen i faget.

Læreplanen for føreropplæring på tunge kjøretøy (Vegdirektoratet, 2016) legger vekt på arbeidsmåter der elevene er aktive deltakere gjennom samarbeid preget av dialog, diskusjon og utveksling av erfaringer. Dette er læreplaner som studentene skal undervise etter i sin fremtidige yrkesutøvelse. Arbeidsmåten samarbeidslæring peker dermed ut en mulig retning for hvordan studentene kan møte pedagogiske og fagspesifikke utfordringer i sin kommende yrkespraksis. Med dette som utgangspunkt belyser kapittelet følgende problemstilling: *Hvordan kan samarbeidslæring virke som en ressurs for læring?*

Studentene skal etter hvert tre inn i en ny yrkespraksis, et profesjonelt praksisfellesskap. Studentens kunnskap og kompetanse om samarbeidslæring vil ha yrkesrelevans. Den kan inngå i studentens repertoar når de skal løse oppgaver og utfordringer innenfor sin nye yrkesprofesjon.

Samarbeidslæring som arbeidsform handler om å organisere samarbeid slik at læring fremmes. Det handler også om å sette studenten i stand til å arbeide i parkonstellasjoner, slik at både faglig innsikt og sosial kompetanse styrkes. Når studenter deltar i samarbeidslæring, kommer de samtidig i kontakt med hvordan deres framtidige elever kan arbeide for å tilegne seg kunnskap innen faget transportlære, gjennom samarbeid. Slik kan samarbeidslæring også utvikle studentens egen lærerrolle.

Samarbeidslæring

For at samarbeidslæring skal fungere som en ressurs for læring, er det viktig å bygge på kunnskapsbidrag som allerede er utviklet. Disse kan fungere som byggesteiner for samarbeidslæring. Samarbeidslæring kan utformes som en ressurs for studenters læring.

I denne studien har samarbeidslæring som mål at hver enkelt student skal kunne ta i bruk arbeidsmåten i sin framtidige yrkesutøvelse. Ifølge Murphy & Alexander (2006) innebærer denne formen for samarbeidslæring blant annet at undervisningssituasjonen tilrettelegges slik at studentene arbeider sammen i en liten gruppe mot et felles mål. Samarbeidslæring ses som et alternativ til lærerstyrt undervisning, og da må parene kunne fungere uten lærer som gruppeleder (Andreassen, 2010). Ifølge Andreassen (2010) blir lærerens rolle å planlegge, veilede og oppsummere etter behov. Samarbeidslæring har som mål å skape enighet eller felles forståelse blant gruppemedlemmene om bestemte spørsmål eller tema (Murphy & Alexander, 2006). I denne studien betyr begrepet samarbeidslæring samarbeid i par (to og to studenter) om et felles mål, der måloppnåelsen fremmes av at begge studentene bidrar.

Kunnskapsområder som inngår i samarbeidslæring henter sin kunnskapsbase fra teoribidrag innen sosial avhengighet, kognitiv utviklingsteori og atferdsteoretiske synsmåter (Johnson, 1994). Samarbeidslæring er ment

å skape en gjensidig sosial avhengighet mellom studentene gjennom deres felles mål, og gjennom samarbeid bidrar studentene til å fremme denne måloppnåelsen. Positivt samarbeid fører til en stimulerende form for samspill hvor individene oppmuntrer hverandre og hjelper hverandre å lære (Johnson et al., 2003). Den sosiale prosessen i par kan skape et grunnlag for kollektive læreprosesser.

Negativt samarbeid kan oppstå av flere årsaker, for eksempel forskjellig sosial status som innebærer en rangordning, at studenter ikke liker hverandre, for homogene grupper, ulike muligheter til å oppleve framgang, gruppestørelse, manglende informasjon og instruksjon om samarbeidslæring på forhånd, og for mye lærerstyring. Under samarbeidslæring arbeider studentene med mål om at de skal lære gjennom samarbeid og samtidig lære å samarbeide. Ønsket atferd fra studentene er deltagelse og effektivt samarbeid. Ved at de observerer hverandres atferd under oppgaveløsninger, kan det føre til læring hos den som observerer. Det øves på klare strukturer og rutiner for hvordan oppgaver skal løses, og tilbakemeldinger gis regelmessig studentene imellom.

Læringsarbeidet organiseres som samarbeid der den ene studenten lykkes i den grad den andre lykkes (Andreassen, 2010). Da oppstår det en positiv gjensidig avhengighet i parene. Mellom egen og andres måloppnåelse er det en positiv sammenheng (Andreassen, 2010). Å arbeide sammen kan ha påvirkning og gi utvikling i seg selv. I samarbeidet kan studentene utveksle kunnskap, oppdage svake punkter i hverandres resonnement, korrigere hverandre og utvikle egen forståelse på grunnlag av den andres forståelse. Et felles mål for parene i denne sammenhengen er å maksimere begge læring.

Sosialisering og trygghet danner et fundament for læring og et godt læringsmiljø (Johnson et al., 2003). Gruppeaktiviteter kan bidra til et høyere nivå av kunnskap og refleksjon, basert på studentenes erfaringer, kunnskaper og ulike kulturelle og sosiale bakgrunner. For eksempel kan kunnskap om gods- og persontransport styrkes når måloppnåelsen fremmes av at begge parter bidrar med sine erfaringer som yrkessjåfører.

Lev Semjonovitsj Vygotskij (1896–1934) viet sitt vitenskapelige arbeid til å forstå den menneskelige bevisstheten, dens utvikling og hvordan høyere psykologiske prosesser dannes. Sentralt i hans teori er bruken av verktøy og redskaper, begreper som også omfatter språk, omgangsformer, teorier med mer. Med redskap menes ressurser, både språklige og fysiske, som benyttes for å forstå og handle i omverdenen (Säljö, 2001). Vygotskij omtaler utviklingen fra

sosial samhandling til individuelle formidlingsfunksjoner som internalisering. Hans (1978) teorier om tenkning som internalisering av sosial språklig praksis er særlig relevante for studenter som arbeider i par; de løser oppgaver sammen gjennom dialog, noe som kan danne grunnlag for indre læreprosesser.

Når det gjelder konstruksjon av kunnskap om nye faglige begreper, er det en forutsetning at det finnes underordnede begreper forankret i erfaringer fra praksisfeltet (Strømsø et al., 2016). Ifølge Vygotskij (2001) er ytre tale en prosess der tanker omdannes til ord, og dermed materialiseres og objektiveres. Ved indre tale går prosessen motsatt vei, utenfra og inn, og ytre tale sublimeres til tanker (Vygotskij, 2001). Vygotskij mente at språk er et kraftfullt verktøy for kognitiv utvikling. Gjennom dialog og diskusjon i samarbeidslæring utvikler studentene sine tanker og sin forståelse.

Sosial aktivitet og kulturell praksis utgjør kilder til tenkning. Lyngsnes og Rismark (2015) hevder at læring som deltakelse bygger på Vygotskijs teorier om kulturelle verktøy, som anses som essensielle for menneskers læringsprosesser. Deltakere i relasjoner utveksler ytringer, for eksempel gjennom språk, og vurderer om det som blir sagt gir mening for den enkelte (Lyngsnes & Rismark, 2015). Relasjoner som legger grunnlag for å forstå hvilken mening ytringene har, kan føre til ny læring (Dysthe, 2001).

Kommunikative prosesser er sentrale i et sosiokulturelt perspektiv på menneskelig læring (Säljö, 2001). Sosiokulturelle ressurser skapes og videreføres gjennom kommunikasjon. Vygotskij understreket at læring er en sosial prosess. Samarbeidslæring oppmuntrer til samarbeid og deling av kunnskap mellom studenter, noe som kan gi dypere forståelse og bedre læringsutbytte.

Forutsetninger for å oppnå forståelse ligger i den enkeltes forforståelse. Forståelse innebærer at det som framstår som ukjent, blir omgjort til fortrolig og kjent. Å forstå det den ene sier, vil påvirke og til en viss grad bestemme meningen for den andre. Ifølge Lyngsnes & Rismark (2015) mente Vygotskij at alle mentale prosesser på høyere nivå, slik som resonnering og problemløsning, blir mediert – oppnådd gjennom og ved hjelp av psykologiske verktøy, som språk, tegn og symboler. Når oppgaver løses, benyttes noen symbolske verktøy i form av tall og matematiske systemer. Lyngsnes & Rismark (2015) framhever at tallsystemet er et kulturelt verktøy som støtter tenkning, læring og kognitiv utvikling. I tråd med Vygotskij bruker studentene kulturelle verktøy aktivt for å støtte læringsprosessen.

Vygotskij (1978) hevder at læring fører til en rekke utviklingsprosesser. Utvikling og læring er ikke identiske prosesser, men de er sammenvevde på

komplekse måter fra første dag i livet (Vygotskij, 1978). Strandberg (2008) påpeker at meningsfull interaksjon utgjør grunnlaget for all læring, og at relasjoner har potensial til å skape utviklingssoner. Ifølge Vygotskij (1978) er den nærmeste utviklingssonen det området der personen ikke klarer å løse utfordringen alene, men kan lykkes med veiledning fra en annen eller i samarbeid med en mer kompetent person. Det er forskjellene i kunnskaper og forutsetninger mellom disse to personene som avgjør om utvikling innenfor utviklingssonen skjer.

I deler av begrepet kunnskap ligger relasjoner mellom uttrykk og det uttrykket refererer til. Eksisterende kunnskap som den ene besitter, må forsøkes uttrykt overfor den andre og bli bekreftet, motsagt eller nyansert, i tillegg til å begrunnes og eventuelt utprøves. Kunnskapskonstruksjon skjer i et sosialt fellesskap, der muligheten for felles utvikling av kunnskap deles, er kulturelt gyldig og viktig i praksisfellesskapet. Det miljøet som utvikler en person i en bestemt retning, omfatter blant annet opplevelser og aktiviteter i praksisfellesskap. Kunnskap tilegnes der kunnskapen hører hjemme, og der den betyr noe for dem som fungerer i situasjonen. Ifølge Strandberg (2008) er det gjennom tydelige ytre sosiale påvirkninger at vi tilegner oss kompetanse. Samarbeidslæringen studentene erfarer i faget har som hensikt å utvikle kompetanse for å utføre selvstendig undervisning overfor framtidige elever.

Utforming av undervisning med samarbeidslæring som arbeidsform

Basert på tilbakemeldinger om utfordringer med faget fra tidligere studenter, ble det utformet et undervisningsopplegg for en klasse studenter. Dette er et nasjonalt videreutdanningsstudium for trafikklærere med erfaring som yrkes-sjåfører. Studiet utdanner til trafikklærer tunge kjøretøy, og studentene skal tilegne seg både fag- og undervisningskompetanse. Undervisningen i faget beregning av last er forankret i den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978). Videre presenteres bakgrunnen for planleggingen av egen undervisning, hvor samarbeidslæring benyttes som arbeidsform.

Mål

Når studentene er ferdig utdannet trafikklærer tunge kjøretøy, skal de utøve sitt yrke innen føreropplæring og utdanning av yrkessjåfører. I dette faget fokuseres det på yrkessjåfører og de utfordringer som er knyttet til trafikksikkerhet og miljø. Målet er å forbedre og utvikle opplæringen av førere av tunge kjøretøy. Studentene skal gjennom samarbeidslæring oppnå følgende mål:

- utvikle sitt erfaringsgrunnlag og forståelse for faget, samt fagdidaktikk
- reflektere over oppgaveløsninger som de kan benytte i sin framtidige lærerrolle
- få innsikt i den studentaktive læringsformen samarbeidslæring

Innhold

Studentene tilegner seg kunnskap om beregning av last gjennom samarbeidslæring, som er integrert i de faglige temaene transportlære og bruk av kjøretøy. Dette innebærer å kunne laste gods og passasjerer på en lovlig måte i ulike kjøretøy, for å sikre trafikksikker kjøring på veier med varierende standarder. Samtidig får studentene en innføring i og praktisk erfaring med samarbeidslæring.

Rammer

Faget og de tilhørende arbeidsmåtene er forankret i studieplanen, forskrifter og læreplanene. Ved studiestart forventes det at alle studentene har basis kunnskap om faget. Evalueringer fra tidligere studenter har indikert at faget oppleves som utfordrende å lære. Basert på denne tilbakemeldingen ble samarbeidslæring introdusert som en arbeidsmåte, og alle studentene samtykket til å delta. Samarbeidslæringen ble gjennomført i klasserommet over 7 økter, hver på 135 minutter.

Læreforutsetninger

Studentene har tidligere tilegnet seg kunnskap om faget gjennom sine førerkortervervelser. De har fagutdanning som yrkessjåfører og er trafikklærere for personbil. Studentenes erfaringer utgjør en vesentlig del av grunnlaget for

yrkesdidaktikk i praktisk-teoretisk undervisning. Forforståelsesprosessen til studentene er avgjørende for å tilegne seg faget. Når studentene skal arbeide med faget i fellesskap, er dialog en forutsetning for å oppnå effektivt samarbeid og utvikling av egen læreprosess. Basert på antall studenter i klassen og deres selvvurderinger, ble det vurdert som hensiktsmessig å prøve ut samarbeidslæring som arbeidsmåte.

Arbeidsmåter

I henhold til læreplanene for førerkort klasse D, C og CE, skal utdannede lærere benytte arbeidsmåter i undervisningen som gjør elevene i føreropplæringen til aktive deltakere, med vekt på aktiv elevmedvirkning gjennom erfaringsutveksling og dialog (Vegdirektoratet, 2016). Alle studentene må ha solid kunnskap om faget før de kan undervise andre. Basert på studentenes selvvurdering av deres grunnleggende kunnskap i faget, ble samarbeidslæring og arbeidsmåten to og to valgt. Gruppene måtte kunne fungere selvstendig uten underviser som gruppeleder.

Vurdering

Underviseren opprettholdt en aktiv dialog med studentene gjennom observasjon og toveis kommunikasjon. Underveisvurdering og formativ vurdering fungerte som sentrale verktøy i læreprosessen. Ved behov mottok studentene tilbakemelding og veiledning. Studentene benyttet også hverandrevurdering ved å lese og sammenligne svarene, og de ga hverandre muntlig tilbakemelding på innhold og strategi. Faget ble ikke avsluttet med prøve, men var integrert i skoleeksamen.

Metode

For å besvare problemstillingen valgte jeg en casestudie. Casestudier har en historikk som strekker seg på tvers av fagfelt og disipliner, og er mye brukt innenfor det pedagogiske fagfeltet (Andersen, 2013). Casestudier foretrekkes

ofte når forskningsspørsmålene handler om «hvordan» og «hvorfor». Studien gir begrenset mulighet for generalisering, siden teoretiske forventninger er nært knyttet til det enkelte case. Casestudier kan gi god innsikt, framfor oversikt (Andersen, 2013).

Målet med studien er å beskrive og forklare hvordan samarbeidslæring virker ut fra en pedagogisk helhetsforståelse. I denne studien er jeg selv aktør, og den handler om forskning i egen undervisning. Det innebærer at min teoriforståelse og forforståelse bidrar til den teoretiske helhetsforståelsen. Ulike metoder kan føre til ulike funn, som sammen kan styrke studien og belyse fenomenet fra flere vinkler for å oppnå en større forståelse av enkeltmenneskers opplevelser og erfaringer, samt en bredere forståelse av sosiale fenomener.

Informanter

I denne studien deltok 24 studenter i alderen 27–63 år av begge kjønn ved utdanningen av trafikklærer tunge kjøretøy. Studentene ble tidlig presentert for studien. De besvarte en forundersøkelse om sine forkunnskaper i faget. Studentene ble også informert om samarbeidslæring som arbeidsmåte, spørreundersøkelsen som skulle gjennomføres underveis, og intervjuer etter siste samarbeidsøkt. Alle studentene ga muntlig samtykke til å delta både i arbeidsmåten og datainnsamlingene.

Forundersøkelse av studentenes forutsetninger

Studentenes selvvrurdering av sine forkunnskaper ble besvart gjennom en forundersøkelse, som bestod av et papirbasert spørreskjema med tittelen «Kartlegging av kunnskap om beregning av last». Studentene skrev navn på skjemaet og vurderte sin egen kunnskap innenfor syv forskjellige kjøretøykategorier. Anonymisering av deltakerne kunne ikke gjennomføres, da svarene blant annet ble brukt til å danne de påfølgende gruppesammensetningene.

Spørreundersøkelse

En midtveis spørreundersøkelse ble gjennomført for å undersøke individuelle synspunkter og erfaringer knyttet til undervisningsopplegget. Spørsmålene ble utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen. Spørreundersøkelsen

omfattet tre hovedtemaer, med tre spørsmål under hvert tema. Eksempel på spørsmål: Hvordan opplever du organiseringen av arbeidsmåten to og to? Spørsmålene var åpne med tekstbokser, som ble valgt for å gi mulighet for tekstbasert informasjon, slik at deltakerne kunne oppgi unike svar. Det elektroniske spørreskjemaet ble utarbeidet i Microsoft Forms. 17 av 24 studenter besvarte spørsmålene, og studentene var anonymiserte. Svarene ble brukt som verktøy for utarbeidelse av intervjuguiden, og de blir også presentert under overskriften *Aktive deltakere i egen utvikling*.

Intervju

Det ble valgt et semistrukturert intervju med åpne spørsmål og oppfølgings-spørsmål. Intervjuene ble gjennomført i et stille rom med én deltaker om gangen. En digital opptaker ble brukt med tillatelse fra alle informantene. Deltakernes svar ble fulgt opp med oppfølgingsspørsmål, som for eksempel «kan du utdype mer om» og «forstår jeg deg riktig». Intervjuene ble avsluttet med spørsmål om det var noe mer de ønsket å tilføye. Gjennomsnittlig varighet på intervjuene var omtrent 30 minutter.

Dataanalyse

Analysen av data var inspirert av konstant komparativ analyse (Strauss & Corbin, 1998; Nilssen, 2014). Svarene fra spørreundersøkelsen ble lest gjennom flere ganger. En representasjon av de mest brukte ordene i svarene hjalp til å identifisere temaer gjennom koding med merkelapper i ulike farger. Kodingene ble kategorisert. Gjentakende ord og innhold i setninger ble valgt ut og plassert i overordnede kategorier med bakgrunn i problemstillingen. Disse kategoriene danner grunnlag for innholdet i intervjuguiden.

Etter at intervjuene var gjennomført, ble svarene lyttet til og deretter transkribert ord for ord. Koding av materialet startet med utskrift av transkripsjonene i papirform, som så ble gjennomgått flere ganger. Relevante uttalelser ble systematisk identifisert i forhold til problemstillingen, og de første kodene ble etablert. Interessante ord og setninger i sitatene ble markert, og egne kommentarer ble notert. Det ble søkt etter temaer, overskrifter og underpunkter i intervjuene som omhandlet fellestrekk, regelmessigheter, mønstre, referanser og forskjeller.

En kritisk analyse av temaene ble deretter gjennomført for å identifisere sammenhenger og tilhørighet. Dette inkluderte vurdering av hvilke temaer som er overordnede og underordnede, samt hvilke som skiller seg ut basert på forskningsspørsmålene. Analysen av intervjuene ble strukturert og tematisert basert på fellestrekkene i kodene. Ut fra dette ble temaene definert og navngitt. Hovedkategoriene samarbeidsmåten to og to, dialogens betydning i læreprosesser og videreutvikling av egen lærerrolle trådte fram på bakgrunn av analysen. De tre hovedkategoriene med sitater blir presentert under overskriften *Aktive deltakere i egen utvikling*.

Pålitelighet/validitet

Under intervjuene fikk deltakerne mulighet til å korrigere seg selv ved at det ble spurt om fortolkningen var oppfattet slik informasjonen var ment. Jeg transkriberte intervjuene selv for å bli tidlig kjent med datamaterialet. Intervjuene ble transkribert ord for ord, dialekt ble omgjort til bokmål, tonefall og små ord som «da», ofte brukt for å understreke eller forsterke det som nettopp ble sagt, er redigert bort. Jeg leste de transkriberte intervjuene flere ganger og på ulike tidspunkter, slik at det i større grad skulle sikre at oppmerksomheten ikke festet seg ved første gjennomlesing. Deltakerne fikk ikke tilbud om å lese transkripsjon av intervjuene som medlemsvalidering, og heller ikke analysen eller deler hvor empiri knyttes til teori. Jeg har etterstrebet å være åpen i analyse- og tolkningsarbeidet.

Jeg er påvirket av mine omgivelser både faglige, språklig, teoretisk og kulturelt. Det kan anses som en ressurs og ikke bare en trussel mot påliteligheten. I dette tilfellet er denne ressursen en interesse for samarbeidslæring mellom studentene. Deltakernes utsagn representerer deres egen forståelse, og ikke en universell forståelse. Mine tolkninger utgjør den nærmeste tilnærmingen til ny kunnskap som kan utledes fra denne empirien. Språket reflekterer virkeligheten. Derfor kan man spørre om erfaringene til deltakerne, deres perspektiver og opplevelser. Gjennom intervjusvarene fikk jeg en forståelse for hvordan deltakerne opplevde samarbeidslæring som arbeidsmåte. De presenterte sitatene under overskriften *aktive deltakere i egen utvikling* beskriver og representerer studentenes stemmer, og er preget av åpenhet og gjennomsiktighet.

Refleksjon over prosjektet

Jeg har en dobbeltrolle, fordi det forskes på egen undervisning. Begrunnelsen for å velge to og to studenter er selve faget, beregning av last. Jeg bestemte hvilke studenter som skulle samarbeide, basert på tidligere innhentet informasjon om deres erfaringer som yrkessjåfører. Noen studenter hadde kun erfaring med persontransport, noen med godstransport, og andre med begge deler. I tillegg hadde jeg kunnskap om når studentene hadde ervervet førerkort. Noen hadde ervervet førerkort for mange år siden og hadde ikke anvendt beregning av last siden den gang, mens andre hadde nyere kunnskap. Når det gjelder selvverurderingen som studentene gjorde i forundersøkelsen, må jeg stole på at de svarte ærlig om sine forkunnskaper innen faget.

Studentene kunne ha byttet samarbeidspartner etter halve tiden av de tilmålte samarbeidsøktene, basert på en eventuell midtveisundersøkelse. Jeg valgte imidlertid å beholde de samme parene gjennom alle øktene uten å konsultere studentene. I ettertid innser jeg at studentmedvirkning ble fraværende. Det må være mulighet for å bytte grupper dersom det ikke er kjemi eller interesse for å samarbeide blant studentene. Studentene ble ikke presentert for retningslinjer for hvordan samarbeidet skulle foregå. Selv om det er mulig å lage rigide regler og detaljstyre samarbeidet, valgte jeg å la studentene finne ut av dette selv. For å få et innblikk i utviklingen av hver enkelt students læringsprosess kunne de ha fått en prøve i faget før den første samarbeidsøkten, og en etter siste økt.

Funn

Aktive deltakere i egen utvikling

Studentene samarbeidet to og to i læringsarbeidet. Problemstillingen *Hvordan kan samarbeidslæring virke som en ressurs for læring?* ligger til grunn for å undersøke om, og på hvilken måte, arbeidsmåten bidro til å belyse problemstillingen.

Gjennom undervisningsopplegget ble studentenes erfaringer med samarbeidslæring som læringsressurs innhentet i to omganger. Først besvarte studentene skriftlig en spørreundersøkelse underveis i undervisningsoppleg-

get. Når det refereres til «studentene», inkluderer dette flere sitater fra ulike informanter fra spørreundersøkelsen.

I tillegg uttrykte studentene seg muntlig i intervjuer etter avslutningen av undervisningsopplegget. Når det refereres til «studenten», er det et sitat fra en enkelt informant fra intervjuene.

Gjennom analyser av materialet ble tre kategorier særlig framtrædende: samarbeidsmåten to og to, dialogens betydning i læreprosesser og videreutvikling av egen lærerrolle. Sitater fra intervjuene presenteres gjennomgående først, etterfulgt av sitater fra spørreundersøkelsen.

Samarbeidsmåten to og to

Studentene har som felles mål å utvikle kunnskaper og ferdigheter om beregning av last gjennom oppgaveløsninger. Tidligere erfaringer med samarbeid bringes inn i samarbeidslæringen. Godt sosialt samspill og et fungerende læringsmiljø er avgjørende for å lykkes. I intervjuene uttrykker studentene synspunkter på samarbeidsmåten to og to, og det kommer fram at de er skeptiske til samarbeidslæring. Når det gjelder organiseringen av arbeidsmåten, rollefordelingen studentene imellom, og det å nå målet om å lære mer om faget, sier studenten:

I starten, akkurat når jeg hørte det, så tenke jeg åhhh. Det var det at man skulle sette seg i gruppe, og ja, man visste ikke hva det gikk ut på. Tenkte også at jeg ikke fikk den læringen jeg selv følte jeg skulle ha, at jeg ble sittende å bare hjelpe, men jeg fikk jo god læring. Det ble stikk motsatt av det jeg trodde.

Studenten jobber med en medstudent og opplever god læring. Sannsynligvis har antagelsene studenten hadde på forhånd gått fra å være skeptisk til å bli deltaker i et givende samarbeid. Dette kan tolkes som at gjensidig avhengighet ved roller kan tilrettelegges ved å tildele gruppemedlemmene roller som både er komplementære og har sammenheng med hverandre (Johnson et al., 2003). Det framstår som om studentene anser samarbeidslæring som et viktig element i utviklingen av deres faglige forståelse gjennom positivt samarbeid. Dette gir studentene uttrykk for gjennom spørreundersøkelsen underveis:

- god læring med å dele kunnskap
- nyttig med kontinuerlig korrigerende undervisning
- jeg synes det var lærerikt å dele ideer og hjelpe hverandre

Johnson et al. (2003) påpeker at positivt samarbeid fører til en stimulerende form for samspill hvor individene oppmuntrer hverandre og hjelper hverandre å lære, noe som er i tråd med intensjonene til samarbeidslæring. En annen måte å tolke dette på er, som Johnson et al. (1994) hevder, at positiv gjensidig avhengighet, der studentene tenker «vi» i stedet for «jeg», er en grunnleggende faktor i samarbeidslæring.

Kunnskaps- og ferdighetsoverføring fungerer

Vi kan forestille oss situasjoner der studentene formidler sine kunnskaper og erfaringer, bearbeider dem og presenterer dem på en måte som er forståelig for medstudentene.

Medstudenten lærer kanskje noe av det den andre studenten har erfart gjennom selv å reflektere og bearbeide kunnskapen. Dette kan tolkes som en modell for hvordan kunnskaps- og ferdighetsoverføring fungerer, og samsvarer med Lyngsnes & Rismark (2015) om at hjelpen en student gir tilpasses etter medstudentens behov. Studenten sier:

Det der med å repetere dette stoffet der og hele tiden dobbelt-sjekke, og få denne medstudenten til å finne fram til svaret selv, og få bekrefte overfor meg selv også at jeg faktisk kan faget. Det er veldig effektivt og det bidrar til mye aktivitet i klassen, som igjen bidrar til mer læring.

For at erfaringene skal ha utdanningsmessig verdi, må de tilrettelegges slik at de gir forståelse og mening. Studentene oppfatter samarbeidslæring som en sentral faktor for faglig utvikling og for å oppnå sosial aksept gjennom samarbeid. Dette kommer tydelig fram i studentenes svar fra spørreundersøkelsen underveis:

- god trening å gi en forståelig forklaring på det jeg har kommet fram til av løsninger og svar
- må lære medstudent riktig metode, og det er fin repetisjon for meg selv

- å jobbe i team synes jeg er beste arbeidsmetoden som kan bidra til utvikling
- bidrar til mer læring for meg

Studentene framhever at det er givende å arbeide i par, og at dette bidrar positivt til deres læring. Samspillet består blant annet i at de snakker sammen, benytter relevante hjelpemidler og sammenligner resultater. En alternativ tolkning er at læring muliggjøres gjennom interaksjon med andre (Strømsø et al., 2016).

Vi spiller på lag og hjelper hverandre når det trengs

Deltagelse i undervisningen innebærer mer enn bare fysisk tilstedeværelse for studentene. Læringsmiljøet tilrettelegger for at studentene kan lære sammen og i samarbeid med medstudenter, gjennom individuell ansvarlighet og strukturert tilnærming. Dette krever aktivt engasjement i læringsaktiviteter, samt evne til å påvirke effektiviteten av samarbeidslæringen ved at studentene selvstendig styrer og evaluerer gjennomføringen av oppgaveløsninger.

Studenten uttrykker at samarbeidsmåten to og to gir tilstrekkelig ro til å konsentrere seg om oppgaveløsning. Det kan antas at studenten, sammen med medstudenten, bearbeider hverandres kunnskaper og erfaringer, og anvender nyutviklet kunnskap i oppgaveløsningen.

Det ser ut til at de klarer å utvikle et godt læringsmiljø seg imellom ved å konsentrere seg over tid, uten avbrytelser fra resten av klassen, og dermed blir mer produktive. Studenten sier:

Hvis vi ikke hadde satt oss sammen to og to kunne det blitt mye uro. Når det er to og to er det dere to som prater. Når du fikk en oppgave så gjorde du den og når du var ferdig så fikk du se om den var riktig og vi fikk veiledning underveis, mer effektivt. Har det vært hele klassen så blir det mye støy, synes jeg. I hvert fall når vi er så mange som nå, det blir så mange meninger, så du får liksom ikke en tråd i heletatt.

Basert på tidligere erfaringer påpeker studenten at når alle er samlet om samme tema i plenum, kan det oppstå mange meninger, støy og uro i læringsfellesskapet. Dette stemmer overens med Johnson et al. (2003), som påpeker at det

kreves disiplin for å skape samarbeid. Læringsmiljøet som samarbeidsmåten to og to gir, foretrekkes framfor felles undervisning i plenum i dette faget. Sannsynligvis opplever studentene samarbeidslæring som et bidrag til utvikling av felles faglig forståelse gjennom læringsmiljøet. Dette kommer også fram i studentenes svar fra spørreundersøkelsen underveis:

- jeg føler vi spiller på lag og hjelper hverandre når det trengs
- lærevillig begge

Det er sannsynlig at det foregår interaksjon i form av kommunikasjon og sosial samhandling mellom studentparene. En alternativ tolkning er at faglig og sosial støtte gis basert på ansvar og omtanke for hverandre (Johnson et al., 2003). Prosessen som foregår mellom studentene påvirker deres utvikling og er i stadig bevegelse.

To prosesser samtidig

Kunnskapen studentene tilegner seg er sammensatt av teori og praksiserfaringer. Studentene er aktive deltakere i praksisfelleskap, og innarbeider rutiner og arbeidsmåter som er gunstige for deres videre utvikling, slik at de kan løse nye utfordringer med nye oppgaver. Studenten løser oppgaver i samarbeid med medstudenten, og det handler om å tilegne seg dybdeforståelse i faget. Studentens evne til å danne et helhetlig perspektiv og innsikt kan bidra til en dypere forståelse av ny informasjon, noe som muliggjør identifikasjon av mønstre, sammenhenger og avvik. Ved å mestre relevant fagkunnskap og tilhørende begreper, kan studenten effektivt støtte medstudenten i samarbeidsprosessen. Dette kan tolkes som at en eksisterende forståelse gjennom underordnede begreper legger grunnlaget for tilegnelse av nye begreper, slik Strømsø et al. (2016) antyder. En annen måte å tolke dette på er at mening og forståelse kan skape ny læring (Dyste, 2001). Studenten har bakgrunn som yrkessjåfør og benytter erfart kunnskap om faglige begreper. Gjennom praksiserfaringer og konstruktive dialoger kan studenten og medstudenten kontinuerlig videreutvikle sine konstruksjoner av samarbeid. Studenten forteller:

Jeg hadde min egen læringsprosess på den ene siden og så hadde vi den samarbeidsprosessen på den andre siden.

Det kan tenkes at samarbeidsprosessen mellom studenten og medstudenten innebærer en gradvis økning i utviklingen av kunnskap. Studentene gir uttrykk for dette gjennom spørreundersøkelsen underveis:

- det har vært progresjon, startet med forklaring til at det blir gjort selvstendig
- blir tryggere på oppgaven og det lærestoffet jeg skal lære, desto mer jeg jobber med oppgaven, desto tryggere blir jeg

Studentene ser ut til å opprettholde en åpen kommunikasjonslinje som tillater innspill, og de optimaliserer samarbeidet gjennom felles oppgaveløsning. I tråd med Vygotskij (1978) kan studentene fungere som støtte for hverandre i denne konstruksjonsprosessen. De integrerer sannsynligvis hverandres tankesett, gir veiledning og tilbakemelding. Oppgavene krever korrekte svar, noe som skaper resultatavhengighet og potensielt eierskap til samarbeidet (Murphy & Alexander, 2006). Studentene antyder at samarbeidslæring bidrar til utviklingen av egen læreprosess.

Det er ikke alltid like lett å forklare

Studenten har ferdighet til å utføre handlingene som kreves for å løse de praktiske oppgavene, ved å benytte sin spesialiserte kunnskap. Utfordringen ligger i å tilegne seg didaktisk ferdighetskunnskap slik at medstudenten kan lære de samme handlingene. Studenten hjelper medstudenten med utgangspunkt i sine kunnskaper i faget. Sammenhengen her er å utvikle seg i fellesskap, og til det benytter studenten medierende redskaper. Det kan tolkes som at studenten forsøker å forklare medstudenten det spesifikke i faget både gjennom muntlig dialog og ved bruk av blant annet tall og matematiske symboler. Disse fagspesifikke redskapene brukes sammen med begreper og teorier for å løse oppgaver. Det kan tolkes som at det finnes ulike måter å mediere på, som gir ulike forståelser for den enkelte, og som kan gjøre det enklere eller vanskeligere å forstå (Säljö, 2001). Dette sier studenten:

Det var en god start for å se om du klarer å formidle det på en god nok måte. Man får testet seg selv også. Det er ikke alltid like lett å forklare, du vet jo selv hva som er rett, men det er jo å få den personen til å forstå det. For min del var det bra, jeg føler jeg har lært masse.

Studenten påpeker å ha lært mye selv av å forsøke å hjelpe medstudenten med faget. Det synes som om studentene opplever samarbeidslæring som et bidrag til egen utvikling. Dette gir studentene uttrykk for gjennom spørreundersøkelsen underveis:

- har utviklet meg med at å lære fra meg og dermed sitter det bedre hos meg også
- jeg har blitt mer bevisst på metoder
- føler meg litt tryggere på den rollen nå, men selvfølgelig har dette med hvor sikker jeg er på stoffet jeg skal lære vekk også

Ut fra uttalelsene kan det synes som at studentene utvikler fagspesifikke redskaper, begreper, teorier og forståelse for hva de skal brukes til, og hvordan disse kan anvendes.

En annen måte å tolke dette på, er som Säljö (2001) antyder, at den emosjonelle, kognitive, kommunikative og sosiale utviklingen skjer innenfor rammen av forutsetninger og utfordringer, og at læring trekker med seg utvikling.

Dialogens betydning i læreprosesser

Studentene har synspunkter på dialogens betydning i læreprosesser. De påpeker at for å kunne samarbeide, må de også kunne kommunisere. Hensikten med samarbeidsgrupper er blant annet å gjøre studentene dyktigere i faget ut fra sine forutsetninger, gjennom dialog. Dialog i praksis handler om hvordan mennesker skaper mening i og gjennom kommunikasjon, og hvilken funksjon ytringer får i bestemte kommunikasjonssituasjoner. I læringsprosessen bidrar dialogen til å fremme forståelse, respekt og aktiv deltagelse, samt å forsøke å forstå hvordan den andre tenker og samtidig gi uttrykk for egne tanker.

Vi pratet godt sammen

Når studentene løser oppgaver om faget, blir blant annet faguttrykk brukt som strukturerende verktøy i læringsarbeidet. Disse faguttrykkene er en del av læreprosessen for å komme fram til riktig svar. Dette kan tolkes som at samarbeidslæring blant annet har som mål å skape enighet til bestemte spørsmål (Murphy & Alexander, 2006). Studentene får nye oppgaver innenfor

et nytt tema i faget. Det kan synes som at studenten arbeider mye sammen med medstudenten i starten, men at de etter hvert også arbeider hver for seg. Studenten forteller:

Jeg syntes vi bidro begge to til å gjøre hverandre bedre. Vi pratet godt sammen og vi ventet på hverandre og vi jobbet sammen. Hvis det var noe vi var usikre på så pratet vi litt sammen og diskuterte litt og så kom vi fram til at dette var kanskje feil eller riktig. De første gangene, da jobbet vi veldig sammen, men litt seinere uti jobbet vi hver for oss og sammenlignet svarene etterpå.

Studenten og medstudenten snakker sammen, arbeider og tenker hver for seg, og henvender seg til hverandre for diskusjon etter behov. Samtalene studentene imellom kan danne grunnlaget for mening og forståelse, noe som hjelper dem til å løse oppgavene.

Det kan synes som at studentene opplever samarbeidslæring som et bidrag til utvikling av læring gjennom diskusjon og felles interesse for oppgavene. Dette gir studentene uttrykk for gjennom spørreundersøkelsen underveis:

- vi tenker sammen og diskuterer konstruktivt
- lærer av hverandre
- begge er interessert i å finne løsninger

For at den enkelte skal lykkes, påpeker Johnson et al. (2003) at de som samarbeider gir hverandre hjelp og oppmuntring. Dette samsvarer med Strandberg (2008), som antyder at relasjoner kan skape utviklingssoner. Ifølge Vygotskij (1978) kan en person, gjennom samarbeid med en mer kompetent person, lykkes med å løse utfordringer. Det aktuelle nivået studentene befinner seg på kan være den enkeltes utviklingssone, og de hjelper kanskje hverandre inn i sin neste sone.

Utvikler seg gjennom å hjelpe hverandre

Studentenes personlighet legger grunnlaget for sosiale ferdigheter til bruk i samarbeid. Sosiale relasjoner er viktige for læringsmiljøet og studentenes personlige utvikling. Studentenes positive innstillinger kan være vesentlige

for å skape meningsfulle samarbeidsrelasjoner, slik at utvikling innen faget faktisk kan skje. Sannsynlige forutsetninger som ligger til grunn er at studenten kjenner seg selv og har evnen til å forstå den andres opplevelse, og det som skjer i samspillet mellom dem. Om forutsetninger som er nødvendig for at arbeidsmåten skal lykkes, sier studenten:

Det bør være en gjensidig respekt og at du føler tillit. Begge to må være åpne for å hjelpe hverandre, få hjelp og gi hjelp. Man kan utvikle seg i lag hvis begge to er motiverte, interesserte og gjør en innsats, så kan en vokse i lag selv om man er på et likt nivå.

I samspillet med å utvikle ny kunnskap kan det synes som at studentene oppmuntrer, utfordrer og påvirker hverandre. En sosial sikkerhet mellom studenten og medstudenten er at de har forholdsvis samme syn på viktigheten av å utvikle seg sammen og lære mer om faget. Det kan tolkes som at studentene opplever samarbeidslæring som et bidrag til å utvikle faglig forståelse gjennom sosialt spill, noe som samsvarer med Johnson et al. (2003). Dette gir studentene uttrykk for gjennom spørreundersøkelsen underveis:

- med å hjelpe får man bedre kontakt med medstudent
- vi har støttet oss på hverandre
- vi må forklare hverandre

Det kan se ut som at studentene håndterer kommunikative og praktiske situasjoner på en hensiktsmessig måte. Vygotskij (1978) la vekt på at læring er en sosial prosess, samt at læring trekker med seg utvikling. Studentene hjelper hverandre når de benytter tabeller for å finne bestemte vekter, slik at de kan løse oppgavene. Den felles måloppnåelsen fremmes av at begge bidrar.

Deltakelse i sosiale prosesser

Sosiale prosesser kan være dynamiske endringer som påvirker hvordan studentene samhandler i par. Når studentene samarbeider i par, har de en felles situasjonsforståelse og deltar i hverandres utvikling gjennom sosial samhandling. Studentenes roller står i et gjensidig forhold til hverandre, med gjensidig avhengighet for å nå felles mål. En del av generell menneskelig læring er

tilegnelse av normer for sosiale samspill ved å delta i prosesser med andre. Det kan tolkes som at kommunikative spilleregler følges når de oppfattes som relevante. Studentens erfaringer med sosiale miljøer er sannsynligvis opparbeidet ved aktiv utforskning av omgivelser, og har dermed sin versjon om hvordan en skal forholde seg til virkeligheten. I refleksjon over sitt sosiale samspill under samarbeid med en medstudent forteller studenten:

Jeg lærer vel at kanskje det jeg gjør og den måten jeg møter andre mennesker på, fungerer. Man spiller jo ofte roller sammen med folk. Man må spille roller og man må sette på seg masker, for hvis ikke så kommer det konflikter hele tiden.

Studentens kunnskap, erfaringer og sosiale kompetanse bringes inn i samarbeidet med medstudenten. Gjennom forsoning og felles forståelse kan det oppstå et samspill som fremmer læring om faget. Selvregulering kan tolkes som evnen til å endre egne tanker, følelser og handlinger (Säljö, 2001). Studentene opplever samarbeidslæring som et bidrag til utvikling av faglig forståelse gjennom samarbeid med hverandre. Dette kommer til uttrykk i spørreundersøkelsen underveis:

- må jo både gi og ta i et samarbeid og dette er spesielt viktig om en jobber bare to sammen
- nøkkelord er likeverdighet og respekt for hverandre

Studentene ser ut til å vektlegge relasjonskompetanse, som handler om å forstå og samhandle på en god og hensiktsmessig måte, med visse felles spilleregler. Læringsarbeidet kan tolkes som et samarbeid der den ene studentens suksess er avhengig av den andres suksess (Andreassen, 2010).

Videreutvikling av egen lærerrolle

I framtiden skal studentene finne sin yrkesidentitet og sitt yrkesspråk. Allerede som studenter i dette faget er det til stor hjelp for dem om de har tiltro til egen fornuft, stoler på egen kunnskap og egne erfaringer. Gjennom bevisstgjøring får de selvinnsett, blir kjent med egne forutsetninger og egen utvikling, og reflekterer over handlingene de gjør og tankene de tenker når de løser oppgaver.

Man blir litt opphengt i sin egen lærings situasjon

Studentenes læreprosesser endrer og styrker relasjonene dem imellom. Kunnskap utvikles gjennom samspillsprosessen mellom studentene, der erfaringer fra samspillet bearbeides og tilegnes. De tenker over det de vet, og styrer selv hvordan de går fram for å lære. Studenten arbeider med samme oppgave som medstudenten, og veksler mellom å arbeide hver for seg og sammen. Studenten oppdager å ha kommet lenger i sin læreprosess enn medstudenten. Dette kan tolkes som at studenten gir uttrykk for at kommunikasjon henger sammen med sosiokulturelle ressurser i form av intellektuelle og praktiske redskaper, og gjennom interaksjon med medstudenten (Vygotskij, 1978). Om samarbeid og kommunikasjon i læreprosessen forteller studenten:

Det fungerte greit mellom meg og den personen jeg samarbeidet med. Han var en veldig omgjengelig type så det ble ingen krasj slik jeg opplevde det. Så det gikk greit, men man blir litt opphengt i sin egen lærings situasjon. Så akkurat for meg så hadde jeg en tendens til å gå litt kjappere fram i min prosess, men så stoppet jeg opp og gikk tilbake, så snakket vi i lag og ble enige, så det ordnet seg det også da.

Det kan antas at studentene utveksler kunnskaper og ferdigheter gjennom kommunikasjon, og dermed videreutvikler sine læreprosesser. En måte å tolke dette på er at sosial utvikling og intellektuell utvikling henger sammen i interaksjoner (Strandberg, 2008). Studentene opplever samarbeidslæring som et bidrag til utvikling av faglig forståelse gjennom kommunikasjon. Dette kommer til uttrykk i spørreundersøkelsen underveis:

- måten vi kommuniserer på
- måten vi diskuterer på
- å være tålmodig
- generelt må man nok lytte til den andre og komme fram til en konklusjon

I samarbeidslæringen studentene imellom ser det ut til å utvikles positiv gjensidig avhengighet, tillitsbygging og beslutningstaking. Fordelene med samarbeidslæring i lærings situasjonen kan tolkes som at sosiale ferdigheter

kreves, brukes, forsterkes og læres mens en arbeider med den faglige oppgaven (Johnson et al., 2003). Det kan også tolkes slik Vygotskij (2001) påpekte, at ytre tale gradvis blir internalisert og omdannet til indre tale, som brukes til å tenke og løse utfordringer. Kommunikasjon gjennom språket bidrar sannsynligvis til at studentene oppnår felles mål og læringsutbytter.

Hvorfor gjør jeg sånn?

Studentene reflekterer over seg selv i samhandling med medstudenter. Når de tenker grundig gjennom egne opplevelser og handlinger utført under oppgaveløsninger, kan dette bidra til at oppgavene utføres annerledes eller bedre neste gang. Ved å hjelpe andre kan studenten komme i kontakt med sin egen læring. Erfaringene er knyttet til både fag og samarbeid, og oppstår sannsynligvis i et samspill mellom studenten og medstudenten. Studenten refererer ofte til egne tanker og handlinger når oppgaver løses sammen med medstudenten. Studenten sier:

Det at man lærer bort det man kan, føler jeg at det er det som sitter. Når du skal lære andre så må du begynne å tenke på hvorfor blir det sånn, og hvorfor gjør du sånn? Det gjør man ikke når man sitter alene, da er det automatisert eller hva man skal si.

Kognitiv tenkning kan føre til refleksjon over egen praksis. For at studenten skal få mulighet til å lære av sine erfaringer, må det sannsynligvis reflekteres over både egne og medstudentens erfaringer. Dette kan tolkes som at kunnskap er det som hjelper en til å se utfordringer (Säljö, 2001). Studentene opplever samarbeidslæring som et bidrag til utvikling av faglig forståelse gjennom refleksjon. Dette gir studentene uttrykk for gjennom spørreundersøkelsen underveis:

- repetisjon av innarbeidet kunnskap/kompetanse
- lærer, lytter
- se tingene på flere måter

Forståelse kan sannsynligvis føre til ny mening og ny kunnskap, som igjen blir utgangspunktet for nye handlinger og erfaringer. Det kan tolkes som at

identifikasjon og forståelse av underliggende utfordringer er avgjørende for å løse oppgaver. Vygotskij (2001) hevdet at høyere mentale prosesser blir mediert gjennom bruk av språk. Studentene opplever trolig språket som et bidrag til utvikling av egen læreprosess.

Å bryte ned enkelte elementer

De framtidige trafikklærerne, studentene, må blant annet inneha kompetanse innen fag, didaktikk, etikk, utvikling og endring. De må også kunne begrunne sine valg og stå til ansvar for sine faglige vurderinger, samt følge opp framtidige elevers behov i læringsarbeidet. Studentene strukturerer sannsynligvis framgangsmåten i innlæringsprosessen ved bruk av en delmetode. De bruker blant annet matematikk, kalkulator og vegliste som redskap for å komme fram til riktig svar på oppgaver. Blir svaret feil, kan konsekvensene i virkeligheten føre til risiko for andre trafikkanter. Det kan tenkes at erfaringene studenten opparbeider seg i samarbeid med medstudenten, kan relateres til lærerrollen. Studenten forteller:

Du bryter gjerne ned når du gjør det på den måten der. Hvis du hadde sittet for deg selv har du gjerne sust igjennom sånn sett. Du bryter ned enkelte elementer og får det litt mer under huden da i lærerrollen.

Når det gjelder kunnskap som eventuelt blir formidlet, kan det skape refleksjon hos studenten om hvordan den skal presenteres. Ved å benytte en delmetode for å forklare en medstudent om faget, kan det tenkes at eksisterende kunnskap studenten besitter forsøkes uttrykt overfor den andre. Studentene opplever samarbeidslæring som et bidrag til utvikling av faglig forståelse og hvordan det er å være i lærerrollen. Dette gir studentene uttrykk for gjennom spørreundersøkelsen underveis:

- blir tryggere i faget, lærer hvordan man finner fram til riktig svar
- hvordan jeg formidler kunnskapen og om det blir forstått
- lærer hvordan det har vært i en undervisningssituasjon
- hvilke utfordringer en framtidig elev vil kunne få

Det kan tenkes at tilegnelsen av lærerrollen kan sees som en gradvis prosess for studentene, der de suksessivt skaffer seg mer og mer erfaring med hvordan de kan bruke en delmetode på en produktiv måte. En delmetode settes sammen til en hel metode, det vil si å løse oppgaver fra «a til å» selvstendig. Som Vygotskij (1978) påpekte, er internalisering av sosial språklig praksis avgjørende for kognitiv utvikling. Denne prosessen gjør det mulig for studentene å anvende kunnskap og ferdigheter på en mer fleksibel og selvstendig måte. Det studentene lærer gjennom interaksjon med andre, blir gradvis en integrert del av deres egen tenkning og forståelse.

Å være et steg foran og forklare ting næyere

I arbeidet med oppgaver forklarer studentene framgangsmåter til løsninger. Gjennom samtaler, bruk av symboler og ulike verktøy, skapes mening og gjensidig forståelse for den enkelte. Kommunikative ferdigheter tas i bruk for å øke forståelsen. Det kan se ut til at studenten oppdager og erfarer at det å tenke ut neste prosess på forhånd, før medstudenten, blir en del av læreprosessen. Studenten formidler kunnskap gjennom begreper og viser ferdigheter som medstudenten umiddelbart ikke har nytte av. Studenten sier:

Det kan være lurt å kanskje være ett steg framfor medstudenten enn det han er i oppgaven sin, så en kan bekrefte til medstudenten at det er riktig. Erfaringer er at for eksempel medstudenten blir fort utålmodig når han ikke får det til. Som igjen resulterer til at jeg må forklare ting næyere, som igjen fører til at jeg blir frustrert over hvorfor forstår du ikke dette her. Så det er veldig fort gjort at jeg går i den fella at det ikke er meg det er nå problem med, ikke sant. Det er jeg selv som må endre holdningen min.

Når medstudenten ikke forstår prinsipper som ligger bak eller framgangsmåter for å løse oppgaver, uttrykkes dette ofte gjennom utålmodighet. Studentene opplever at samarbeidslæring bidrar til utvikling av faglig forståelse gjennom sosial interaksjon. Dette kommer til uttrykk gjennom spørreundersøkelsen underveis:

- generelt lærer man hvor forskjellig man er
- snakker forskjellig språk

- jeg ser at jeg kan lære mye nyttig av andre og ha god hjelp av andre så lenge gruppen fungerer

En av forutsetningene for læring er at studentparene forstår hverandre. Læringsprosessen i sosiale samhandlinger blir vanskeligere når det mangler felles forståelse for innholdet i samtalen, noe som kan føre til misforståelser. Som Vygotskij (1978) hevdet, fungerer språk som et medierende verktøy for strukturering og organisering av tenkning. Gjennom språk kan studentene formidle og reflektere over egne tanker og handlinger, noe som gjør språk til et kraftig verktøy for kognitiv utvikling. Felles forståelse av utvalgte begreper er nødvendig for å lære faget. Disse begrepene brukes med den hensikt å lære et felles fagspråk. I den kommende lærerrollen benytter studentene et profesjonelt fagspråk.

Avsluttende drøfting

Samarbeidslæring i par har vist seg å være en effektiv læringsmåte som fremmer både faglig og sosial utvikling. Gjennom denne arbeidsmåten får studentene mulighet til å lære av hverandre, dele kunnskap og utvikle viktige ferdigheter som kommunikasjon, samarbeid og problemløsning gjennom oppgaver. Forskning viser at studenter som deltar i samarbeidslæring ofte oppnår bedre læringsresultater sammenlignet med tradisjonelle undervisningsmetoder. Oppgavemotivasjon er den mest virkningsfulle delen av læringsprosessen, i tillegg til motivasjon til å samhandle i parene (Slavin, 2014). Videre gir arbeidsmåten studentene mulighet til å utvikle empati og forståelse for andres perspektiver, noe som er essensielt i studentenes framtidige lærerrolle.

Slavin (2014) påpeker at når studentene har samme mål, å løse samme oppgave, kan det føre til samhold som motiverer til å ta ansvar for hverandre. Imidlertid er det viktig å være oppmerksom på utfordringer som kan oppstå. For eksempel kan ulikheter i studentenes alder føre til ubalanse i samarbeidet. Slavin (2014) argumenterer for at jevnaldrende relasjoner fremmer likeverdighet og styrker samholdet gjennom gjensidige interaksjoner. Avslutningsvis er samarbeidslæring i par en verdifull læringsressurs som kan berike studentenes

læringsopplevelse og forberede dem på framtidige samarbeids- og kommunikasjonsutfordringer i deres yrkesprofesjon.

Oppsummering

Det er satt søkelys på studenters opplevelser og erfaringer ved bruk av samarbeidslæring som pedagogisk tilnærming i faget beregning av last, sett i et sosiokulturelt perspektiv. Resultatene viser at ved bruk av denne arbeidsmåten opplever studentene positivt samarbeid og erfarer læring når de hjelper hverandre.

Når det gjelder samarbeidsmåten to og to, understreker studentene at gjensidig respekt og tillit er avgjørende for at samarbeidet skal fungere. De bringer med seg sin sosiale kompetanse inn i samarbeidet, og det oppstår sosiale samspill der de uttrykker at de spiller roller overfor hverandre ved å tilpasse seg til hverandre. Studentene opplever læring ved å forklare for andre, noe som igjen gjør dem tryggere i sin framtidige lærerrolle. Den omtalte tryggheten handler i disse uttalelsene om at de først må tilegne seg faget selv, før de kan lære det videre til en medstudent.

I relasjon til lærerrollen uttrykker de assosiasjoner med sin egen opplevelse, og reflekterer over hvordan en framtidig elev kan oppleve en tilsvarende læringssituasjon. Studentene erfarer at de nærmer seg lærerrollen når de begrunner undervisningen for en medstudent; de beveger seg fra å kunne faget selv til å bidra til å utvikle den andres kunnskap. Studentene bekrefter læringsforståelsen om at kunnskap konstrueres i samspill med andre i en bestemt sosial praksis, og at de utvikler kunnskap og forståelse gjennom språket. Aktivitet gjennom oppgaveløsning bidrar til læring, påpeker studentene, og de bekrefter læring gjennom samarbeidsmåten to og to.

Innenfor et utviklingsperspektiv er det grunnlag for å konkludere med at samarbeidslæring, gjennom samarbeidsmåten to og to, har gitt studentene et kunnskapsgrunnlag som kan videreutvikles i praksis. Sosial aktivitet, kommunikasjon og språkbruk er sentralt, og fungerer som et bindeledd i samarbeidslæring mellom studentene.

I videre forskning kan det undersøkes nærmere om læringsprosessene studentene erfarte i prosjektet. Etter at studentene har praktisert som trafikk-lærer tunge kjøretøy i en periode, kan videre forskning dreie seg om hvorvidt de anvender samarbeidslæring i egen undervisning. For å få mer innsikt i samarbeidslæring i par, kan det undersøkes et nytt kull, med bakgrunn i at både antall, alder og kjønn varierer fra år til år, og sammenligne disse to kullene med hverandre.

Resultatene i denne studien kan ikke brukes til å si noe om en større gruppe i samfunnet. Det er kun gjort undersøkelse ved ett studiested og i en begrenset periode. At noen fra fagområdet har undersøkt dette, er en styrke for arbeidsmåten. Evnen til å samarbeide godt med andre er en viktig kompetanse, ettersom dagens arbeidsliv i stor grad er strukturert rundt teamarbeid. Det oppfordres til at andre fagområder og fakulteter kan nyttiggjøre seg av samarbeidslæring som arbeidsmåte, og kanskje spesielt innen lærer- og sykepleieutdanninger. Innen helsevesenet kan tverrfaglige team som leger, sykepleiere og terapeuter benytte samarbeidslæring for å gi helhetlig omsorg til pasienter. I næringslivet kan samarbeidslæring benyttes for prosjektgrupper med komplekse oppgaver. Utviklingsteam i IT-bransjen kan bruke samarbeidslæring for å dele kunnskap og løse utfordringer sammen.

Referanser

- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Andreassen, R. (2010). Samarbeidslæring - en god måte å utvikle elevens leseforståelse på? En forskningsoversikt. *Acta Didactica Norge*, 4(20), Artikkel 6.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag as.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning. Cooperation in the classroom and school*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Haugaløkken, O. K. & Aakervik, O. O. (2003). *Samarbeid i skolen*. Pedagogisk Psykologisk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning (Meld. St. 16 (2016-2017))*.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal Akademisk.
- Murphy, P. K. & Alexander, P. K. (2006). *Understanding how students learn*. Corwin Press.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier*. Universitetsforlaget.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: why does groupwork work? *Anales de Psicolog a*, 30(3), 785-791. Universidad de Murcia.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Strømsø, H. I., Lycke, K. H. & Lauvås, P. (2016). *Når læring er det viktigste*. Cappelen Damm Akademisk.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis*. Cappelen akademisk forlag.
- Vegdirektoratet. (2016). *Læreplan klasse C og CE (Håndbok V856)*. Statens vegvesen.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society*. Mass.: Havard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.

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.

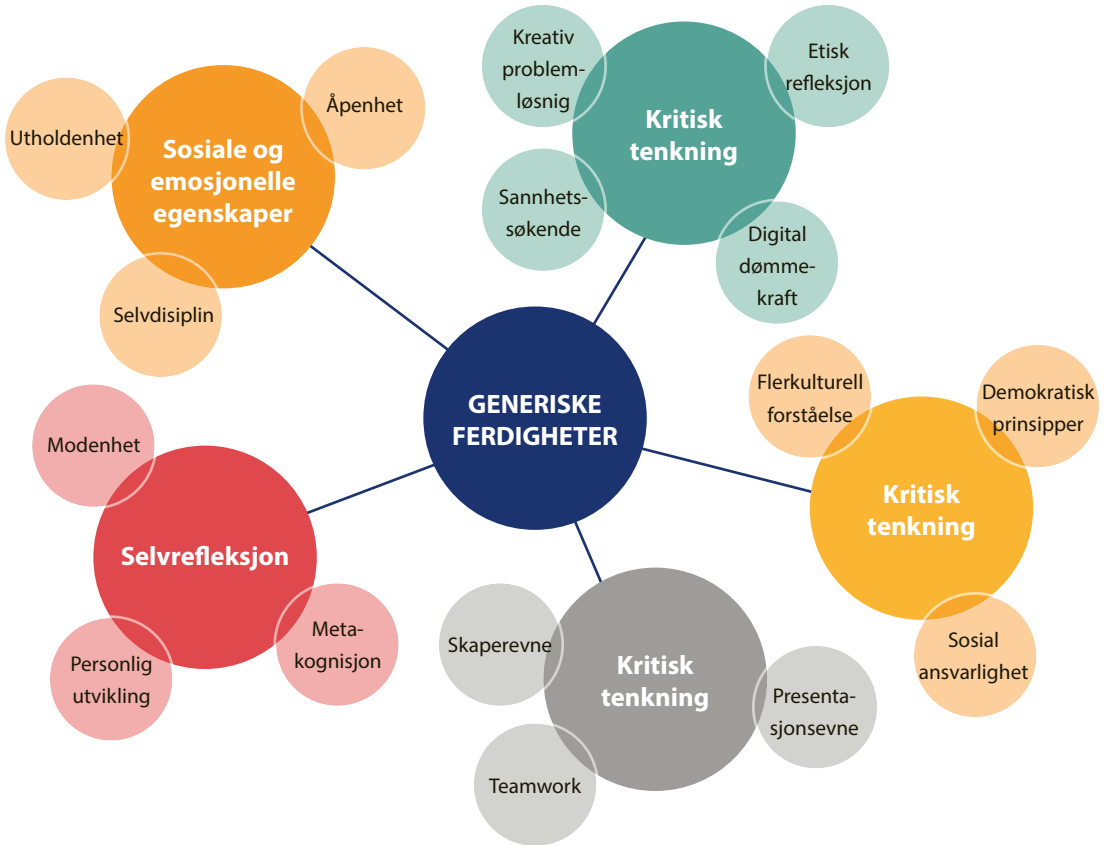
Jeg er opptatt av at studenter i høyere utdanning skal oppleve mestring, personlig og faglig utvikling. Intensjonene fra Meld. St. 27 (2000–2001), Meld. St. 16 (2016–2017) og Meld. St. 16 (2020/2021) understreker studentaktivitet for å forberede studenter på fremtidig yrkesutfoldelse. Etter min erfaring 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.

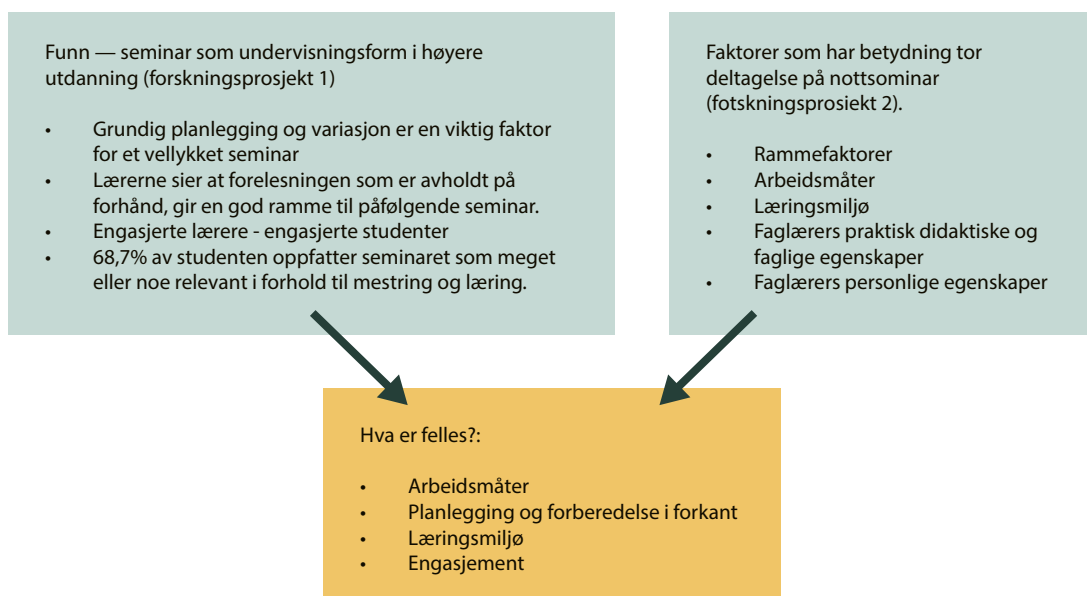
Metodisk tilnærming

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 kapittelet. Gjennomføring av et digitalt seminar har for eksempel avdekket utfordringer knyttet til det rent tekniske, didaktiske og «svarte skjermer». 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 kapittelet 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.¹

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 koplingen 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 - Konflikthåndtering - 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	Seminar: Kommunikasjon i veiledning	

Dette emnet har inntil 100 studenter, som hver uke veksler mellom fire timer forelesning og tre timer seminar. På seminarne 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 seminarne 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.

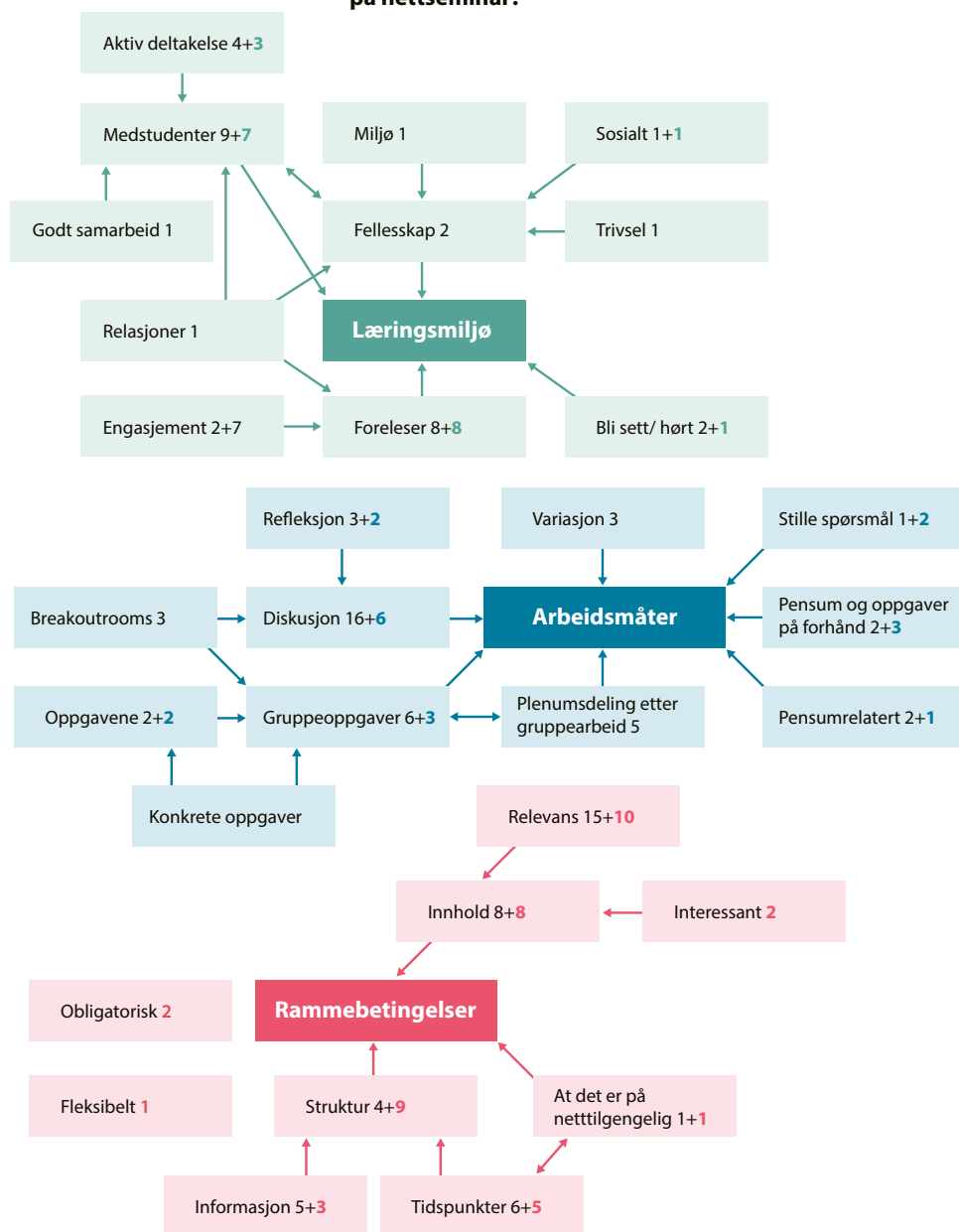
Digitale seminarer

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. Knyttes 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 deltagende 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.
- Witteck, 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.

Langfoss, K. H. & Jakobsen, A. N. (2026). Praksis som læringsarena i høyere utdanning: Styrke helhetlig kompetanse gjennom digital samhandling, medstudentvurdering og selvrefleksjon. I E. B. Dalland & E. Suzen (Red.), *Studentaktive læringskontekster i høyere utdanning: Kompetanseutvikling i praksisfelt* (s. 213–232). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa761108>

8

Praksis som læringsarena i høyere utdanning

Styrke helhetlig kompetanse gjennom digital samhandling, medstudentvurdering og selvrefleksjon

Kari Helgetun Langfoss og Anita Nordeng Jakobsen

Sammendrag: I denne studien har vi undersøkt om digital samhandling, medstudentvurdering og selvrefleksjon kan styrke helhetlig kompetanse hos studenter i praksis.

Digital samhandling innebærer at studentene utarbeider en presentasjon av en selvvalgt problemstilling, som deles med medstudenter før et digitalt møte. Under møtet diskuterer studentene problemstillingene med medstudenter og veiledere ved studiestedet. Etter møtet gjennomføres medstudentvurdering og refleksjon over egen deltakelse og læring. Datagrunnlaget for studien besto av spørreundersøkelser, medstudentvurderinger og studentenes selvrefleksjoner. Studentene beskrev det digitale møtet som *annerledes*, *interessant* og *engasjerende*, men også *frustrerende* og *tidkrevende*. Å være ekspert på eget fagområde ga *mestringsfølelse*, og opplevdes *lærerikt* og *gøy*. Medstudentvurderingene viste at studentene har behov for mer trening i å kritisk vurdere faglige presentasjoner. 82 % av praksisveilederne vurderte sin kompetanse som høy eller veldig høy, noe som indikerer at studentene får tilfredsstillende veiledning i bedriften.

Nøkkelord: arbeidslivsrelevans, arbeidsintegrert læring, studentaktiv læring, faglig refleksjon, medstudentvurdering, praksisveiledning

Abstract: In this study, we investigated whether digital interaction, peer assessment, and self-reflection can foster holistic competence among students during internships. Digital interaction includes students creating a presentation on a self-selective topic, which is shared with peers prior to a digital meeting where students discuss the issues with peers and university supervisors. After the meeting, peer assessment and reflection on one's participation and learning are conducted. Surveys, peer assessments, and students' self-reflections constituted the data basis for the study. Students characterized the digital meeting as *different*, *interesting*, and *engaging*, yet also *frustrating* and *time-consuming*. Acting as an expert in their own field provided a sense of mastery and was perceived as educational and enjoyable. Peer assessments showed that students need more training in critically evaluating academic presentations. Moreover, 82% of internship supervisors rated their competence as high or very high, indicating that students receive adequate guidance within the workplace.

Keywords: work-life relevance, work-integrated learning, student-active learning, academic reflection, peer assessment, internship supervision

Innledning

Arbeidsintegret læring og praksis i høyere utdanning

Arbeidsintegret læring (AIL) er en pedagogisk tilnærming som involverer et trepartssamarbeid mellom studenten, utdanningsinstitusjonen og arbeidslivet. Målet er at studenten skal oppleve autentiske oppgaver i relevante arbeidssituasjoner som en integrert del av sitt studium for å støtte sin kunnskaps- og ferdighetsutvikling (Zegwaard et al., 2023). AIL bygger på et sosiokulturelt læringssyn som vektlegger at læring skjer i deltagelse i et sosialt læringsfellesskap (R. C. Pettersen, 2005).

AIL omfatter en rekke aktiviteter, men kan grovt klassifiseres i tre typer (Jackson & Dean, 2023): (1) utplassering i arbeidslivet gjennom praksis (Langfoss et al., 2023), (2) innsikt og samspill med arbeidslivet på campus gjennom aktiviteter i klasserommet og prosjektarbeid (Jakobsen et al., 2020; Karim et al., 2020; Puri, 2020; Østby et al., 2024), og (3) globale AIL, som eksempelvis inkluderer studieturer nasjonalt og internasjonalt. AIL inkluderer læringsaktiviteter som stimulerer generiske ferdigheter i bredere omfang, inkludert medstudentvurdering, muntlige presentasjoner og teamarbeid (Lombardi, 2007). Autentiske og kontekstuelle læringserfaringer støtter studentenes faglige identitetsdannelse (Jackson, 2017; Staberg et al., 2022). Videre bidrar aktivitetene til at studentene utvikler ferdigheter og kunnskap som støtter deres overgang til arbeidslivet, også ved å øke studentenes selvtillit på at de er klar for arbeidslivet (Jackson & Dean, 2023). Gjennom samarbeid med eksterne partnere bygger studentene profesjonelle nettverk som kan være verdifulle i deres fremtidige karriere.

Praksis utgjør et sentralt virkemiddel for AIL. Tradisjonelt har praksis vært forbeholdt profesjonsutdanninger, som sykepleie og lærerutdanning, men interessen for å inkludere praksis i et bredere spekter av utdanninger øker både nasjonalt og internasjonalt, blant annet etter påtrykk fra myndigheter (Jackson & Dean, 2023; Kunnskapsdepartementet, 2021). Praksis gir studenter mulighet til å anvende teoretisk kunnskap samtidig som de tilegner seg praktiske ferdigheter som arbeidslivet etterspør. Utdanningsinstitusjoner, arbeidsgivere og studenter fremhever praksis som en viktig læringsform for å sikre utdanningens relevans (Bråten & Kantardjiev, 2019; Helseth et al., 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017; Pool & Sewell, 2007; Thon & Berg, 2020).

NOKUT definerer praksis som en studentaktiv læringsform, og i hovedsak innebærer dette at studentene arbeider i en bedrift, et helseforetak eller lignende utenfor campus som en del av studieløpet (Helseth et al., 2019). Det finnes flere definisjoner av aktiv læring, men Fraser et al. (2014) definerer aktiv læring slik: «Interactive engagement methods promote conceptual understanding through interactive engagement of students in heads-on (always) and hands-on (usually) activities which yield immediate individual feedback to all students through discussion with peers and/or instructors».

Legger man denne definisjonen til grunn, bør faglige diskusjoner og tilbakemelding fra medstudenter og veileder vektlegges i praksis. Praksisens varighet varierer med studieprogram og studiested, og kan typisk strekke seg fra noen uker til ett semester. Det varierer også om studieprogrammene hjelper studentene med å finne praksissted, om praksis gir studiepoeng, og om den er obligatorisk (Hegerstrøm, 2018). Det påpekes at ekstern praksis er «planmessig opplæring som foregår i autentiske yrkessituasjoner under veiledning av person med relevant yrkesutdanning og yrkespraksis». Dette innebærer at det må være et tydelig mål for praksisperioden, med en plan for å nå målet (Hegerstrøm, 2018). Studenter i praksis har ofte en veileder både i bedrift og ved lærestedet. Veilederens rolle er å tilrettelegge for læring og bidra til utvikling av studentenes kunnskap gjennom konstruktive diskusjoner og tilbakemeldinger, som fremmer trygghet, mestring og refleksjon rundt egen læring (Helberget et al., 2021; Langfoss et al., 2023; R. Pettersen, 2005).

Aktiv læring, slik som AIL, skal gjennom studentengasjement stimulere mer avansert tenkning som krever analyse og refleksjon (Tabrizi & Rideout, 2017). Aktiv læring skal fremme solid faglig kompetanse, men har også som mål å gi studentene trening i generiske ferdigheter som kommunikasjon, samarbeidsevner, kreativitet, problemløsning og refleksjon. Disse kvalitetene omtales ofte som «21st century skills» (Lambrechts, 2019) og representerer UNESCOs nøkkelkompetanser (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2017) for livslang læring og bærekraftig utvikling. Ifølge rapporten *The Future of Jobs 2018 (The Future of Jobs Report, 2018)* vil de fleste yrker i fremtiden kreve kompetanse som i stor grad ikke vektlegges i dag, og i et slikt perspektiv er det viktig at høyere utdanning prioriterer generiske ferdigheter, som evnen til å lære nye ting. Generiske ferdigheter og arbeidslivserfaring er blant nøkkelkompetansene arbeidsgivere etterspør ved utlysning av stillinger (Small et al., 2018; Støren et al., 2019; Støren &

Skule, 2019). Kombinasjonen og samspillet mellom fagkunnskap, ferdigheter, holdninger, verdier og evne til livslang læring kan beskrives som kandidatens helhetlige kompetanse (NTNU, 2022).

Forskningsspørsmålet i denne studien er derfor: Hvordan påvirker digital samhandling kombinert med medstudentvurdering og selvrefleksjon utviklingen av helhetlig kompetanse hos studenter i praksis?

Medstudentvurdering og refleksjon

Raske og systematiske tilbakemeldinger er avgjørende for studenters læring og motivasjon (Cazan, 2013; Hattie & Timperley, 2007). Den største læringseffekten oppnås når studentene må bruke tilbakemeldingene til å forbedre egne arbeider (Topping, 2003). Til tross for tydelige signaler i Kvalitetsreformen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2000–2001) om økt bruk av formative vurderingsmetoder, domineres MNT-fagene fortsatt av skriftlige avsluttende skoleeksamener. Forskning viser relativt entydig at medstudentvurdering har god læringseffekt, og noen ganger høyere enn lærervurdering. Dette gjelder særlig skriftlig medstudentvurdering (Burner et al., 2011; Segers et al., 2003), da slike vurderinger ofte har karakteristikk som er vanskelige å få frem i lærerens vurdering (Concina, 2022). Li et al. (2010) fant at studenter som ga vurdering av høy kvalitet til medstudenter hadde utbytte av prosessen, selv om de ikke selv mottok medstudentvurdering av høy kvalitet (Li et al., 2010). Vurdering fra og til medstudenter fungerer i denne sammenhengen som et læringsfremmende virkemiddel (Haugan & Lysebo, 2015). Flere studier har påpekt at jevnlig gjennomføring av medstudentvurdering og refleksjon gjennom selvrefleksjon styrker studenters evne til kritisk tenkning og kommunikasjon (Cassidy, 2006; Mansouri & Piki, 2016; Zimmerman, 2008), og gir studentene større eierskap og autonomi i egne læringsprosesser (Kvåle & Rambø, 2015; Luehmann & Tinelli, 2008). Medstudentvurderinger kan bidra til metakognitive læringsstrategier – læring om hvordan man lærer – og videre til forståelsen av livslang læring (Boud & Falchikov, 2007). Kerman et al. (2024) viser at også digital medstudentvurdering kan ha positive effekter på studentenes læring, inkludert forbedring av profesjonelle ferdigheter, skriveprestasjoner og argumentasjonsevner, men understreker viktigheten av å vurdere kulturelle forskjeller, studentenes egenskaper og passende teknologier i utformingen av sesjonene.

Selvrefleksjon utgjør en sentral del av læringsprosesser, også i praksis (Cassidy, 2006; Jackson, 2017; Zimmerman, 2008). Flere studier har dokumentert at økt selvinnsikt gjennom systematisk bruk av selvrefleksjon i læringsprosessen stimulerer generiske ferdigheter som er relevante for arbeidslivet (Cassidy, 2006; Zimmerman, 2008).

Praksis matvitenskap

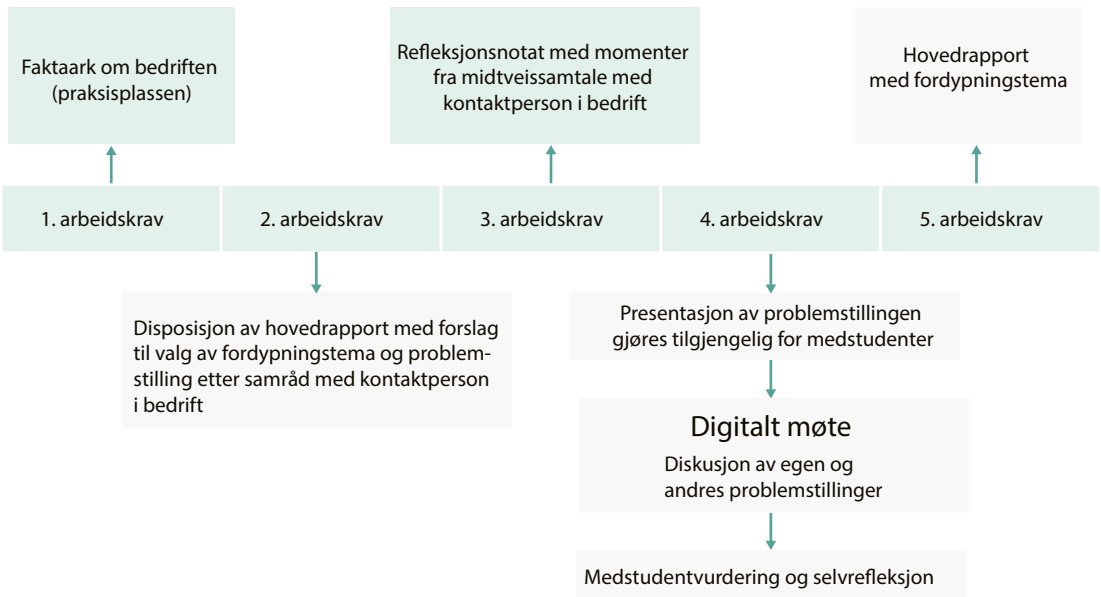
Bachelorutdanningen i matvitenskap, teknologi og bærekraft ved NTNU kvalifiserer kandidater til ulike roller innen matindustri, forskningsinstitusjoner og forvaltning. Studiet har hatt obligatorisk ekstern praksis siden 1994, noe som har bidratt til tett kontakt mellom studieprogrammet og arbeidslivet (Jakobsen et al., 2020; Jakobsen & Waldenstrøm, 2017; Karlsen et al., 2015; Langfoss et al., 2023).

Studentene rapporterer at praksisperioden i fjerde semester er spesielt viktig for deres læring og forståelse av arbeidslivet (Langfoss et al., 2023). Gjennom praksis får de autentiske erfaringer som gir innsikt i hvilke jobber som er aktuelle etter endt utdanning. Arbeid med reelle problemstillinger og nettverksbygging er også sentrale elementer som bidrar til studentenes utvikling (Mehli et al., 2021).

Tidligere har vi vist at digital samhandling mellom studenter i praksis har potensial til å fremme studentenes læringsutbytte (Langfoss et al., 2023). Samhandlingen består av flere trinn: (1) studentene utarbeider en presentasjon av en problemstilling fra sin praksisplass, (2) presentasjonen deles med en gruppe medstudenter og veiledere i læringsplattformen Blackboard, (3) studentene i gruppen diskuterer problemstillingene i et digitalt møte der veiledere deltar, men hovedsakelig fungerer som tilretteleggere. Prosessen med å identifisere en relevant problemstilling fra praksisperioden krever at studentene analyserer og reflekterer over egne erfaringer, og relaterer disse til teori og fagkunnskap. Studenten må også diskutere valg av problemstilling med sin praksisveileder og kontaktperson i bedriften. Å presentere sin problemstilling og svare på spørsmål fra medstudenter og veiledere kan gi studentene en følelse av å være «eksperter» på sitt område, noe som kan øke motivasjon og engasjement i den faglige diskusjonen. Observasjonene fra de digitale møtene støtter opp om disse funnene. Vi fant at studentene aktivt bidrar i diskusjonene, viser forståelse for hverandres problemstillinger og stiller

oppfølgingsspørsmål som indikerer refleksjon og kritisk tenkning (Langfoss et al., 2023). Ved å skape en sosial læringsarena der studentene føler seg trygge og komfortable med å dele sine tanker og erfaringer, kan man legge til rette for en mer åpen og reflektert læringskultur (Sundgaard & Sandvik, 2024).

For å ytterligere styrke studentenes evne til refleksjon og kritisk tenkning, presenterer vi i dette kapittelet videreutviklingen av den digitale samhandlingen mellom studenter i praksis ved å inkludere medstudentvurdering og selvrefleksjon rundt egen læring og deltakelse i det digitale møtet. Tilbakemeldinger fra medstudenter, samt egne refleksjoner, benyttes i ferdigstilling av hovedrapporten fra praksisperioden (Figur 8.1). Data brukt i denne studien er fra 2019 (innføring av digitalt møte) og fra 2022 (innføring av medstudentvurdering og selvrefleksjon).



Figur 8.1

Oversikt over arbeidskrav i praksis som leder frem til en hovedrapport. Boksene markert i grått inkluderer de delene av arbeidskravene som er relevant for den digitale samhandlingen.

Metode

Deltagere og datainnsamling

Datagrunnlaget for studien består av et langsgående materiale fra alle studentene (n = 390) som gjennomførte emnet *Praksisstudier* i perioden 2012–2024. Studentene ble invitert til å besvare et digitalt spørreskjema innen to måneder etter praksisperioden. Fra den årlige evalueringen analyseres tre spørsmål som er direkte relevante for studiens fokus på læring og kompetanseutvikling: total opplevelse av læringsutbytte, samarbeid med kontaktperson i bedriften og tilfredshet med veiledning og tilbakemeldinger fra studiestedet. Svarene ble gitt på en fempunkts Likert-skala fra 1 (svært misfornøyd) til 5 (svært fornøyd), og studentene hadde mulighet til å utdype svarene i åpne kommentarfelt.

I forbindelse med innføringen av digital samhandling i 2019 ble et eget spørreskjema utviklet for å kartlegge studentenes umiddelbare reaksjoner på det digitale møtet. Alle deltakerne (n = 38) ga skriftlig samtykke. Studentenes holdninger ble målt ved en CATA-test (Check-All-That-Apply), der de valgte fem av tjueen ord som best beskrev deres tanker og følelser. Ordlisten inkluderte både positive og negative beskrivelser av faglig og emosjonell karakter. CATA-tilnærmingen egner seg godt når formålet er å avdekke hvilke aspekter ved en lærings situasjon som spontant fremtrer som mest sentrale for deltakerne, og er derfor relevant for å forstå hvordan digital samhandling påvirker læring, engasjement og profesjonsidentitet.

Våren 2022 ble medstudentvurdering og strukturert selvrefleksjon integrert som del av arbeidskravet for studentene (n = 28). Studentene var organisert i grupper på fem til seks medlemmer og gjennomførte digitale møter hvor hver av dem presenterte en praksisrelatert problemstilling. Medstudentvurderingen besto av en digital vurdering der hver student vurderte gruppemedlemmenes presentasjon og problemstilling på en trepunkts skala fra 1 (mindre bra) til 3 (svært bra). To vurderingskriterier ble analysert: tydelighet i presentasjonen og relevans for diskusjon og kritisk refleksjon. I etterkant gjennomførte studentene en individuell digital selvrefleksjon, hvor de blant annet beskrev hvordan det opplevdes å presentere fagstoff som «ekspert» fra egen praksis. Beskrivende ord ble analysert med ordskyer for å synliggjøre frekvens, og synonymer ble gruppert for å sikre systematikk (Cooshna-Naik, 2022). To forskere gjennomførte klassifiseringen uavhengig av hverandre for å styrke reliabiliteten i analysen (Staberg et al., 2022).

For å belyse praksisveiledernes kompetanse og erfaring ble det i 2023 og 2024 sendt et digitalt spørreskjema til alle norske praksisbedrifter som tok imot studenter disse årene (n = 47). Totalt 22 bedrifter besvarte skjemaet. Spørsmålene kartla bedriftenes kjennskap til praksisordningen, veiledningserfaring og egen vurdering av veilederkompetanse. Disse dataene gir et viktig supplement til studentenes erfaringer ved å synliggjøre hvordan praksisfeltet selv vurderer sin rolle i studentenes læring – en sentral dimensjon i utviklingen av helhetlig kompetanse i praksisperioden.

Behandling av persondata er meldt inn og vurdert som lovlig av Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (referansenummer 624481 og 298492).

Resultat og diskusjon

Årlig evaluering av studentenes opplevde læringsutbytte i praksis og veiledning i praksis

I perioden 2012–2024 har 390 studenter fullført en fem måneder lang praksis, og årlige evalueringer viser høy tilfredshet med både læringsutbytte og oppfølging. Med en samlet svarprosent på 93 % oppgir 85 % at de er fornøyde eller svært fornøyde med læringen i praksis. Tilsvarende rapporterer 87 % høy tilfredshet med kontaktperson i bedrift og 91 % med veileder ved studiestedet. Analysen indikerer at kvaliteten på oppfølgingen fra begge aktører er en nøkkelfaktor for studentenes opplevelse av læringsutbytte.

Litteraturen støtter denne sammenhengen. Finstad et al. (2021) dokumenterer at ulik kvalitet i oppfølging, prioriteringer og ressursbruk mellom praksisbedrifter fører til betydelige forskjeller i studentenes læringsutbytte. Våre funn samsvarer med dette, særlig i tilfeller der redusert veiledertilgjengelighet fra både bedrift og studiested henger sammen med lavere studenttilfredshet. Dette understreker betydningen av strukturert og ressurskrevende veiledning.

Videre viser studier av McHugh (2017) samt Goldsmith og Trede (2024) at veilederens rolleforståelse og kompetanse direkte påvirker hvilke læringsmuligheter studentene får. Dette reflekteres i våre data, der studentene fremhever betydningen av å bli sett, fulgt opp og støttet både faglig og sosialt (Langfoss et al., 2023).

Samlet sett viser både egne funn og tidligere forskning at kvaliteten på veiledning og kommunikasjon mellom praksisbedrift og utdanningsinstitusjon er avgjørende for å sikre et høyt læringsutbytte i praksis som læringsarena. Dette innebærer at organisasjoner som tilbyr praksisplasser må være bevisste på at studentene forventer systematisk, tilgjengelig og kompetent oppfølging.

Studentenes holdninger og opplevelser knyttet til digitalt møte

Figur 8.2a og 8.2b illustrerer hvordan digital samhandling kan støtte utviklingen av helhetlig kompetanse i praksis. I 2019 rapporterte studentene både nysgjerrighet (*spennende, interessant*) og usikkerhet (*ubehag, frustrerende*). Dette er typisk for nye læringsformer, men det digitale møtet fungerte samtidig som en sosial arena der studentene kunne dele erfaringer på tvers av praksissteder. Slik sosial forankring er en sentral komponent i utviklingen av profesjonsidentitet og situert læring, noe som understøttes av NIFU Innsikt 23 (Flobakk-Sitter & Fossum, 2023). Et poeng er at digital teknologi kan muliggjøre interaksjon og samarbeid, men at det er avhengig av hvordan teknologien brukes og tilrettelegges. Dette kan forstås som at dersom den digitale samhandlingen blir ansett som relevant og verdifull av medstudenter og undervisere, vil det være større sannsynlighet for at studentene deltar aktivt (Flobakk-Sitter & Fossum, 2023).

I 2022 styrket studentene sin opplevelse av mestring (*lærerikt, mestring, god følelse*), og uttrykket *lettere å diskutere* indikerer en økning i kommunikativ trygghet – en viktig del av helhetlig kompetanse. Dette samsvarer med Kerman et al. (2024), som viser at digital trygghet øker faglig deltakelse. I tråd med Finstad et al. (2021) bidro erfaringsdeling fra ulike praksisbedrifter til økt forståelse av bransjemangfold, noe som igjen støtter refleksjonsevne og kritisk vurdering – kjerneelementer i profesjonskompetanse.

Sammenlagt tyder funnene på at digital samhandling, når den er sosialt forankret og tydelig strukturert, kan styrke studentenes helhetlige kompetanse gjennom økt trygghet, mestring, erfaringsdeling og refleksjon.

Det ble dessuten stilt krav til forberedelse og aktiv deltakelse, noe som gjorde at studentene stilte mer forberedt til møtene enn for eksempel en forelesning. Student 2022-20 svarer følgende på spørsmålet «Hvordan var opplevelsen av å kunne snakke fag i et organisert digitalt møte hvor du var ekspert på ditt område?»

Det var fint å kunne møtes digitalt. Gøy å føle at man hadde kontroll på temaet og det som ble snakket om. Spennende å høre om hva de andre har drevet med frem til nå og hvor mye de har lært innenfor ulike fagområder (Student 2022-20).



Figur 8.2a

Studentenes valg av forhånds-definerte ord som beskriver deres følelser og holdninger til gjennomføringen av det digitale møtet våren 2019 (n=15)



Figur 8.2b

Studentenes beskrivelse av sin opplevelse av å være ekspert på sitt område under det digitale møtet våren 2022 (n=20)

Medstudentvurderingen i 2022 ble besvart av 86 % av studentene (24 av 28). På spørsmålet om medstudentenes presentasjoner var klare og tydelige, ga

13 studenter maksimal score (3), mens de resterende 11 fordelte vurderingene mellom score 3 og 2. Ingen ga score 1. Et tilsvarende mønster fremkommer når studentene vurderte om problemstillingene egnet seg for diskusjon og kritisk refleksjon: 13 ga maksimal score, 7 fordelte vurderingene mellom 3 og 2, og 4 ga konsekvent score 2.

At ni studenter ga maksimal score på begge spørsmål til alle sine medstudenter kan tyde på at studentene har begrenset erfaring med kritisk vurdering av hverandre. Dette kan også indikere «friendship bonds» – en bias grunnet vennskap – et velkjent fenomen i medstudentvurdering hvor studenter unnlater å gi kritiske tilbakemeldinger (Alessia, 2021). En lite differensiert vurderingsskala kan forsterke denne tendensen og redusere muligheten for at studentene utvikler analytisk vurderingskompetanse, som er en nøkkelkomponent i dybdelæring og profesjonsutvikling. Selv om de kvalitative kommentarene viser faglig refleksjon, er det fortsatt en risiko for at vurderingsprosessen blir mer støttende enn kritisk, noe som kan begrense læringsutbyttet.

Studentene kommenterer eksplisitt relevans, aktualitet og faglig verdi i hverandres problemstillinger, og fremhever både koblingen til praksiserfaringer og innsyn i bransjens utfordringer:

- «... nyttig for oss alle.» (Student 2022-01)
- «... tidsaktuell og viktig problemstilling.» (Student 2022-02)
- «... vi alle engasjerte oss og var nysgjerrige...» (Student 2022-03)
- «... reflektert mye rundt problemstillingen...» (Student 2022-04)

Disse tilbakemeldingene, sammen med den muntlige diskusjonen i møtene, ser ut til å gi verdifull støtte til studentenes arbeid med arbeidskravet. I tillegg gir de undervisere innsikt i praksisfeltet, som er preget av betydelige teknologiske og strukturelle endringer. Matindustrien står midt i en overgang preget av digitalisering, automatisering og bærekraftskrav (Boz, 2021; Staberg et al., 2022), men samtidig er sektoren fortsatt i en tidlig fase av den grønne omstillingen (Hassoun et al., 2022). Dette understreker behovet for at universiteter kontinuerlig tilpasser undervisningen og skaper læringsaktiviteter som gjør det mulig for studentene å lære i – og av – en industri i rask endring (Ferns et al., 2024). Medstudentvurdering og digital samhandling fremstår i denne sammenhengen som relevante verktøy for å styrke studentenes profesjonsforståelse, refleksjonsevne og helhetlige kompetanse.

Kompetanse hos bedriftenes kontaktpersoner

Etter å ha analysert studentenes opplevelser av de digitale møtene i 2019 og 2022, ønsket vi også å undersøke hvordan praksisbedriftene vurderer sin egen kompetanse som veiledere. Nettskjema sendt ut i 2023 og 2024 ble besvart av 47 % av de norske praksisbedriftene. Av disse oppgir 64 % at de har tatt imot praktikanter fra NTNU i over ti år, noe som tyder på en etablert og stabil praksisordning. Videre svarer 77 % at praksisordningen er godt eller svært godt kjent i bedriften, og 82 % vurderer egen veilederkompetanse som høy eller svært høy. Dette samsvarer med studentenes årlige evalueringer, hvor veiledning fra bedriftene får gjennomgående gode tilbakemeldinger.

Kontaktpersonenes egne kommentarer underbygger at mange har både faglig og erfaringsbasert forankring som styrker veiledningsrollen. Flere viser til at de selv har vært praktikanter eller har utdanningsbakgrunn fra samme studium, noe forskning viser kan bidra til bedre veiledningskvalitet. Martin et al. (2019) peker på at praksisveiledere med relevant profesjonsbakgrunn lettere forstår studentenes behov og kan oversette akademisk kunnskap til praktisk handlingskompetanse. Dette er i tråd med teorier om situert læring (Lave & Wenger, 1991), der læring skjer mest effektivt når veiledere fungerer som legitime perifere deltakere i profesjonsfellesskapet og modellerer relevant praksis.

Sitatene fra kontaktpersonene viser nettopp slik praksisnær autoritet:

Jeg har selv vært praktikant og har fulgt opp praktikanter og lærlinger i flere år, så jeg mener jeg vet hva de ønsker og har behov for av opplæring. (Kontaktperson 1).

Jeg har tatt samme studium og har vært praktikant selv. (Kontaktperson 2).

Jeg vet hva vi kan kreve og er vant til å gi opplæring. (Kontaktperson 3).

Jeg gikk tilsvarende utdanning selv og forstår hensikten med praksisperioden, samtidig som jeg kan lære kandidatene noe om hvordan kunnskapen fra NTNU kan flettes med arbeidshverdagen i industrien. (Kontaktperson 4).

Disse utsagnene illustrerer hvordan veiledernes identifikasjon med studentenes situasjon styrker deres evne til å gi støttende og realistisk opplæring.

Samlet sett indikerer funnene at veiledningskompetansen i praksisbedriftene er godt etablert og profesjonsnært forankret. Dette er en sentral forutsetning for å sikre kvalitet i praksisopplæringen, ettersom veiledere fungerer som bindeledd mellom utdanning og arbeidsliv og skaper lærings-situasjoner som fremmer faglig utvikling, refleksjon og profesjonsidentitet. Selv om majoriteten av veilederne vurderer sin kompetanse som høy, innebærer dette ikke nødvendigvis at studentene opplever lik kvalitet. Situert læringsteori (Lave & Wenger, 1991) understreker at læring er avhengig av kvaliteten på deltakelsesmuligheter i praksisfellesskapet. Varierende veiledertilgjengelighet, ulike prioriteringer i bedriftene og ulik grad av struktur kan dermed føre til at noen studenter får mer omfattende læringsmuligheter enn andre. Dette skaper risiko for ulik «kompetanseprogresjon» blant studentene.

I det endrede arbeidskravet har vi ønsket at kontaktpersonene kommer med ønsker om aktuelle problemstillinger samt godkjenner den som studentene skal diskutere under det digitale møtet. 41 % svarte at de var mye eller veldig mye involvert i praktikantenes arbeid med arbeidskravene. Her kommenteres blant annet at de er noe involvert, men at det varierer fra praktikant til praktikant. Noen svarer at de har valgt å være svært involvert, mens andre svarer at de kun er involvert med tanke på å sikre at rapportene ikke inneholder uønsket (konfidensiell) informasjon. Når det gjelder faglig støtte i forbindelse med arbeidskravene, har veileder ved studiested fått denne rollen, mens kontaktperson ved praksisplass følger opp studenten med planer og opplæring i arbeidshverdagen.

Oppsummering

Studien viser at digital samhandling, medstudentvurdering og systematisk selvrefleksjon samlet bidrar til å fremme utviklingen av helhetlig kompetanse i praksisperioden. Disse læringsaktivitetene skaper arenaer for faglig dialog, kritisk tenkning og erfaringsdeling – sentrale mekanismer for profesjonsrettet læring. Resultatene viser at studentene opplever økt motivasjon og

engasjement når de får rollen som «eksperter» på egen praksiserfaring, noe som styrker både deres faglige identitet og refleksjonsevne.

Funnene indikerer også at god veiledning og tydelige læringsmål er avgjørende for at digital samhandling og medstudentvurdering skal gi ønsket læringseffekt. Tilbakemeldingene fra praksisbedriftene bekrefter at praksisordningen er solid forankret og at veilederne har den profesjonsnære kompetansen som kreves for å støtte studentenes utvikling.

Samlet sett viser studien at digitale og dialogbaserte læringsformer kan styrke studentenes profesjonskompetanse når de innlemmes i en strukturert praksisopplæring. Fremover bør utdanningen videreutvikle digitale verktøy og veiledningsmetoder som kan forsterke læringsutbyttet og forberede studentene bedre på et arbeidsliv i kontinuerlig endring.

Referanser

- Alessia, G. (2021). Topping, K. (2018). Using peer assessment to inspire reflection and learning. Routledge. *Journal of educational, cultural and psychological studies (Online)* (23), 263–267.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). Rethinking assessment in higher education; learning for the longer term. *Reference and research book news*, 22(4).
- Boz, Z. (2021). Moving food processing to industry 4.0 and beyond. *Food technology*, 75(6).
- Bråten, H., & Kantardjiev, K. (2019). *Praksis i fremragende miljøer. Innblikk i arbeidet med praksis i tre sentre for fremragende utdanning*. (Rapportnummer: 14-2019 ISSN-nr 1892-1604).
- Burner, T., Baraas, R. C., & Falkenberg, H. K. (2011). Studentaktive vurderingsformer i norsk lærer- og optometriutdanning. *Uniped*(01), 44–57.
- Cassidy, S. (2006). Developing employability skills: peer assessment in higher education. *Education + training*, 48(7), 508–517. <https://doi.org/10.1108/00400910610705890>
- Cazan, A. (2013). Teaching self regulated learning strategies for psychology students. *Procedia - social and behavioral sciences* 78. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.387>
- Concina, E. (2022). The relationship between self- and peer assessment in higher education: a systematic review. *Trends in higher education*, 1(1), 41–55.
- Cooshna-Naik, D. (2022). Exploring the use of tweets and word clouds as strategies in educational research. *Journal of learning for development*, 9(1).
- Ferns, S. J., Zegwaard, K. E., Pretti, T. J., & Rowe, A. D. (2024). Defining and designing work-integrated learning curriculum. *Higher education research and development*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2399072>
- Finstad, B.-P., Sandvoll, R., & Lien, I. H. (2021). Praksis som læringsform i studier uten profesjonstilknytning – utfordringer og muligheter. *Nordic journal of STEM education*, 5(1). <https://doi.org/10.5324/njsteme.v5i1.3988>
- Flobakk-Sitter, F., & Fossum, F. W. (2023). Bruk av digital teknologi i høyere utdanning- en kunnskapsoppsummering. *Innsikt*, (2).
- Goldsmith, R., & Trede, F. (2024). Professional learning in engineering internships: what do supervisors learn from their student supervision practices? *Professional development in education*, 50(3), 519–532. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2306996>
- Hassoun, A., Prieto, M. A., Carpena, M., Bouzembrak, Y., Marvin, H. J. P., Pallarés, N., Barba, F. J., Punia Bangar, S., Chaudhary, V., Ibrahim, S., & Bono, G. (2022). Exploring the role of green and industry 4.0 technologies in achieving sustainable development goals in food sectors. *Food res int*, 162(Pt B), 112068. <https://doi.org/10.1016/j.foodres.2022.112068>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77, 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Haugan, J., & Lysebo, M. (2015). Medstudentvurdering i matematikk og fysikk. *Uniped*(04), 327–335.
- Hegerstrøm, T. (2018). *Til glede og besvær – praksis i høyere utdanning* (NOKUTs utredninger og analyser, Issue. NOKUT).
- Helberget, L. K., Vasset, F., Frilund, M. L., Teige, B. C., & Molnes, S. I. (2021). A model for

- guidance and reflection in practice studies for nursing students. *International journal of educational research open*, 2, 7. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100060>
- Helseth, I. A., Fetscher, E., & Wiggen, K. S. (2019). *Praksis i høyere utdanning - gode eksempler*. (10-2019). NOKUT. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/helseth_fetscher_wiggen_praksis-i-hoyere-utdanning-gode-eksempler_10-2019.pdf
- Jackson, D. (2017). Developing pre-professional identity in undergraduates through work-integrated learning. *Higher education*, 74(5), 833–853. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0080-2>
- Jackson, D., & Dean, B. A. (2023). The contribution of different types of work-integrated learning to graduate employability. *Higher education research & development*, 42(1), 93–110. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2048638>
- Jakobsen, A. N. & Waldenstrøm, L. (2017). Fra lærerstyrt undervisning til varierte læringsformer. *Nordic journal of STEM education*, 1(1), 319–327. <https://doi.org/10.5324/njs-teme.v1i1.2330>
- Jakobsen, A. N., Mehli, L. & Hoel, S. (2020). Arbeidslivets perspektiv inn i klasserommet via filmatiserte case. *Uniped (Lillehammer)*, 43(4), 312–330. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-04-04>
- Karim, A., Campbell, M. & Hasan, M. (2020). A new method of integrating project-based and work-integrated learning in postgraduate engineering study. *The Curriculum Journal*, 31(1), 157–173. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1659839>
- Karlsen, H., Mehli, L., Wahl, E. & Staberg, R. L. (2015). Teaching outbreak investigation to undergraduate food technologists. *British food journal (1966)*, 117(2), 766–778. <https://doi.org/10.1108/BJFJ-02-2014-0062>
- Kerman, N. T., Banihashem, S. K., Karami, M., Er, E., van Ginkel, S. & Noroozi, O. (2024). Online peer feedback in higher education: A synthesis of the literature. *Education and information technologies*, 29(1), 763–813. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12273-8>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Utdanning for omstilling, Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/96e28f2c72f64844843597e104dc23bc/no/pdfs/stm202020210016000dddpdfs.pdf>
- Kvåle, G. & Rambø, G.-R. (2015). Expressing professional identity through blogging - A case study of blogging in the study of the subject of Norwegian in pre-school teacher education. *Nordic journal of digital literacy*, 10(1), 8–28. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-01-02>
- Lambrechts, W. (2019). 21st century skills, individual competences, personal capabilities and mind-sets related to sustainability: a management and education perspective. *Central European Review of Economics and Management*, 3(3), 7–19.
- Langfoss, K. H., Lisbeth, M. & Anita Nordeng, J. (2023). Kan digital samhandling mellom studentekspert i praksis stimulere til refleksjon, diskusjon og kritisk tenkning? *Uniped (Lillehammer)*, 46(4), 260–277. <https://doi.org/10.18261/uniped.46.4.5>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

- Li, L., Liu, X. & Steckelberg, A. L. (2010). Assessor or assessee: How student learning improves by giving and receiving peer feedback. *British journal of educational technology*, 41(3), 525–536. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00968.x>
- Lombardi, M. M. (2007). *Authentic learning for the 21st century: An overview*. Educause Learning Initiative. <http://alicechristie.org/classes/530/EduCause.pdf>
- Luehmann, A. L. & Tinelli, L. (2008). Teacher professional identity development with social networking technologies: learning reform through blogging. *Educational media international*, 45(4), 323–333. <https://doi.org/10.1080/09523980802573263>
- Mansouri, S. A. & Piki, A. (2016). An exploration into the impact of blogs on students' learning: case studies in postgraduate business education. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(3), 260–273. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.997777>
- Martin, A. J., Rees, M., Fleming, J., Zegwaard, K. E. & Vaughan, K. (2019). Work-integrated learning gone full circle: How prior work placement experiences influenced workplace supervisors. *International journal of work-integrated learning*, 20(3), 229–242.
- McHugh, P. P. (2017). The impact of compensation, supervision and work design on internship efficacy: implications for educators, employers and prospective interns. *Journal of education and work*, 30(4), 367–382. <https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1181729>
- Mehli, L., Jakobsen, A. N., Persson, R. J. & Staberg, R. L. (2021). Viktigheten av studentaktiv og praksisnær læring for utformingen av en matteknolog. *Nordic journal of STEM education*, 5(No 1), 1–5. <https://doi.org/10.5324/njsteme.v5i1.3939>
- NTNU. (2022). *Teknologiutdanning 4.0: Anbefalinger for utvikling av NTNUs teknologistudier 2022–2030 Sluttrapport Fremtidens teknologistudier*.
- Pettersen, R. (2005). *Kvalitetslæring i høyere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Pool, D. L. & Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 49(4), 277–289. <https://doi.org/10.1108/00400910710754435>
- Puri, S. (2020). Effective learning through the case method. *Innovations in Education and Teaching International*. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1811133>
- Segers, M., Dochy, F. & Cascallar, E. (2003). *Optimising new modes of assessment: in search of qualities and standards* (Vol. 1). Springer Netherlands: Imprint: Springer.
- Small, L., Shacklock, K. & Marchant, T. (2018). Employability: a contemporary review for higher education stakeholders. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(1), 148–166. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1394355>
- Staberg, R. L., Jakobsen, A. N., Persson, R. J. & Mehli, L. (2022). Interest, identity and perceptions. What makes a food technologist? *British Food Journal*, 1–32. <https://doi.org/10.1108/BFJ-02-2022-0146>
- Støren, L. A. & Skule, S. (2019). *Praksis og yrkesrelevans teller tungt for arbeidsgiverne*. Khrono. <https://khrono.no/arbeidsgiver-nifu-undersokelse/praksis-og-yrkesrelevans-teller-tungt-for-arbeidsgiverne/267479>
- Støren, L. A., Reiling, R. B., Skjelbred, S.-E., Ulvestad, M. E., Carlsten, T. C. & Olsen, D. S. (2019). *Utdanning for arbeidslivet: Arbeidsgivers forventninger til og erfaringer med nyutdannede fra universiteter, høyskoler og fagskoler* (NIFU-rapport, f. o. u. N. Nordisk institutt for studier av innovasjon). <http://hdl.handle.net/11250/2589732>

- Sundgaard, H. F. & Sandvik, K. (2024). Digital, trygg og aktiv om skjermdeling i bibliotekveiledning. *Uniped (Lillehammer)*, 47(3), 212–223. <https://doi.org/10.18261/uniped.47.3.4>
- Tabrizi, S. & Rideout, G. (2017). Active learning: using Bloom's taxonomy to support critical pedagogy. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 8(3), 3202–3209.
- The future of jobs report*. (2018). <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2018/>
- Thon, A. & Berg, T. R. (2020, 4.–5. mai). *Læring gjennom praksis i teoretisk utdanning* Læringsfestivalen NTNU, Trondheim.
- Topping, K. (2003). Self and peer assessment in school and university: reliability, validity and utility. (s. 55–87). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/0-306-48125-1_4
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2017). *Education for sustainable development goals: learning objectives* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444/PDF/247444eng.pdf.multi>.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2000–2001). *Gjør din plikt - Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning. St.meld. nr. 27*
- Zegwaard, K., Pretti, T. J., Rowe, A. & Ferns, S. (2023). Defining work-integrated learning. I K. E. Zegwaard & Pretti T.J. (Red.), *The Routledge international handbook of work-integrated learning* (3 utg.). Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Østby, L., Sundby, E. & Jakobsen, A. N. (2024). Authentic hands-on learning approaches for bulky student cohorts in general chemistry laboratory using case and peer assessment. *Journal of Chemical Education*, 101(11), 4614–4623. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.4c00815>

Dalland, E. B. & Olsen, S. M. (2026). Den profesjonelle veilederen i møte med studenters utvikling innenfor kollegaveiledning. I E. B. Dalland & E. Suzen (Red.), *Studentaktive læringskontekster i høyere utdanning: Kompetanseutvikling i praksisfelt* (s. 233–264). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa761109>

9

Den profesjonelle veilederen i møte med studenters utvikling innenfor kollegaveiledning

Eva Brustad Dalland og Stein Magne Olsen

Sammendrag: Dette kapitlet tar for seg hvordan en profesjonell veileder fra universitetet arbeider med studenter som utdanner seg innenfor kollegaveiledning. Kapitlet beskriver hvordan den profesjonelle veilederen er bevisst på egen kommunikasjon for å kunne utføre veiledningen på veisøkerens premisser, og møter hen der hen befinner seg i prosessen. Den profesjonelle veilederen utviser fleksibilitet og ser veiledningsprosessen som dynamisk. Han møter studentene i praktisk øving både ved studiestedet og ved deres lokale arbeidsplass, og fungerer som støttespiller og veileder når studentene øver på kollegaveiledning i reell kontekst. Studien er basert på den profesjonelle veilederens grundige notater og beskriver noen fellestrekk ved utfordringer som studentene møter når de øver kollegaveiledning. I løpet av studiet utvikler studentene en struktur i veiledningen basert på en veiledningsmodell. Som nybegynnere blir de ofte bundet av egen planlegging og forutbestemte spørsmål, og blir for ivrige etter å stille nye spørsmål i stedet for å lytte og følge opp veisøkers svar.

Nøkkelord: kollegaveiledning, profesjonell veileder, veiledningsmodell, dynamisk veiledning, kommunikasjon, aktiv lytting, arbeidsnotater, utfordringer, reell kontekst

Abstract: This chapter deals with how a professional supervisor from the university works when supervising students during their education in peer guidance. It describes how the professional supervisor is aware of his communication, to be able to provide supervising on the pathfinder's terms, and to meet them where they are in their process. The professional supervisor is flexible and describes the guidance process as dynamic. He meets the students in practical training sessions both on campus and at their local workplace, serving as a supporter and supervisor when the students practice peer guidance in a real-life context. Based on the professional supervisor's detailed notes, the chapter outlines some common challenges students encounter when practicing peer supervision. During their study, the students develop a structure in peer guidance based on a guidance model. As beginners, they often get locked into their own planning and predetermined questions and become too eager to ask new questions instead of listening and following up the pathfinder's answers.

Keywords: peer guidance, professional supervisor, guidance model, dynamic guidance, communication, active listening, work notes, challenges, real context

Innledning

Stortingsmelding 16 (2020–2021) *Utdanning for omstilling* vektlegger at etter- og videreutdanninger bør tilrettelegges slik at studenter kan kombinere studier med å være i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2021). Dette kapitlet omhandler studenter som tar et samlingsbasert deltidsstudium på 30 studiepoeng ved siden av å være yrkesaktive. Studiet er en videreutdanning for å kunne være faglig ledere i bedrifter innenfor eget fagfelt, der de gjennom forskrift er pålagt et veiledningsansvar for sine ansatte (Samferdselsdepartementet, 2004). Kapitlet tar for seg hvordan en profesjonell veileder fra universitetet arbeider med å utvikle studentene i kollegaveiledning i deres egen yrkespraksis, og hvilke typiske utfordringer studentene møter underveis. Kollegaveiledning kan betegnes som en yrkesfaglig veiledning, karakterisert ved at den inngår i en profesjonspreget utdanning og praksis (Lauvås & Handal, 2014). En passende definisjon på kollegaveiledning i denne sammenheng kan være:

Kollegaveiledning er en pedagogisk prosess der en gjensidig, likeverdig, faglig-systematisk, kontraktmessig og tidsbestemt dialog kan gi rom for utvikling av både teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse på individ-gruppe- og systemnivå (Aalberg, 2009 s. 186).

Veiledningspraksis skal være begrunnet i både teori og praksis (Lauvås & Handal, 2014), og sier at å gjøre en *kvalifisert* veiledning innebærer å ha en tilleggskompetanse innenfor veiledning med innsikt i veiledning, lang erfaring og god ferdighet til å kunne utføre den. En kvalifisert veileder bør ha kunnskaper, ferdigheter og holdninger som styrker både profesjonalitet og integritet i veiledningsarbeidet. Kvalifisert veiledning er krevende, og det utgjør en vesentlig forskjell på kvalitet og utbytte av veiledningen om den utføres av kvalifiserte, eller av fagpersoner som ikke har en formell utdanning og erfaring innenfor veiledning (Lauvås & Handal, 2014; Tveiten, 2019). Etter endt utdanning i dette studiet skal studentene ha et grunnlag for å kunne utføre kvalifisert kollegaveiledning i sin rolle som faglig leder. Veileder fra universitetet har formalkompetanse i veiledningspedagogikk og mange års praksiserfaring innenfor veiledning og kollegaveiledning. I fortsettelsen benev-

nes han derfor som *den profesjonelle veilederen*, mens studenten benevnes som *veileder* når hen gjør øvinger i kollegaveiledning.

Kunnskapstilfanget i denne studien omhandler *hvordan den profesjonelle veilederen jobber for å utvikle studentene i kollegaveiledning, og hva som er typiske trekk ved studentenes kollegaveiledning som nybegynnere*. Studien har som mål å bringe frem konkret kunnskap om hvordan den profesjonelle veilederen arbeider i denne konteksten, samt hvilke utfordringer som ofte oppstår hos studentene og danner grunnlaget for innholdet i veiledningen. Det er et mål å fremskaffe og beskrive noe av den til dels tause kunnskapen og erfaringene som ligger til grunn for hvordan den profesjonelle veilederen følger opp studentene under øvinger i deres reelle kontekst. I St.meld.16, *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (2016–2017), er et av hovedmålene at studentene skal få en utdanning som er relevant for arbeidslivet, der utvikling av kunnskap i fellesskap er vektlagt (Kunnskapsdepartementet, 2017). I studiet er det kontekster for praktisk øving på kollegaveiledning både på studiestedet og ved egen arbeidsplass. Den profesjonelle veilederen møter studentene i deres reelle yrkeskontekst, der studentene øver på kollegaveiledning. Kapittelet beskriver hvordan det i denne utdanningen tas i bruk en modell for kollegaveiledning, basert på *Handlings- og refleksjonsmodellen* (Lauvås & Handal, 2014), og hvordan *Den didaktiske relasjonsmodellen* (Bjørndal & Lieberg, 1978; Hiim & Hippe, 2022) kan utgjøre et støtteverktøy for veilederen i en startfase. Kapittelet løfter frem hvordan den profesjonelle veilederen jobber i veiledningsprosessen for å kunne gjøre veiledning på veisøkers premisser. Erfaringer fra praksisfeltet utgjør en viktig kunnskapskilde (Karlsson & Oterholt, 2010). De erfaringsbaserte beskrivelsene av hva som er typiske trekk ved nybegynnerens kollegaveiledning, er basert på den profesjonelle veilederens systematiske notater gjennom fem år. Kapittelet kan være til inspirasjon for undervisere og veiledere innenfor andre praksisnære og yrkesrelaterte utdanninger, så vel som for de som har ansvar for å utføre kollegaveiledning tilknyttet forskjellige yrkesroller.

Yrkesrolle og veiledning

Studentene har allerede en grunnutdanning som trafikklærere, noe som innebærer at de bør ha noe kunnskap og erfaring fra veiledning av elever. Trafikkopplæringsforskriften (Trof. § 6-14) stiller krav om 3 års yrkeserfaring

og bestått eksamen fra dette studiet for å ha rollen og ansvaret som faglig leder ved en trafikkskole (Samferdselsdepartementet, 2004). Faglig leder skal veilede og kontrollere undervisning av ansatte, bidra til at de får nødvendig faglig utvikling (Trof. § 6-15), og følge opp at de ansatte underviser i tråd med pedagogiske føringer i gjeldende læreplaner (Vegdirektoratet, 2016). Tilsyn fra Statens vegvesen skal kontrollere at faglig leder følger opp sine pålagte plikter. Læreplanene innenfor føreropplæring er forankret i konstruktivistiske læringsteorier, som ligger til grunn for målformuleringer, valg av innhold og pedagogiske arbeidsmåter (Vegdirektoratet, 2004). Hovedmålet i læreplanen favner at eleven skal utvikle selvinnsikt og risikoforståelse for å kunne kjøre bil på en ansvarlig måte. Eleven skal utvikle sosiale ferdigheter, ha gode holdninger som bilfører, og ha kontroll over plutselige innskytelser, aggresjon og emosjonelle tilstander (Vegdirektoratet, 2016). For å kunne gjennomføre en god kollegaveiledning, er det nødvendig at faglig leder selv forstår læreplanenes overordnede intensjoner og pedagogiske forankring. Det er viktig at hen forstår at vektleggingen av å utvikle elevens refleksjon, selv vurdering og selvinnsikt er der for at eleven etter førerprøven skal kunne opptre selvstendig og være i stand til å videreutvikle seg som fører. Læreplanens mål fordrer at man jobber mye som veileder og mindre som instruktør underveis i læringsprosessen. Den som veileder blir på en måte yrkesfeltets representant, og under veiledning blir reelle yrkeskrav konkretisert og tydeliggjort (Lauvås & Handal, 1990).

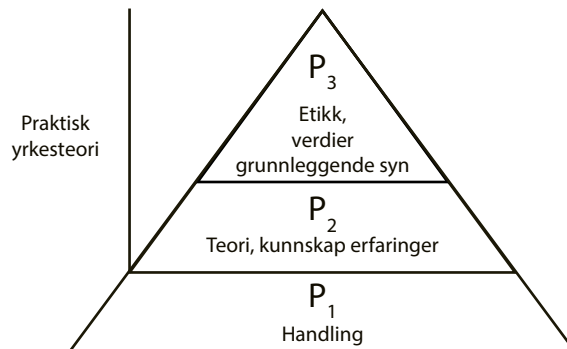
Teoretiske perspektiver og forskning

I dette studiet er veiledningsteorien forankret innenfor et sosial-konstruktivistisk perspektiv på læring, med vekt på at man lærer gjennom å være i et fellesskap i sosiale praksiser (Engeström, 2001; Leontiev, 1978). Kommunikasjon betraktes som det viktigste kulturelle redskapet for læring (Säljö, 2001; Vygotsky, 1978, 1986). Gjennom diskusjoner og refleksjoner i fellesskap tar enkeltmennesket læringen opp i seg selv og gjør den til sin egen, ved å utvikle sin *indre tale* (Vygotsky, 1986). Den indre tale har i seg både individets kunnskap og erfaringer, holdninger og verdier. Veiledning innenfor

et konstruktivistisk perspektiv gir rom for å utvikle personlig kompetanse ved å bringe følelsesdimensjonen inn i dialogen når det er behov for dette (Aalberg, 2009). Likeverdighet og faglig systematisk veiledning er et kjennetegn ved kollegaveiledning, der både kognitive og emosjonelle sider ved mennesket gjenspeiles i veiledningen (Aalberg, 2009).

Praktisk yrkesteori

I prosessen med å utvikle studentene til å bli kvalifiserte veiledere vektlegges bevisstgjøring og videreutvikling av studentens *praktiske yrkesteori* (Lauvås & Handal, 1990). Praktisk yrkesteori (PYT) handler om å ha bevissthet omkring hvilke valg, handlinger, kommunikasjon, etikk og verdier man kan stå for i sin yrkesrolle. Det handler både om kunnskap og erfaringer man legger til grunn for de valgene man gjør i undervisning og veiledning, og hvilke bak-enforliggende syn, verdier og etiske avveininger man gjør for å rettferdiggjøre sine valg (Lauvås & Handal, 2014). Veileder og veisøker har hver for seg en praktisk yrkesteori. *Praksistrekanten* (Lauvås & Handal, 1990, s. 108) er både en enkel illustrasjon og et verktøy til å bevisstgjøre og utvikle studentene i veiledning. Å kunne reflektere omkring alle de tre nivåene i Praksistrekanten inngår som en viktig del av den kvalifiserte yrkesutøverens kompetanse, og utgjør et viktig grunnlag for å bygge erfaringer og utvikle seg både sammen med kollegaer og på egen hånd. I et overordnet perspektiv kan dette bidra til videreutvikling av profesjonens kunnskap og praksis (Lauvås & Handal, 2014).



Figur 9.1

Praksistrekanten (Etter Lauvås & Handal, 1990, s. 108)

Praksistrekanten synliggjør hvordan man i kollegaveiledning bør være i dialog omkring de to øverste nivåene i trekanten, og ikke bare kommunisere omkring den observerbare aktiviteten eller handlingene i P_1 -nivået. Dette nivået favner også den observerbare og hørbare kommunikasjonen i konteksten. P_2 - og P_3 -nivået utgjør det som til sammen betegnes som *praktisk yrkesteori*. P_2 -nivået omhandler den kunnskapen og de erfaringene som ligger til grunn for veisøkers valg. Dette favner hvorvidt veisøker har forstått hvilke føringer læreplanen gir, om hen har god faglig kunnskap, og hvordan hen benytter sine erfaringer i undervisningen. Mye av P_2 -nivået er ikke observerbart for veileder, og er kanskje heller ikke så bevisst hos veisøker.

P_3 -nivået omhandler verdier og grunnleggende syn som individet har, og favner holdninger og etikk. P_3 -nivået innvirker på kunnskap og erfaringer som bygges i P_2 , som igjen innvirker på aktiviteter, handlinger og kommunikasjon på P_1 -nivået. På en måte kan P_3 sees som en illustrasjon på individets *indre tale*, det vil si menneskets bakenforliggende tenkning for hvordan hen fungerer i sosiale og kulturelle praksiser. Den indre talen utgjør grunnlaget for overveielser og valg som individet gjør når det gjelder handlinger og kommunikasjon (Säljö, 2001; Vygotsky, 1978, 1986). En kvalifisert veileder bør kunne bidra til dialog og refleksjoner som berører P_2 - og P_3 -nivået hos veisøker. Det er ikke gjort i en håndvending å bidra til at individet endrer seg i P_3 -nivået, men man kan legge til rette for en god kontekst og dialog i veiledningssituasjonen, og bidra til at veisøker starter sine egne refleksjoner. «Vi former oss selv og andre, vår etikk og moral, i og gjennom kommunikasjon» (Säljö, 2001, s. 91).

P_3 -nivået berører det personlige planet hos veisøker, og i en veiledningssituasjon kreves trygghet og tillit for at veisøker skal kunne kommunisere fortrolig og ærlig. Tilstedeværelse og «det oppmerksomme nærværet» er avgjørende for veiledningsprosessen, og ifølge Vibe er dette veilederens viktigste redskap (Vibe, 2021). Dette innebærer også bevissthet rundt aktiv lytting, samt bruk av taushet eller stillhet som verktøy i veiledning, og at veileder er åpen for det uforutsette (Alterhaug, 2021; Larsen, 2011; Wikstøl et al., 2020). Det er viktig at veilederen lar veisøker slippe til, og ikke blir for ivrig med å presentere egen kunnskap og løsninger. Veiledning handler om å møte veisøker der hen er, og være åpen for veisøkers egen tenkning, erfaringer og vurderinger som utgangspunkt for veiledningen (Karlsen, 2011). Av og til kan det være like viktig å forholde seg nærmest passiv og spørrende i situasjonen (Alterhaug, 2021). Det handler om å finne en god balanse mellom å være en

god lytter og samtidig fremstå som oppriktig interessert i veisøker og temaet for veiledningen.

Tidligere forskning

Tidligere forskning på utdanning i kollegaveiledning er gjennomført i relativt store grupper, og omhandler utprøving av organisering, verktøy, struktur og forhåndsbestemte prosedyrer for kommunikasjon (Ash & Clayton, 2004; Eik et al., 2020; Lange & Lauvås, 2018; Wikstøl et al., 2020). Det er imidlertid lite forskning på utdanning i kollegaveiledning der studentene øver kollegaveiledning på hverandre, og heller ikke på hvordan en profesjonell veileder arbeider i reelle praksisfelt under utdanning av kvalifiserte veiledere i kollegaveiledning. I en studie innen videreutdanning i veiledning på universitetsnivå ble det utprøvd en «ti sekunds regel», der det ble lagt vekt på bruk av stillhet i dialoger som ett av flere verktøy i veiledningssamtaler (Wikstøl et al., 2020). Forskerne fant en klar sammenheng mellom bruk av stillhet i dialoger og studentenes utvikling av egen lytting. Etter hvert tok studentene i bruk stillhet i samtalen, noe som også skapte rom for indre dialog både hos veisøker og veileder.

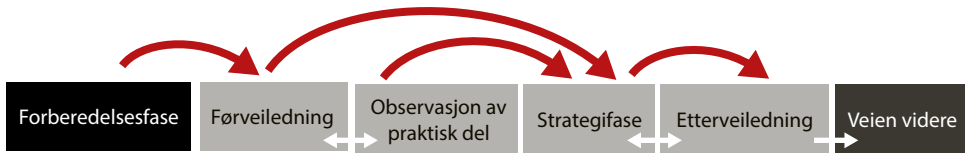
I en erfaringsbasert studie om kollegaveiledning i høyere utdanning ble det utprøvd en samtalemodell med stram struktur og forhåndsbestemte prosedyrer for kollegaveiledning i store grupper (Lange & Lauvås, 2018). Sentralt i studien står behovet for å strukturere selve veiledningssamtalen, slik at den blir noe annet enn det Lange og Lauvås omtaler som en «hverdagssamtale». Deltakerne hadde en mal for hva som skulle være i fokus, hvem som snakket og hvem som lyttet. Funnene tilsier at under kollegaveiledning i store grupper fant deltakerne malen nyttig, mens for enkelte var det krevende å følge malen, selv med opplæring på forhånd. Forskerne påpeker at det er ønskelig at deltakerne gjennom erfaring gradvis blir i stand til å frigjøre seg fra malen og være mer fleksible (Lange & Lauvås, 2018).

Kollegaveilederen bør være fleksibel og åpen for å fange opp og forholde seg til det uforutsette som skjer i situasjonen, slik at man ikke blir for låst i faste mønstre. Den erfarne veilederen må våge å slippe taket i teoretiske modeller som blir for styrende i veiledningskonteksten, stole på egne erfaringer og ta

utgangspunkt i det som faktisk skjer i konteksten (Karlsson & Oterholt, 2010). Det handler om «å tørre å ikke ha kontroll, og ta ting på sparket», slik en av deltakerne i Aalbergs studie svarte (Aalberg, 2009, s. 190). I en kvalitativ studie fra Universitetet i Sørøst-Norge ble det gjort en intervensjon der veileder-team utprøvde kollegaveiledning. Veiledningen handlet ikke bare om å gjøre endringer, men også om å løfte frem gode erfaringer og eksempler (Eik et al., 2020). Funnene viser at deltakerne opplevde personlig vekst i form av bedre selvtillit, og at de satte pris på å få støtte i utprøving av nye undervisningsformer. Tilhørighet til fellesskapet ga energi og opplevelse av mestring (Eik et al., 2020). Dette handler om følelsesdimensjonen i veiledning. Kollegaveiledning handler ikke bare om å være løsningsfokusert (Aalberg, 2009). Dersom det er et ensidig søkelys på veisøkers problemer og utfordringer, og dialogen dreier seg mye om hva vedkommende ikke får til, kan dette føre til at veiledning bare blir et sted der problemer løftes frem. Det å dele egne nederlag med andre kan være hemmende for åpen kommunikasjon (Jensen & Ulleberg, 2021). I veiledning kan det være like viktig at veisøker blir bevisst på hva hen lykkes med. Veiledning kan frambringe mange følelser hos veisøker, derfor bør både veisøker og veileder være bevisst på at veiledning kan være sårbart. Samtidig kan det å være åpen om følelser, verdier og pedagogisk forankring i P₃-nivået i veisøkers praktiske yrkesteori handle om å åpne opp for egen læring og utvikling.

Veiledningsmodell og -prosess

I dette studiet har vi, forfatterne av dette kapitlet, over tid anskueliggjort og anvendt en modell for kollegaveiledning: *Faser og en rød tråd under kollegaveiledning* (figur 9.2). Modellen har sitt utspring i *Handlings- og refleksjonsmodellen* (Lauvås & Handal, 2014). Sentralt i denne modellen er at veileder arbeider på en måte som gir veisøker mulighet, tid og rom til refleksjon, særlig knyttet til handlinger i praksisfeltet. Modellen beskriver at veiledning relatert til undervisning hovedsakelig består av fasene førveiledning, gjennomføring med observasjon og etterveiledning. I tillegg er vi inspirert av Inglar sin utdypning av denne modellen, der han vektlegger forberedelsesfasen og strategifasen (Inglar, 1997), noe vi har erfart som nyttig.

**Figur 9.2**

Faser og en rød tråd under kollegaveiledning

Pilene i modellen viser at veileder bør holde en rød tråd gjennom hele veiledningsprosessen. Ved å benytte oppgaver med induktiv tilnærming på første samling, søker vi å fremme forståelse for betydningen av de ulike fasene i veiledningsprosessen. Forberedelsesfasen kan innebære at veisøker forbereder seg til undervisningen, vurderer egne behov for veiledning, og gjerne skriver et notat om dette. I tillegg kan forberedelsesfasen inneholde avklaringer mellom veileder og veisøker om hva veiledning dreier seg om. Førveiledningen bør inneholde en dialog om veisøkers praktiske yrketeori, særlig med tanke på pedagogisk forankring på P_3 -nivået i PYT, og refleksjoner på P_2 -nivået rundt planlagt undervisning. Førveiledningen bør være en dialog om veiledningsgrunnlaget (Lauvås & Handal, 1990, 2014), og gi veisøker mulighet til å delta aktivt, begrunne valg og uttrykke refleksjoner omkring egen plan for undervisningen (figur 9.1). Førveiledningen skal være en nyttig fase for både veisøker og veileder. Dersom veisøker er usikker eller etterspør hjelp, kan veileder bidra til at veisøker ser flere muligheter eller alternativer som kan prøves ut med veileder til stede. Førsamtalen bør ende i en avtale om hva veisøker selv ønsker veiledning i. I observasjonsfasen under praktisk utøvelse er det viktig at veileder tar utgangspunkt i den inngåtte avtalen, og ser etter «knagger» eller gode eksempler som har sammenheng med avtalen. Under veiledningen må man unngå at kun de negative eksemplene blir løftet inn i dialogen. For veisøker kan det være svært viktig å få bekreftelser på det som fungerer godt.

I denne veiledningsmodellen fremheves strategifasens betydning for hvordan etterveiledningen utformes. Det er vesentlig at veileder får tid til å samle tråder fra førveiledningen, se dette i sammenheng med observasjonsfasen, finne gode eksempler, og tenke gjennom sentrale spørsmål som utgangspunkt for dialog og refleksjon under etterveiledningen. I denne fasen kan studenten som øver på kollegaveiledning velge å være alene eller søke

veiledning hos den profesjonelle veilederen. Lauvås og Handal hevder at etterveiledningen er et forum for erkjennelser (Lauvås & Handal, 2014). Etterveiledningen bør også gi veisøker mulighet til å kjenne på godfølelsen over aktiviteter som fungerer godt, og ikke ensidig belyse hva som bør endres (Eik et al., 2020; Jensen & Ulleberg, 2021).

Kollegaveiledning– en prosess i studiet

Studiet har i stor grad en induktiv tilnærming, med praktisk øving, opplevelser, diskusjoner og refleksjoner mellom studentene, før etterlesing av teori. De to første dagene arbeider to eller tre studenter sammen med en gruppeoppgave der de planlegger og gjennomfører praktisk øving på kollegaveiledning overfor studenter på grunnutdanningen, uten at en profesjonell veileder er til stede. Det legges opp til å starte prosesser hos de som har veilederrollen, med tanke på bevisstgjøring av den enkeltes praktiske yrkest teori, der også kommunikasjonsformer inngår. På dette tidspunktet har de ennå ikke fått presentert modellen for kollegaveiledning. I starten handler det om å løfte blikket og se seg selv og egen undervisning i et mer overordnet perspektiv. Gjennom refleksjonsnotat beskriver de diskusjonene og oppdagelsene de har gjort seg imellom. Erfaringsmessig beskriver studentene ofte at de har oppdaget og reflektert over at de hoppet over eller tok altfor lett på førveiledning og veiledningsavtale med den første veisøkeren, og gjorde dette bedre med den neste veisøkeren. Et annet trekk er at studenten i rollen som kollegaveileder gir tilbakemelding i stedet for å gi veisøker mulighet til å reflektere over egen undervisning. Underveis gjøres det etterlesing omkring temaer som berører selvvurdering, refleksjon og veiledning.

I fortsettelsen deles studentene inn i større grupper, hvor de tilbringer en hel dag sammen med en profesjonell veileder. Studentene arbeider parvis og veksler mellom rollene som veisøker som gjennomfører en undervisningssekvens, og som kollegaveileder. Den profesjonelle veilederen leder gruppen gjennom dagen, og har rollen som tilbaketrasket støttespiller, driver prosessen fremover og trekker inn teori der det faller naturlig. Målet er å bevisstgjøre modellen for kollegaveiledning (figur 9.2), samt å skape refleksjon rundt

kommunikasjon og rollen som kollegaveileder. Underveis kan det være behov for å trekke inn *Den didaktiske relasjonsmodellen* (Bjørndal & Lieberg, 1978; Hiim & Hippe, 2022) som et støtteverktøy for dialogen både i før- og etter-samtalen. På dette tidspunktet er det sjelden at studenten trekker inn P_2 - eller P_3 -nivået i PYT (Lauvås & Handal, 1990; 2014) i dialogen. Etter første samling skal studentene øve på kollegaveiledning ved egen arbeidsplass, og levere et arbeidskrav knyttet til dette. I siste del av studiet møter den profesjonelle veilederen studentene i deres reelle yrkeskontekst, hvor studentene veksler mellom rollene som kollegaveileder og veisøker som underviser sin elev. Dette er et ledd i å kvalitetssikre at studenten utvikler seg til å bli en kvalifisert kollegaveileder innenfor sitt fagfelt.

Metode

Studiens tilnærming er inspirert av autoetnografi (Karlsson et al., 2021), ettersom det søkes å fremskaffe kunnskap basert på den ene forfatterens erfaringer som profesjonell veileder i praksisfeltet gjennom flere tiår. Det har vært en tydelig arbeidsdeling, hvor den andre er hovedforfatter og har forskeransvaret. For å fremskaffe kunnskap om hvilke utfordringer studenter kan ha når de utfører kollegaveiledning, har den profesjonelle veilederen gått gjennom sine egne grundige, rikholdige og håndskrevne observasjonsnotater fra en femårsperiode. I dialog og samråd med forskeren har han gått frem og tilbake i dette materialet, og sortert ut det som er typiske tendenser. Han har valgt ut dialoger til fremstilling i teksten, der flere av hovedtendensene kan inngå i én og samme dialog. Materialet er anonymisert ved at navnene som benyttes i dialogene er fiktive. Selv om han har skrevet dialogene så ordrett som mulig i konteksten, utgjør de likevel hans subjektive beskrivelse.

Det er benyttet en fenomenologisk tilnærming, hvor hensikten er å fange opp forskningsdeltakerens perspektiv og erfaringer knyttet til en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst (Postholm, 2010). Den bestemte situasjonen er i dette tilfellet oppfølging av studenter i deres utvikling til å bli kvalifiserte kollegaveiledere innenfor sitt fagfelt, og den spesifikke konteksten er studenters praksisfelt, der de øver på kollegaveiledning. For å fremskaffe kunnskap

om hvordan den profesjonelle veilederen arbeider med å utvikle studentenes kompetanse innenfor kollegaveiledning, har jeg i forskerrollen gjennomført flere runder med dybdeintervju og samtaler med ham, samtidig som jeg har gjort notater. I analyseprosessen er det benyttet en induktiv tilnærming med konstant komparativ analyse (Postholm, 2010; Strauss & Corbin, 1998). Det ble gjennomført åpen koding, hvor fellestrekk ble til kategorier som fremkommer ut fra materialet (Merriam, 2009). Analyseprosessen ga flere nye spørsmål, som jeg hadde behov for å avklare gjennom to oppfølgende korte intervjuer. I tillegg skrev intervjupersonen et notat med beskrivelser av hvordan han arbeider med studentene. For å øke påliteligheten har intervjupersonen lest gjennom fremstillingen av funnene.

Som forsker står jeg nær intervjupersonen som kollega, jeg underviser og veileder på studiet, og har noe erfaring fra å være i tilsvarende rolle som den profesjonelle veilederen. På den ene siden kan det være en styrke at jeg som forsker har god forståelse av de kontekstene og erfaringene intervjupersonen beskriver, men på den andre siden kan dette påvirke min fremstilling – det kan hende jeg er «blind» for å se andre perspektiver. Siden den profesjonelle veilederen har bidratt med materialet i dette arbeidet, står han som medforfatter av kapitlet. Jeg har gjort etiske vurderinger om hvorvidt den profesjonelle veilederen burde vært anonymisert, men i kraft av hans velkjente rolle i dette fagfeltet ville ikke det vært mulig. Stein Magne Olsen, medforfatter og profesjonell veileder, er kjent i bransjen for sin veiledning av faglig leder-studenter ved deres arbeidsplass. Det veier tungt at nettopp hans omfattende erfaring med kollegaveiledning blir gjort tilgjengelig for andre innenfor et yrkesfelt det er gjort lite forskning på. I tillegg kan denne fremstillingen av kollegaveiledning i én til én-situasjonen mellom veileder og veisøker være nyttig også innenfor andre fagfelt og yrkesfelt.

Funn

Funnene fra intervjuet med den profesjonelle veilederen omhandler hva han legger særlig vekt på i rollen som veileder for studenter, samt hvilke utfordringer studentene oftest møter i utviklingen mot å bli kvalifiserte kollegaveile-

dere. I sin veiledning legger han stor vekt på å være en god rollemodell, både når det gjelder kommunikasjon, arbeidsmåter og struktur, og trekker inn teoretiske perspektiver ved behov. Hovedfunnene viser at den profesjonelle veilederen i stor grad tilstreber å tilpasse veiledningen til veisøkers premisser. Han arbeider grundig innledningsvis for å bli kjent med veisøkers bakgrunn for tenkning og valg. Et annet hovedfunn er hans bevissthet på egen kommunikasjon. Han vektlegger å gi veisøker mye taletid og lar det være rom for tenkepauser, mens han selv inntar en lyttende rolle og gjør grundige notater som fungerer som arbeidsverktøy videre. Veiledningen gjøres dynamisk ved at han tilpasser seg det veisøker er mest opptatt av. Funnene presenteres i to deler:

- Hvordan den profesjonelle veilederen jobber under kollegaveiledning
- Typiske trekk og utfordringer for studentene i kollegaveiledning

I fremstillingen benyttes veiledningsmodellen (figur 9.2) som ramme for å utdype funnene om hvordan den profesjonelle veilederen arbeider. Deretter presenteres det han beskriver som de vanligste utfordringene studentene har i rollen som kollegaveileder. Hovedtrekkene er dels knyttet til måten de kommuniserer på, og dels til at veiledningen blir for statisk fordi de låser seg til sin egen didaktiske planlegging av veiledningssekvensen. Disse hovedtrekkene illustreres gjennom eksempler på dialoger fra den profesjonelle veilederens arbeidsnotater.

Hvordan den profesjonelle veilederen jobber under kollegaveiledning

I forberedelsene til veiledning i praksisfeltet ved studentenes lokale arbeidsplass, leser den profesjonelle veilederen gjennom studentenes beskrivelser og refleksjoner i innlevert arbeidskrav. I møte med studentene starter han med å beskrive hvordan han selv jobber, og siterer seg selv: «Jeg ønsker å få best mulig innsikt i hva som er din tenkning. Jeg stiller mange ‘hvordansspørsmål’ - og av og til også hvorfor-spørsmål». Den profesjonelle veilederen vektlegger å avklare studentenes forventninger til de to dagene de skal være

sammen. Deretter ber han dem beskrive seg selv som yrkesutøver – i dette tilfellet trafikklærer – hvordan de selv mener de jobber innenfor yrkesrollen, og hvilke utfordringer de har hatt så langt, både i egen undervisning og i kollegaveiledning. Gjennom dette søker han å få innsikt i deres praktiske yrkesteorier i P_2 og P_3 (Lauvås & Handal, 2014), samtidig som det kan iverksette refleksjoner hos studenten selv.

En førveiledning preget av lytting, stillhet og notater

Den profesjonelle veilederen vektlegger å gi veisøker mye rom, særlig i starten. Han bruker tid på å lytte til hva veisøker forteller, fremfor å stille fortløpende spørsmål. I stedet for et åpent spørsmål, kan han innledningsvis formulere det som en oppgave: «Jeg er veldig spent og nysgjerrig på hva som skal skje i denne timen, kan du gi meg et innblikk i hva du tenker kommer til å skje denne timen?» Han forteller at han deretter kan være stille og lyttende i omkring ti minutter, samtidig som han gjør arbeidsnotater. Han søker å notere nøyaktig hva veisøker sier, uten å legge til egen tolkning. På denne måten gjør han bevisst og aktiv lytting i en tilbaketrukket posisjon, der veisøker ikke forstyrres av stadige oppklarende spørsmål. Dette samsvarer med andre forfatters vektlegging av stillhet og aktiv lytting som redskaper i veiledningsdialogen (Alterhaug, 2021; Larsen, 2011; Wikstøl et al., 2020). Dette handler om det oppmerksomme nærværet, som Vibe fremmer som det viktigste redskapet i veiledning (Vibe, 2021). Den profesjonelle veilederen gir sin fulle oppmerksomhet til hva veisøker faktisk sier, og møter dette med stor åpenhet. Et åpent spørsmål forutsetter at man også er åpen for de svarene som kommer. Den profesjonelle veilederen opptrer med respekt overfor veisøker, er åpen og ser verdien av å ta imot veisøkers egne tanker og vurderinger som utgangspunkt for veiledningen, slik også Karlsen vektlegger (Karlsen, 2011).

Oppfølgingsspørsmål kommer senere, etter at den profesjonelle veilederen har fått helheten i det veisøker har å fortelle. Som profesjonell veileder gir han veisøker et signal om at det veisøker sier er så interessant at det blir notert ned. Dette kan i seg selv skape en følelse av anerkjennelse og betydningsfullhet i situasjonen. Kollegaveilederen har ikke bare ansvar for å stille spørsmål – hen har et etisk ansvar for å lytte, være undersøkende og åpen for det nye, uten å trekke konklusjoner for tidlig på bakgrunn av egne erfaringer. Evnen til å forholde seg til stillhet i veiledningssituasjonen er en kraft (Larsen, 2011).

Den profesjonelle veilederen er så trygg i situasjonen at han har både vilje og mot til å bruke stillhet som et redskap i kommunikasjon. Som forsker undret jeg meg likevel på om han virkelig er helt stille i ti minutter? Han tenkte seg om og svarte:

Jeg driver med aktiv lytting, om nødvendig ber jeg om noe mer. [...]. Underveis bekrefter jeg ved lyd og kroppsspråk overfor veisøker at jeg følger med.

Den profesjonelle veilederen benytter seg altså av teknikker for å tilkjennegi at han lytter – gjennom lyttelyder, anerkjennende kroppsspråk som for eksempel et nikk og øyekontakt, eller ved å gi små verbale oppmuntringer: «interessant – har du mer å fortelle?», eller: «kan du utdype dette mer?». Underveis kan det være to til tre sekvenser der han bevisst lar det være helt stille, slik at veisøker får tenke seg om før hen fortsetter. Andre ganger er det naturlig for den profesjonelle veilederen å stille spørsmål og avklare om veisøker har fått fortelle det han ønsker:

Når veisøker tar pause, unngår jeg å komme med spørsmål umiddelbart – jeg lar det gjerne være pause ett til to minutter. Den pausen bidrar ofte til at veisøker kommer opp med mer informasjon angående timen. Skjer ikke det, kan jeg stille følgende spørsmål: Er det noe mer du mener jeg bør vite om hva som skal skje i timen?

Den profesjonelle kollegaveilederen tilpasser seg den personen han veileder, og søker å balansere mellom det å være tilbaketrukket og lyttende, og samtidig inspirere veisøker til å fortelle og utdype.

Rom for oppklaringer og refleksjoner

Den profesjonelle veilederen bruker mye tid på førveiledningen. Etter at veisøker har fått fortalt det hen ønsker, stiller han oppfølgingsspørsmål basert på sine arbeidsnotater så langt, for å få et godt grunnlag for observasjonsfasen. Han benytter en form for parafrasering, der han siterer hva veisøker har sagt, basert på arbeidsnotatene. Dette gir en mulighet til å oppklare eventuelle misforståelser. Han sier:

Når veisøker bekrefter at nå er det ikke noe mer hen ønsker å fortelle meg, starter jeg med parafrasering. Underveis i parafraseringen stiller jeg utdypende spørsmål for å få bedre innsikt i veisøkers tenkning. Jeg ønsker å få bekreftet at jeg har forstått det som jeg har hørt veisøker har fortalt meg, i tillegg gir det meg muligheter til å komme med oppfølgingsspørsmål på tema som jeg er usikker på hva veisøker har ment.

Den profesjonelle veilederen søker mer kunnskap omkring veisøkers P₂- og P₃-nivå i praksistrekanten (Lauvås & Handal, 2014) når han spør:

Kan du si noe mer om bakgrunnen for at du ønsker å gjennomføre timen slik?

Veisøker endrer av og til sine begrunnelser når hen får sitert hva hen selv har sagt, og dialogen gir muligheter for oppklaringer. Hele kommunikasjonen bærer preg av det Vibe beskriver som *det oppmerksomme nærværet* (Vibe, 2021). Førveiledningen munner ut i en avtale med veisøker om hva hen ønsker veiledning i. For å jobbe frem avtalen, kan han for eksempel si:

Nå har du tenkt på – og beskrevet mye for meg om hvordan du skal gjennomføre timen. Nå som jeg er her som veileder, hva ønsker du å ha fokus på for din egen del?

Det er i førveiledningen det viktige grunnlaget for fortsettelsen legges. Det handler om å være genuint interessert og delaktig i det som kommer frem i førveiledningen, og ha et dialogisk samspill som kan bidra til at veisøker føler seg sett og hørt, og får en opplevelse av å være verdifull i situasjonen (Vibe, 2021). Veiledningsdialogen kan bidra til å forme etiske og moralske valg (Säljö, 2001), som også berører P₃-nivået (Lauvås & Handal, 1990, 2014).

Observasjonsfase med utgangspunkt i førsamtalen

I observasjonsfasen inntar den profesjonelle kollegaveilederen en tilbaketrasket rolle i baksetet, og unngår å blande seg inn i undervisningen som foregår i forsetet. Han er på søk etter «knagger» – gode eksempler fra undervisnin-

gen som kan knyttes til avtalen fra førveiledningen. Underveis gjør han arbeidsnotater om hva veisøker faktisk sier og gjør overfor eleven. Selv om veiledningen handler om veisøkeren, følger kollegaveilederen også med på kommunikasjonen mellom veisøker og elev, samt den trafikale konteksten de befinner seg i. I notatene legger han vekt på å holde sin egen synsing og oppfatning utenfor, og bruker overordnet teori og læreplanen som rammer. Slik kan han se bort fra hendelser som ligger utenfor avtalen, og konsentrere seg om å holde fokus innenfor det som er avtalt. I noen tilfeller noterer han også hendelser eller dialoger som kan være relevante å trekke inn i etterveiledningen – for eksempel noe veisøker ikke er klar over, men som har stor betydning for videre utvikling.

Strategifase

Den profesjonelle veilederen ser stor nytte i å sette av 10–15 minutter til en strategifase der han systematiserer arbeidsnotatene i lys av førveiledningen. Han legger en strategi for hva veisøker skal få mulighet til å oppdage selv gjennom ettersamtalen. Veilederen velger ut sitater og konkrete aktiviteter fra notatene, og planlegger noen få åpne spørsmål og innfallsvinkler. Han beskriver strategifasen som særlig viktig når det er liten sammenheng mellom det veisøker har sagt i førveiledningen og det som faktisk ble gjort i undervisningen. Strategifasen kan også fungere som et pusterom for veisøker, der hen kan tenke tilbake på avtalen fra førveiledningen og reflektere litt alene før etterveiledningen.

En dynamisk etterveiledning

I etterveiledningen legger den profesjonelle veilederen stor vekt på at veisøker først får komme med sine tanker og refleksjoner rundt egen undervisning. Slik får veisøker uttrykke det hen selv er klar over, i stedet for å motta det som kan oppleves som en negativ tilbakemelding fra veilederen. Veisøker kan for eksempel si:

Jeg ønsket å veilede, men det ble mye instruksjon.

Da får veisøker mulighet til å begrunne hvorfor det ble slik, og samtidig vise at hen har kunnskap om veiledning. Deretter tar kollegaveilederen i bruk arbeidsnotatene og siterer konkret hva han har sett og hørt fra veisøker underveis:

Jeg la merke til at du stilte spørsmålet på følgende måte: ... (siterer fra eget notat), og i den andre sammenhengen stilte du spørsmålet slik: ... (siterer fra eget notat).

Dette åpner ofte for at veisøker selv utdypet og reflekterer, og kan føre til erkjennelser om at dette har hen ikke vært bevisst på, og at det er noe hen ønsker å endre.

Den profesjonelle kollegaveilederen er bevisst på å utøve det han omtaler som *en dynamisk veiledning*. I ettersamtalen kan det for eksempel være nødvendig å fravike noe fra avtalen i førveiledningen. Han er åpen for det veisøker selv bringer inn i veiledningssamtalen, og har mot til å la ettersamtalen ta en litt annen retning enn planlagt i strategifasen. Den profesjonelle kollegaveilederen er tydelig på at veiledning er dynamisk, og at man i kollegaveiledning bør være åpen for å tilpasse og omstrukturere egen plan eller strategi når det er nødvendig. Han sier:

Det er ikke sikkert etterveiledningen følger avtalen i førveiledningen slavisk, men etter hva veisøker selv er opptatt av. Veiledning er dynamisk!

I andre tilfeller ser han behovet for å trekke inn spesielle hendelser fra undervisningen, selv om de ligger utenfor avtalen, fordi det kan bidra til at veisøker gjør oppdagelser hen trenger på dette tidspunktet. Det handler om å møte veisøker der hen er, i sin nærmeste utviklingszone, *The zone of proximal development* (Vygotsky, 1978, s. 84). Det dynamiske ved veiledningen inngår i profesjonaliteten, der det både handler om å forholde seg til veiledningsavtalen, og samtidig evne å utvide avtalen ved behov. Det handler om å være ydmyk og åpen for det uforutsette, og kunne dra veksler på dette gjennom improvisasjon (Alterhaug, 2021; Larsen, 2011). Det er viktig å være mottakelig for nye perspektiver i dialogen, og ikke plassere det man hører og observerer i båser konstruert av veilederen på forhånd. Kollegaveilederens evne til å følge dynamikken og improvisere kan åpne for at han og veisøker sammen bringer frem nye perspektiver som veisøker kan ta med seg videre.

Typiske trekk og utfordringer under øving på kollegaveiledning

Ved gjennomgang av de grundige arbeidsnotatene til den profesjonelle veilederen, trer det frem noen hovedtrekk som beskriver studentenes utfordringer i prosessen med å bli kvalifisert kollegaveileder innenfor sitt fagfelt. Fortellingene som presenteres i fortsettelsen, er valgt ut fordi de i sin helhet rommer hovedtrekkene som den profesjonelle kollegaveilederen erfarer at han arbeider med å bevisstgjøre i sin veiledning overfor studentene. Dette handler om hvordan kommunikasjonen mellom studenten i veilederrollen og veisøker foregår, mangelfull avtale for veiledningen, at studenten i kollegaveilederrollen blir for låst i egne planer, og at veiledningen ikke skjer på veisøkerens premisser. Den første fortellingen er fra øvinger ved studiestedet på første samling, der veisøker skal undervise en kort sekvens i et fritt selvvalgt tema, og den andre fortellingen foregår i studentenes reelle kontekst ved egen arbeidsplass.

En førveiledning som preges av en rekke spørsmål og korte svar

Når studentene øver på kollegaveiledning i starten av studiet, preges dialogen ofte av at veileder stiller fortløpende mange spørsmål, mens veisøker gir korte svar. I førveiledningssamtalen nedenfor er Pål i kollegaveilederrollen, mens Ulf er veisøker og skal undervise i et selvvalgt tema.

Pål: Hva har du planlagt i dag?

Ulf: Lære folk å bruke kart og kompass

Pål: Hvorfor skal du gjøre det?

Ulf: Grei allmennkunnskap

Pål: Har du et mål?

Ulf: Ja, de skal gjøre rede for, -og kunne ta ut kompassretning

Pål: Har du noe kjennskap til gruppa? Hvordan har du tenkt å gjøre det?

Ulf: Instruksjon pluss åpne spørsmål og praktisk øvelse

Pål: Hvordan vil du vurdere om målet er nådd?

Ulf: Jeg vil oppsummere med en Kahoot

Pål: Er det noe du ønsker veiledning på?

Ulf: På hvordan oppfatter du meg som lærer? Når jeg målet med undervisningen?

Pål: Når du sier at du skal bruke Kahoot- er ikke det greit?

Ulf: Mine metoder og praktiske oppgaver

Pål stiller her for det meste lukkede spørsmål, noe som kan være årsaken til at svarene blir korte. Han følger ikke opp svaret, men stiller i stedet et nytt spørsmål om et annet tema. Veisøker gis ikke mulighet til å utdype svarene, og veileder kan oppfattes som en dårlig lytter, eller som uinteressert i svarene. På dette tidspunktet bruker han ikke aktiv lytting og stillhet som redskap innenfor veiledning (Alterhaug, 2021; Larsen, 2011; Wikstøl et al., 2020). Dialogen blir overfladisk på P_1 -nivået. Pål hopper over bli kjent-fasen, som kunne gitt mulighet for å bli kjent med veisøkers praksisteori i P_2 - og P_3 -nivået i PYT (Lauvås & Handal, 1990). Et positivt trekk er at han forsøker å finne ut noe om bakgrunnen for at veisøker skal undervise i temaet, noe som kunne gitt innsikt i både P_2 - og P_3 -nivået. Svaret blir imidlertid to ord: *Grei allmennkunnskap* – og der ender det. Dette kan ha sin årsak i at veileder stiller et hvorforspørsmål, som særlig i starten av en dialog kan føre til at veisøker føler at hen må forsvare det som er sagt eller gjort. Det er positivt at veilederen etterspør hva veisøker ønsker veiledning i. Veisøker har flere ønsker for veiledningen – både omkring hvordan veisøker oppfattes som lærer, hans bruk av metoder og praktiske oppgaver, samt om målet for undervisningen nås. Veileder avfeier ham nærmest ved å si: *Kahoot, - er ikke det greit?* Dette kan oppfattes som at veileder tolker det dit hen at veisøker får nok tilbakemeldinger på om målet er nådd gjennom hvordan elevene svarer på Kahoot. Veileder skaffer seg ikke informasjon om bakgrunnen for at veisøker skal bruke dette verktøyet. Det fremkommer ikke om veisøker har erfaring med verktøyet fra før, eller om han utprøver det for første gang. Veisøker ønsker også å vite hvordan veileder oppfatter ham som lærer, mens veileder ikke gjør noe for å få utdypet hva veisøker legger i dette. Dette kunne ha åpnet for en mulighet til å skape en dialog innenfor både P_2 - og P_3 -nivået (Lauvås & Handal, 1990).

En etterveiledning med innvevde meninger i spørsmålsstilling

I likhet med førveiledningen mellom veileder Pål og veisøker Ulf, preges også etterveiledningen av en fortløpende utveksling av spørsmål og svar, og den bærer tydelige spor av mangler fra førveiledningen:

Pål: Hvordan gikk det?

Ulf: Det gikk som forventet

Pål: Hva gikk annerledes enn forventet?

Ulf: Fikk ikke gått igjennom alt jeg hadde planlagt

Pål: Hvis du tenker gjennom fra start til slutt, hvordan tror du at du blir oppfattet?

Ulf: Jeg oppfatter meg selv som rolig

Pål: Du ville at jeg skulle se på måloppnåelsen. Kom du i mål?

Ulf: Jeg fikk testet dem med Kahoot

Pål: Hva vil du eventuelt endre på? Hvilke metoder brukte du underveis?

Ulf: Fra instruksjon til veiledning ved bruk av åpne spørsmål

Pål: Er du fornøyd med spørsmålene?

Ulf: Hva tenker du som observatør?

Pål: Jeg synes du var flink

I rollen som kollegaveileder kan Pål fremstå som lite interessert i svarene. I stedet for å gi rom for tenkepauser og oppmuntre veisøker til å utdype, fortsetter han med nye spørsmål der hans egen mening er innvevd. Når veisøker sier at «det gikk som forventet», følger veilederen opp med spørsmål om hva som gikk *annerledes* enn forventet, og gir dermed inntrykk av at han mener ikke alt gikk etter planen. Veisøker erkjenner at han ikke fikk gjennomført alt han hadde planlagt. Det er mulig han har gjort bevisste valg, men veilederen gir ham ikke mulighet til å utdype. Veileder kan oppfattes som lite interessert i hva veisøker sier. Veilederens oppmerksomhet på det veisøker uttrykker har stor betydning for den videre kommunikasjonen (Larsen, 2011). Veileder jobber statisk opp mot avtalen fra førveiledningen, der veisøker ønsket å vite hvordan veileder oppfattet ham som lærer. Veilederen stiller spørsmål om hvordan

veisøker tror han selv ble oppfattet, og veisøker svarer at han oppfatter seg selv som rolig. Der avsluttes det temaet.

Veileder skifter raskt over til spørsmål om veisøker kom i mål, noe som kan tyde på at han forsøker å holde dialogen innenfor avtalen fra førveiledningen. Veisøker svarer at han testet dem gjennom Kahoot, noe som kan knyttes til veilederens svar omkring dette i førveiledningen. Veileder griper ikke muligheten til en interessant dialog om bruk av Kahoot, bakgrunnen for valget av verktøyet, eller om det finnes andre relevante indikasjoner på at elevene nådde målet. Kollegaveilederen går i stedet videre og stiller fortløpende spørsmål med et innvevd budskap om at noe bør forbedres, for eksempel: *Hva ville du eventuelt endre på?* Han gir seg imidlertid ikke tid til å få svar, men stiller et nytt spørsmål om metoder.

Det er interessant at veisøker sier han brukte åpne spørsmål, mens veileder Pål responderer med et lukket spørsmål: *Er du fornøyd med spørsmålene?* Det kan tenkes at veisøker i dette tilfellet er mer bevisst på spørsmålsstillingen enn Pål er i sin rolle som kollegaveileder. At kollegaveilederen har for stort fokus på hva som kunne vært gjort bedre eller annerledes, kan hemme kommunikasjonen og føre til at veiledningen virker mot sin hensikt (Eik et al., 2020; Jensen & Ulleberg, 2021). Til slutt våger veisøker seg frem på med spørsmålet: *Hva tenker du som observatør?* Dette fører til at veileder gir en direkte tilbakemelding og syning om at veisøker er flink, uten nærmere begrunnelse. Der avsluttes dialogen mellom veisøker og kollegaveileder. Sammenlignet med den profesjonelle kollegaveilederen, mangler studenten fortsatt evnen til å gjennomføre en dynamisk veiledning der han er mer åpen for det som kommer fra veisøker, gir rom for tenkepauser og lytter til svarene. Han er ennå ikke i stand til å improvisere (Alterhaug, 2021; Larsen, 2011).

Når kollegaveilederen trekker konklusjoner og snakker forbi veisøker

Fortellingen nedenfor er hentet fra konteksten der den profesjonelle veilederen er sammen med studentene under øvinger på kollegaveiledning i reell kontekst ved eget arbeidssted. Forsamtalen varer her litt lengre tid og preges av noe mer utfyllende dialog. Bli kjent-fasen utelates også her. Ofte gir studentene uttrykk for at de føler at de kjenner hverandre så godt fra før at det ikke er nødvendig. Samtidig kan det være at de egentlig ikke kjenner hverandres pedagogiske

forankring så godt. Studenten Per er her i rollen som kollegaveileder overfor Dan, som er veisøkeren i sin yrkesrolle som trafikklærer:

Per: Hva er dine tanker om kjøretimen i dag?

Dan: Ta en tur til Oslo. Eleven er en gutt på 18 år som har vært igjennom det meste. Kjør til Oslo for å knytte ting sammen. Gå igjennom det som er nytt.

Per: Hvis jeg forstå deg rett, så vil du gi eleven mulighet til å spørre?

Dan: Jeg kommer ikke til å snakke om regler. Jeg vil gå inn og lede blikket hvis det blir behov. Korrigere blikket. Jeg vil hjelpe han med planlegging, med det å være i forkant.

Per: Hvordan vil du lede blikket hans?

Dan: Jeg vil gå inn og spørre om hva som er viktig informasjon for deg.

Per: Jeg tror jeg forstår deg. Kan du komme med et eksempel på hva som er viktig?

Dan: Pil i lyskryss, osv. Jeg håper at eleven skal se hvor nyttig det er.

Per: Da tror jeg at jeg henger med på hva som er dine intensjoner. Du vil styre informasjonsinnhentingens hans. Har du noen plan B?

Dan: Jeg forventer at jeg må styre blikket hans. Jeg vil ikke kjøre eleven fast i situasjoner, derfor vil jeg lede han i starten.

Per: Du nevner at du ikke vil kjøre eleven fast...

Dan: Eleven er ikke kjent i miljøet. Jeg håper at jeg klarer å si at nå føler jeg at det går for fort...

Per: Har du tanker om selvstendig kjøring?

Dan: Selvstendig etter Majorstua

Veileder åpner dialogen på en inkluderende måte, men lytter ikke til svaret og kommer i stedet med sin egen antakelse om at veisøker vil la eleven få mulighet til å stille spørsmål. Veisøker har imidlertid ikke nevnt dette, og

veileder får ikke bekreftet om han har forstått veisøker riktig. I samtalen om veisøkers plan for å jobbe med elevens informasjonsinnhenting, introduserer veileder nye begreper, noe som tyder på at de snakker forbi hverandre. Det er sannsynlig at veisøker har en plan om å hjelpe eleven med å få overblikk ved å være tidlig ute med observasjon, og gjennom dette oppdage betydningen dette har for samhandling, sikkerhet og avvikling i trafikken. Dette perspektivet kunne gitt mulighet for refleksjon på P3-nivået, men dialogen forblir på P₁-nivået i Praksistrekanten (Lauvås & Handal, 1990). I veilederutdanning er det en krevende prosess å utvikle evnen til å kommunisere på flere nivåer (Wikstøl et al., 2020).

Et positivt trekk er at kollegaveilederen parafraserer ved å gjenta det veisøker sa: *Du nevner at du ikke vil kjøre eleven fast*. Han får et svar om at eleven ikke er kjent i miljøet, men benytter ikke muligheten til å gå i dybden på dette. Dette kunne åpnet for en samtale om elevens forutsetninger, for eksempel om han lett blir stresset og har behov for ro. Mot slutten sier veisøker: *Jeg håper at jeg klarer å si at nå føler jeg at det går for fort*. Veileder følger ikke opp dette interessante utsagnet, men stiller i stedet spørsmål om selvstendig kjøring. Utsagnet indikerer at veisøker har utfordringer med å si ifra til eleven når farten blir for høy. Hva kan være årsaken til dette? Kan det ligge noe bakenforliggende i P₂ og P₃ i hans praksisteori som gjør at han har vansker med å uttrykke sin opplevelse av elevens fart? Kan han vegre seg for å korrigere elevens handlinger? Har han tidligere erfaringer som han knytter dette utsagnet til? Hvordan er hans egen førerferd når det gjelder fart? En dypere dialog om dette kunne gitt et bedre grunnlag for veiledningen, og kanskje bidratt til at veisøker ser seg selv i lys av verdier som forventes av ham som yrkesutøver (Karlsen, 2011), for eksempel å se egen yrkesrolle i sammenheng med samfunnets føringer for trafikksikkerhet gjennom Nullvisjonen (Samferdselsdepartementet, 2021). Dette ville vært en mulighet til å løfte veiledningsdialogen til P₃-nivået, og bidra til at veisøker ser seg selv som yrkesutøver i et samfunnsperspektiv. Førveiledningen avsluttes brått og uten avtale om hva veisøker ønsker veiledning i.

En etterveiledning på veileders premisser

Etterveiledningen i fortellingen ovenfor preges av at Per som kollegaveileder ikke kom frem til noen avtale i førveiledningen, og dermed velger han selv ut et tema fra førveiledningen:

Per: Jeg tar utgangspunkt i samtalen vi hadde før kjøretimen. Du ønsket at eleven skulle se nytten av informasjonsinnhentingen. For å koke det ned, så tenker jeg at du skal få lov til å lage «bobler» ved å skrive ned din rolle som lærer. Skriv ned hva du gjorde når det fungerte med styring av blikk.

Dan: Jeg kan fortelle litt mer om det. Jeg styrte det ikke direkte. Det jeg gjorde f.eks. på tur innover, var å ta tak i kollektivskilt. Prøvde å stille spørsmål for å styre blikket.

Per: Er du fornøyd med spørsmålsstillingen din?

Dan: Eksempel på spørsmål. Det står skiltet «Ring 1» – følg ring 1 videre. Hva er planen? Eleven svarte: «Vet ikke». Hvordan er sikten?

Per: Hvilket ledd i kjøreprosessen (sanse- oppfatte- avgjøre-handle) jobbet du med?

Per kan oppfattes som nedlatende ovenfor veisøker når han sier at han skal «få lov til» å notere ned på et ark og lage bobler der han skal skrive ned stikkord om hva han gjorde i de situasjonene da det fungerte å styre elevens blikk. Veisøker gir uttrykk for at han heller vil være i en dialog der han kan begrunne og utdype sin tenkning om dette. Oppgaven som kollegaveilederen forsøker å gi, og spørsmålet om veisøker er fornøyd med spørsmålsstillingen sin, inneholder et signal om at veileder kunne ha ønsket at veisøker jobbet annerledes. Temaet ble ikke tilstrekkelig utdypet i førveiledningen, og heller ikke i etterveiledningen får veisøker mulighet til dette. Til slutt tar veilederen i bruk *Kjøreprosessen* (sanse-oppfatte- avgjøre-handle) som et verktøy for å bygge dialogen rundt. Dette er et felles verktøy som begge kjenner, og kan være en god innfallsvinkel til en dypere og mer konstruktiv veiledningsdialog, men samtalen stopper der. Veilederen viser at han har kommet et stykke på vei i sin utvikling som kollegaveileder. Han har tydelig lagt en plan for både før- og etterveiledning, men blir for bundet til planen. Sammenlignet med den profesjonelle veilederen mangler han fortsatt

evnen til å improvisere (Larsen, 2011) og la veisøker få mulighet til å gå i dybden på det som blir liggende på overflaten i samtalen. Kollegaveilederen bør vise mot og tålmodighet til å unngå å trekke slutninger for tidlig.

Den profesjonelle veilederens etterarbeid

Underveis i prosessen med studenter som øver kollegaveiledning, fungerer den profesjonelle kollegaveilederen både som organisator, støttespiller og rollemo-
dell. Etter den praktiske prosessen basert på veiledningsmodellen, gjennomfører den profesjonelle veilederen en etterveiledning der de sammen reflekterer og bygger erfaringer. I dialogen er den profesjonelle kollegaveilederen særlig opptatt av at den som har hatt rollen som kollegaveileder får uttrykke hvordan hen har opplevd det, og om det har vært noen utfordringer. Den profesjonelle veilederen legger stor vekt på å bevisstgjøre hvordan kommunikasjonen har vært, og at studentene skal oppdage at ved å endre på den kan de vokse i rollen som kollegaveiledere. Han nærmer seg temaet ved å sitere hva som ble sagt i dialogen. I etterkant av en slik sekvens åpner han for dialog med metakommunikasjon omkring hvordan han som profesjonell kollegaveileder har stilt spørsmål basert på det han har observert og hørt sagt overfor elev eller veisøker. Dialogene fra både før- og etterveiledningssamtalene gir den profesjonelle kollegaveilederen et grunnlag for å jobbe med å bevisstgjøre og videreutvikle studenten i veilederrollen, særlig når det gjelder å møte veisøker med respekt og interesse for det veisøker gir uttrykk for (Karlsen, 2011). Den profesjonelle kollegaveilederen sier i intervjuet at det av og til kan være fristende å bryte inn i dialoger for å bevisstgjøre der og da at den som øver i rollen som kollegaveileder må jobbe bedre med lytting og oppfølgingsspørsmål. I de fleste tilfellene velger han likevel å vente til ettersamtalen, der han har et helhetlig grunnlag fra hele prosessen med seg inn i etterveiledningen.

Studentene må videreutvikle sin egen kommunikasjon for å kunne bidra til å utvikle veisøker under kollegaveiledning. Dette innebærer å lære seg å stille gode, åpne spørsmål, skape rom for tenkepauser, utvikle seg til en aktiv lytter, og være åpen og interessert i svarene. Erfaringer fra annen utdanning av veiledere viser at veilederstudentene ofte blir svært opptatt av å stille spørsmål, og glemmer å lytte og gi veisøker tid til å svare (Larsen, 2011). Studenten trenger støtte fra den profesjonelle veilederen for å utvikle det oppmerksomme nærværet, som utgjør det viktigste redskapet i veiledning (Vibe, 2021).

I de presenterte sitatene preges førveiledningen av at veileder har planlagt spørsmål knyttet til hovedpunktene i Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978; Hiim & Hippe, 2022). I utdanningen er dette ment som et støtteverktøy for å komme i gang med en dialog som berører P_2 i praksistrekanten. Fortellingene tyder på at studenten blir for låst i sin egen planlegging av spørsmål med utgangspunkt i modellen, og ikke har nok fokus på å skape en god dialog omkring svarene som kommer. Dette har likhetstrekk med funn fra en studie der det ble utprøvd å bruke en mal for kommunikasjon under veiledning (Lange & Lauvås, 2018). Malen var nyttig for enkelte, men virket hemmende for kommunikasjonen hos andre. Forskerne konkluderte med at deltakerne gjennom erfaring bør kunne frigjøre seg fra malen. Tilsvarende kan studentene i dette studiet bli utfordret på å ikke bli for låst i egen planlegging av spørsmål knyttet til Den didaktiske relasjonsmodellen, som er ment som et støtteverktøy i denne sammenheng.

Samlingen ved studentens arbeidsplass avsluttes med at den profesjonelle kollegaveilederen gjennomfører en etterveiledning der de to studentene deltar sammen. Han søker å møte studentene med utgangspunkt i deres forventninger, og bidrar til at de reflekterer rundt prosessen de har hatt sammen. Han støtter seg på sine arbeidsnotater som grunnlag for dialog, undringer og refleksjoner, for å bevisstgjøre muligheter for videre utvikling. Han påpeker at veilederrollen på dette tidspunktet i prosessen kan gli over i en rådgiverrolle, ettersom dette er den siste dialogen studentene får med sin veileder i studiet.

Oppsummering

Studien har gitt muligheter til å løfte frem noe av den profesjonelle kollegaveilederens til dels tause kunnskap om hvordan han har utviklet sin kommunikasjon og arbeidsmåte innenfor et sosial-konstruktivistisk perspektiv. Han beskriver noen faste prosedyrer i veiledningen, men har samtidig erfaring, mot og vilje til å følge det dynamiske i veiledningsprosessen, der han improviserer og tilpasser seg veisøker. Han legger stor vekt på å gjøre seg kjent med veisøkers tenkning og pedagogiske ståsted, slik at veiledningen blir på veisøkers premisser. I etterveiledningen tar den profesjonelle kollegaveilederen i stor grad utgangspunkt

i å gjengi eller beskrive hva veisøkeren selv har sagt eller gjort i observasjonsfasen, som et grunnlag for konstruktive diskusjoner og refleksjoner rundt temaer som vokser frem gjennom dialogen. Der det er naturlig, trekker han inn teori i diskusjonen. I konteksten der han er veileder for studenter som gjennomfører kollegaveiledning, starter han med en forventningsavklaring og gjør seg kjent med studentenes praktiske yrkest teori. Deretter inntar han rollen som tilbake-trukket og aktivt lyttende observatør, og gjør grundige notater gjennom alle fasene i veiledningsmodellen. Studentene utvikler seg gradvis i å gjennomføre kollegaveiledning fra de starter med praktiske øvinger ved studiestedet, til de har gjennomført kollegaveiledning i reell kontekst ved egen arbeidsplass, med den profesjonelle kollegaveilederen fra universitetet til stede. De utvikler seg i å gjennomføre veiledningsdialoger, samtidig som de kan bli bedre til å lytte til veisøker og gjøre veiledningen mer på veisøkers premisser. Dialogen har en tendens til å bli statisk, preget av at de følger planlagte spørsmål med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen. På dette tidspunktet mangler de å stille spørsmål som berører temaer knyttet til P_3 -nivået i praksistrekanten, og å få til en dialog omkring veisøkerens bakenforliggende tenkning om undervisning og samfunnsrolle.

Funnene fra denne studien indikerer at utdanningen av faglige ledere har behov for oppfølging av studentene fra en profesjonell kollegaveileder i deres faktiske yrkeskontekst. Slik oppfølging er nødvendig for å bygge en solid grunnmur som gjør det mulig å videreutvikle kompetansen innen kollegaveiledning. Kulturen som etableres for kollegaveiledning når studentene selv blir faglig leder ved en trafikkskole, har stor betydning. Kravet i forskriften (Trof. § 6-15) om at faglig leder skal veilede og kontrollere sine ansatte, gir både mulighet til å få innsikt i kvaliteten på undervisningen som de ansatte utfører, og til å bidra til deres faglige utvikling, samtidig som det gir rom for egen utvikling. En kultur preget av god kollegaveiledning vil sikre kvaliteten på undervisningstilbudet elevene mottar. I et samfunnsperspektiv utgjør dette et viktig bidrag til Nullvisjonsarbeidet (Samferdselsdepartementet, 2021). Fra et annet ståsted kan det være uheldig at lederen selv står for veiledningen, dersom fokuset hovedsakelig blir å kontrollere om undervisningen er tilstrekkelig god, uten å bruke veiledningen til å videreutvikle kollegaen (Lauvås & Handal, 2014). Dersom faglig leder har utfordringer med å være dynamisk i sin veiledning, kan det være hensiktsmessig å involvere en mer kompetent kollegaveileder for å fremme egen utvikling.

Referanser

- Alterhaug, B. (2021). Improvisasjon i veiledning. I B. Karlsson & F. Oterholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning*. Universitetsforlaget.
- Ash, S. L. & Clayton, P. H. (2004). The articulated learning: An approach to guided reflection and assessment. *Innovative Higher Education*, 29(2), 137–154.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Eik, L. T., Lyberg, A. & Wittek, A. L. (2020). Kollegaveiledning i «Teacher support teams». En egnet metode for profesjonskvalifisering for lærere i høyere utdanning? *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 5.
- Engeström, Y. (2001). *Expansive learning at work. Toward an activity-theoretical reconceptualisation*. Institute of Education, University of London.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2022). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere, 4. utg.* Gyldendal.
- Inglar, T. (1997). *Lærer og veileder. Om pedagogiske retningslinjer, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker*. Universitetsforlaget.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2021). Undertekst i veiledning. I B. E. Karlsson & F. Oterholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning*. Universitetsforlaget.
- Karlsen, T. J. (2011). Forhold av betydning for veileders delaktighet i veiledning. I T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker*. Gyldendal Akademisk.
- Karlsson, B. & Oterholt, F. (2010). Fenomennær faglig veiledning. I B. Karlsson & F. Oterholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning*. Universitetsforlaget.
- Karlsson, B., Klevan, T., Soggiu, A.-S., Sælør, T. & Vinje, L. (2021). *Hva er autoetnografi?* Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Meld. St. 16 (2016–2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Meld. St. 16 (2020–2021). Utdanning for omstilling. Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/96e28f2c72f64844843597e104dc23bc/no/pdfs/stm202020210016000dddpdfs.pdf#page=49&zoom=100,77,181>
- Lange, T. d. & Lauvås, P. (2018). Kollegaveiledning i høyere utdanning – en empirisk analyse av veiledningssamtaler. *Uniped*, 41(3).
- Larsen, A. S. (2011). Å lytte til det uforutsette, det ukjente og det uforutsigbare. I T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker*. Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. J.W. Cappelen Forlag a.s.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Damm Akademisk.
- Leontiev, A. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Prentice-Hall, Inc.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Samferdselsdepartementet. (2004). *Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve m.m. (trafikkopplæringsforskriften)*. Samferdselsdepartementet. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339>
- Samferdselsdepartementet. (2021). *Stortingsmelding nr. 20 (2020–2021). Nasjonal transportplan 2022–2033*. Samferdselsdepartementet. Samferdselsdepartementet.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications Ltd.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning - mer enn ord...* Fagbokforlaget.
- Vegdirektoratet. (2004). Ny føreropplæring 2005. Faglig grunnlag for forskrifts- og læreplanrevisjonen. I Vegdirektoratet (Red.), *Håndbok 260*. Statens vegvesen.
- Vegdirektoratet. (2016). *Læreplan klasse B, B kode 96 og BE*. Vegdirektoratet. https://www.vegvesen.no/_attachment/61490/binary/1151272?fast_title=H%C3%A5ndbok+V851+L%C3%A6replan+f%C3%B8rerkortklasse+B%2C+B+kode+96+og+BE.pdf
- Vibe, M. d. (2021). Tilstedeværelse i veiledning. I B. Karlsson & F. Oterholt (Red.), *Fenomen-er i faglig veiledning*. Universitetsforlaget.
- 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.
- Wikstøl, E. A., Krogen, T. D. & Schøien, K. S. (2020). *Om loggskrivning, bruk av stillhet og systematisk arbeid med fagtekst i et veiledningsstudium. Skriftserien nr.40*. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Aalberg, T. K. (2009). Kollegaveiledning i høyere utdanning. *Nordisk pedagogik*, 29(2), 185–193.

Lindgaard, O. M., Etnan, R., Ramskjell, B. R. & Rasmussen, K. B. (2026). Erfare – reflektere – utprøve: Å legge til rette for endring av undervisningspraksis gjennom et digitalpedagogisk kurs. I E. B. Dalland & E. Suzen (Red.), *Studentaktive læringskontekster i høyere utdanning: Kompetanseutvikling i praksisfelt* (s. 265–296). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa761110>

10

Erfare – reflektere – utprøve

Å legge til rette for endring av undervisningspraksis gjennom et digitalpedagogisk kurs

Oddlaug Marie Lindgaard, Randi Etnan, Bjørg Riibe Ramskjell og Kasper Bredahl Rasmussen

Sammendrag: Undervisere ved universiteter og høyskoler har ofte utfordringer knyttet til pedagogisk og didaktisk kompetanse, særlig når det gjelder digital undervisning. Krav fra myndigheter og erfaringer fra sektoren peker på behovet for å styrke støtten til studentenes læring gjennom økt kompetanse blant underviserne. I vår studie analyserte vi skriftlige refleksjoner fra deltakere på et ett-semester digitalt universitetspedagogisk kurs, 1–1,5 år etter kursstart. Vi ønsket å besvare følgende spørsmål: Hvordan kan studentaktive læringsformer i et universitetspedagogisk kurs bidra til deltakernes utvikling av egen undervisningspraksis? Resultatene viser at deltakelse i et forskningsbasert kurs, der selve kursgjennomføringen fungerer som en rollemodell, gir deltakerne gode muligheter for refleksjon, erfaringsutveksling og utprøving av nye undervisningsmetoder. Eksempler på dette er hvordan man kan sosialisere studenter inn i et digitalt læringsmiljø, og hvordan man kan skape variasjon som struktur i egen undervisning. Dette kan føre til positive endringer i deltakernes undervisningspraksis.

Nøkkelord: utdanningsfaglig kompetanse, universitetspedagogikk, digital kompetanse, rollemodell, reflekterende praktiker

Abstract: Teachers at universities and university colleges often face challenges related to pedagogical and didactic competence, especially when it comes to digital teaching. Demands from authorities and experiences from the sector point to the need to better support student learning through increased competence among teachers. In our study, we analysed written reflections from participants on a one-semester digital university teaching course, 1–1.5 years after the start of the course. We wanted to answer the following question: How can student-active learning methods in a university teaching course contribute to the participants' development of their own teaching practice? The results show that participation in a research-based course, where the actual course implementation serves as a role model, provides participants with good opportunities for reflection, exchange of experience and testing of new teaching methods. This can lead to positive changes in participants' teaching practices.

Keywords: professional development, digital competence, role model, reflected practitioner

Innledning

Kompetanse knyttet til digital didaktikk og pedagogikk har blitt stadig mer nødvendig for undervisere i universitet- og høyskolesektoren. Dette ble særlig tydelig under pandemien i 2020–21 (Røkenes et al., 2023). Slik kompetanse er ikke bare nødvendig for å undervise nettbasert, men også dersom du primært underviser i et klasserom. Digital pedagogisk kompetanse, sammen med en studentaktiv undervisningsplanlegging (heretter kalt læringsdesign), kan støtte studentene i deres læringsprosess på en god måte, slik at de oppnår varig og dyp læring. I dette kapittelet har vi valgt å bruke begreper som vi mener understøtter skiftet i fokus fra hva underviser gjør i undervisningen, til hvordan underviser kan legge til rette for at studentene kan agere med fagstoffet og dermed lære.

Ved Nord universitet har vi siden våren 2021 tilbudt faglig ansatte i undervisningsstillinger 50-timers kurset «DigiPed – et praktisk kurs i nettpedagogikk og didaktikk» (DigiPed). Kurset kan inngå som en del av kravet til universitetspedagogisk basiskompetanse ved Nord universitet (Forskrift om ansettelse og opprykk, 2006 §1-4). Dette er et hundre prosent nettbasert kurs med obligatoriske samlinger i videomøteverktøyet Zoom, og læringsressurser og oppgaver i læringsplattformen Canvas. Kjernen i kurset er at deltakerne skal planlegge, gjennomføre og evaluere et undervisningsopplegg knyttet til egen praksis. Dette undervisningsopplegget jobber deltakerne med å utvikle gjennom hele kurset. I kapittelet her ser vi nærmere på hvilke tanker deltakerne deler når de har fått mulighet til å gjøre seg reelle, autentiske erfaringer i egen undervisningspraksis, etter at de selv har erfart det å være student på DigiPed.

Intensjonen med denne teksten er å gi innsikt i hvilke erfaringer deltakerne på DigiPed fra to kull gjorde seg og tok med seg videre. Gjennom vår forskning ønsket vi å finne ut hvilket erfart læringsutbytte kursdeltakerne hadde, og hvordan dette har påvirket deres undervisningspraksis etter gjennomført kurs. Forskingen baserer seg på refleksjonstekster fra 13 vitenskapelige ansatte i undervisningsstillinger fra ulike fakulteter. Tekstene ble skrevet opp til et år etter at de hadde avsluttet DigiPed-kurset.

Bruken av *studentaktiv læring* står sentralt i DigiPed-kurset. Dette paraplybegrepet handler om hvordan man får studentene til å være aktive, og rommer et bredt spekter av tilnærminger. Vi vil komme tilbake til en nærmere definisjon i neste delkapittel, hvor vi redegjør for hvordan kurset er bygd opp.

Spørsmålet vi vil diskutere og belyse i denne artikkelen er: *Hvordan kan studentaktive læringsformer i et universitetspedagogisk kurs bidra til deltakernes utvikling av egen undervisningspraksis?*

Når vi undersøker *utvikling av undervisningspraksis*, ser vi nærmere på hvilke mønstre som framkommer i deltakernes måte å uttrykke endringer på. Her tenker vi både på endringer i selve undervisningen, og på endringer i tenkning og holdning til undervisning, som legger grunnlag for utvikling av egen undervisning.

DigiPed som arena for å utvikle egen undervisningspraksis

DigiPed er et universitetspedagogisk kurs med vekt på digital pedagogikk og didaktikk. Kurset er knyttet til krav om universitetspedagogisk basiskompetanse blant underviserne ved Nord universitet, som beskrevet i Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (2006/2019). Underviserundersøkelsen 2021 (Amundsen et al., 2021) viser at undervisere med noe formell pedagogisk utdanning er mer fortrolige med å bruke undervisningsmetoder basert på forskning i egen undervisning. Et mål med DigiPed er at deltakerne etter endt kurs skal bruke forskningsbaserte undervisningsmetoder. DigiPed-kurset bygger på forskning om hvordan studenter lærer, særlig i et digitalt læringsmiljø med studentaktive læringsformer i en sosiokulturell kontekst. Det finnes flere måter å forstå studentaktiv læring på, slik som:

- Undervisningsmetode som engasjerer studentene i læringsprosessen, der studenten skal gjøre meningsfulle læringsaktiviteter og reflektere over hva de gjør (Prince, 2004).
- Undervisning som fremmer engasjement og tilbakemelding gjennom diskusjoner med lærer og medstudenter (Hake, 1998).
- Lærerens evne til å utnytte de muligheter digital teknologi gir med studentaktivitet som målsetting (Jang et al., 2016).
- Læringsdesign som tar sikte på å sette studentene i stand til å studere på et høyere kognitivt nivå (Wollscheid et al., 2020).

En større forskningsrapport fra NIFU om pedagogisk bruk av digital teknologi i høyere utdanning (Korseberg et al., 2022) understreker at *studentaktive læringsformer* gir studentene større autonomi og kontroll over valg av innhold, læringsmetoder og studieprogresjon. Derfor er det underviseren som designer læringen, som i stor grad avgjør hvor aktive studentene kan være, enten undervisningen foregår analogt eller digitalt. Dette avhenger igjen av at underviser er kjent med hva studentaktive læringsformer innebærer når hen skal planlegge sin undervisning (Opdal, 2018).

Disse dimensjonene framhever læring med fokus på engasjement, utveksling, autonomi og underviserens rolle i å designe og fasilitere undervisningen. Dette underbygger måtene vi fasiliterer for læring i DigiPed-kurset, og utgjør grunnlaget for vår undersøkelse som vi gjør rede for her.

Undervisningsmetoder og organiseringen av DigiPed-kurset er ment som et «eksemplarisk kurs». Med dette mener vi å gi deltakerne eksempler på hvordan digital undervisning kan gjennomføres. De møter et mangfold av digitale verktøy og digital didaktikk, som igjen blir gjenstand for kritisk vurdering. I kurset presiseres det at ikke alt kursholderne gjør er perfekt, eller passer til alle kontekster, noe deltakerne også får reflektere rundt underveis. Deltakerne skal gjennom prosessen vurdere hvilke verktøy, studentaktive læringsformer og tilrettelegging som passer inn i deres egen undervisning. Vi er bevisste på at både kursholderne og andre som bidrar inn i kurset skal være rollemodeller, og i praksis utøve alternative metoder til mer tradisjonell undervisning med ren forelesning og individuelt puggearbeid. At kurset og undervisningsmetodene kan være eksempler til etterfølgelse, blir tydeliggjort til deltakerne i de synkrone samlingene. Vi presiserer at deltakerne blir «utsatt» for både ulike verktøy og metoder, og at de kan ta i bruk det de selv synes passer for egen undervisning og fag.

Vår undervisning bygger på prinsippet om omvendt undervisning (Al-Samarraie et al., 2020; Bergmann & Sams, 2012; Brynhildsvoll et al., 2019; Roehl et al., 2013). Omvendt undervisning, også kjent som flipped classroom, innebærer at deltakerne tilegner seg ny kunnskap på egen hånd før undervisningen, mens selve undervisningstiden brukes til aktiviteter der den nye kunnskapen anvendes. I dette kurset arbeider deltakerne med materiale og oppgaver i Canvas om ulike temaer før de synkrone samlingene. Temaene bearbeides videre gjennom gruppearbeid under samlingene

og individuelt refleksjonsarbeid i etterkant. Deltakerne får også mulighet til å øve på å strukturere og lage aktiviserende innhold i Canvas.

Gjennom DigiPed får deltakerne anledning til å erfare ulike roller i undervisningssammenheng. I løpet av kurset får de oppleve å være både student og underviser. Når de møter læringsmaterialet og læringsaktivitetene, er deltakerne studenter. Samtidig skal de fungere som undervisere ved å gjennomføre et obligatorisk undervisningsprosjekt med egne studenter. Undervisningsprosjektet innebærer planlegging, gjennomføring og evaluering av et undervisningsopplegg, med en kollegaveileder som observatør. I tillegg skal de innhente tilbakemeldinger fra studentene.

Det stilles ingen krav til forkunnskaper for å delta på dette 50-timerskurset, annet enn å være ansatt som underviser ved Nord universitet. Både faste og midlertidige undervisere ved alle våre åtte studiesteder kan ta kurset, noe som ofte gir en sammensatt deltakergruppe. For å møte dette mangfoldet er *autonomi* et sentralt element i DigiPed, både for motivasjon i læringsprosessen (Damsgaard, 2019; Deci & Ryan, 1985; Illeris, 2012) og for å sikre at det deltakerne gjør i kurset er relevant for deres egen undervisningshverdag. Med autonomi menes her at deltakerne får flere valgmuligheter i læringsprosessen. For eksempel kan de velge hvilket format de ønsker å levere enkelte refleksjonsoppgaver i – enten som tekst eller video, individuelt eller sammen med andre. Slik får de også erfaring med ulike refleksjonsmetoder de kan ta i bruk i egen undervisning.

Et annet eksempel på autonomi i kurset er at deltakerne selv definerer sitt eget undervisningsprosjekt. I prosjektet skal de planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning. Det stilles noen formelle krav, som innspilling av en undervisningsressurs (video eller podcast) og inkludering av et studentaktiverende element, enten *synkront* eller *asynkront*. Med synkront menes undervisning som skjer i sanntid, enten med fysisk tilstedeværelse i undervisningsrom eller digitalt via Zoom eller Teams. Asynkront refererer til materiale og aktiviteter studentene selv kan velge når de vil arbeide med, innenfor gitte frister. Deltakerne oppfordres til å avgrense prosjektet, men velger selv omfang og lengde, samt hvilke verktøy og metoder de ønsker å prøve ut.

At deltakerne får reflektere sammen, observere hverandres undervisning og gi tilbakemeldinger, er også en del av den sosialkonstruktivistiske grunn tanken i kurset (Rienecker et al., 2013). Temaene som undervises i kurset er:

- Læringsteori og læringsformer i nettundervisning
- Sosialisering og relasjonsskaping på nett
- Planlegging av nettbasert undervisning
- Synkron- og asynkron studentaktivisering
- Hvordan bruke video og podcast i undervisningen
- Smart bruk av Canvas (læringsplattformen) for strukturering og aktivisering
- Vurdering, veiledning og evaluering

Læringsdesignets teoretiske forankring

I det følgende ser vi nærmere på noen av de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for våre valg i utviklingen, planleggingen og gjennomføringen av DigiPed.

Å ha tilgang til en rollemodell

Tradisjonelt har mange ferske undervisere i academia hatt begrenset pedagogisk erfaring og kompetanse, utover det å ha vært elev og student. Buchmann (1987) skriver at mange undervisere bygger sin kunnskap om undervisning på en folkelig tradisjon, basert på erfaringer gjennom et langt liv som elev og student, og at denne kunnskapen ofte er lite forankret i eksplisitt forskningsbasert læring. Cohan (2009) beskriver hvordan han ble formet av sin kulturelle bakgrunn, og hvordan dette ble utgangspunktet for hans undervisningspraksis i starten av karrieren. Dette står i kontrast til Hakim (2015), som understreker hvor viktig undervisningskompetansen til underviseren er for tilrettelegging av undervisningen.

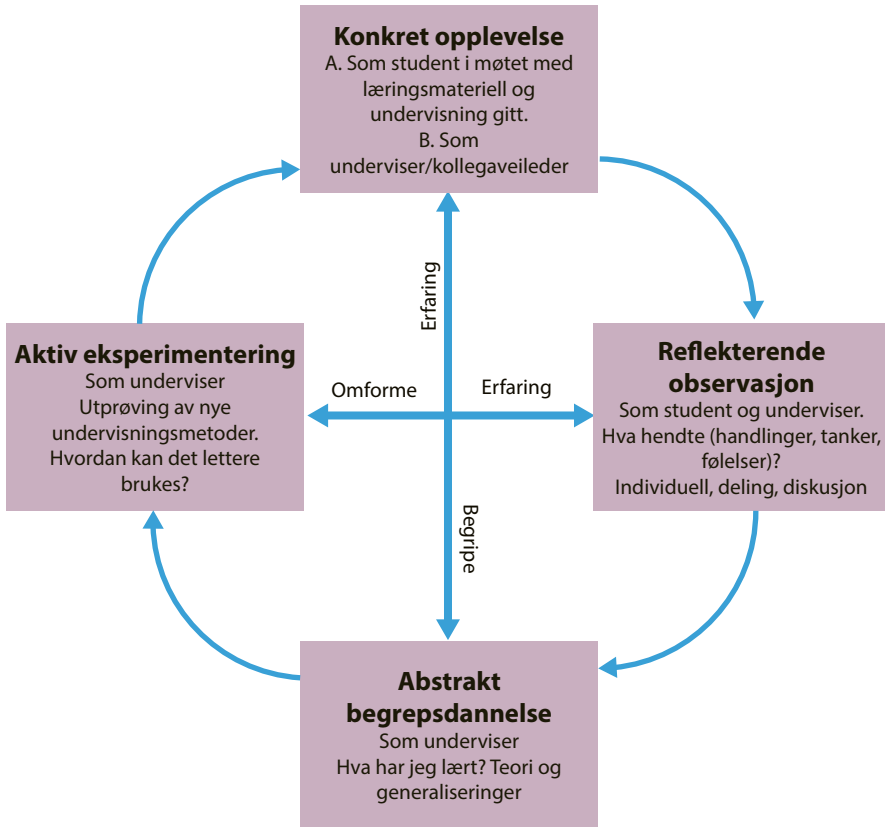
Som et alternativ til tradisjonen med doserende forelesning som grunnleggende undervisningsmetode, ønsker vi på DigiPed-kurset å være rollemodeller og vise andre undervisningsmetoder enn det som tradisjonelt har vært vanlig i UH-sektoren. Med rollemodeller mener vi her at kursdeltakerne skal få erfare og observere en mer studentaktiviserende og fasiliterende undervisningsform. Lunenberg et al. (2007); Willcoxson (1998) understreker hvor

viktig underviseren er som rollemodell for framtidige lærere, slik at underviseren gir praktiske eksempler på hvordan undervisning fundert i forskning kan se ut. Deltakerne i dette kurset får observere måten det undervises på, og kan tilegne seg holdninger, væremåter, kunnskaper og ferdigheter ut fra det de observerer og opplever i læringsprosessen. Deltakerne får mulighet til å oppleve et mangfold av ulike digitale læringsformer, digital organisering og bruk av digitale verktøy. Det er et poeng at deltakerne skal få en mest mulig autentisk læringsopplevelse (Istenič Starčič & Lebeničnik, 2020; Newmann et al., 1996) som de reflekterer rundt, og i neste runde vurderer om de ønsker å ta i bruk i egen undervisningspraksis.

Å gjøre seg erfaringer og refleksjoner

En stor del av kurset omfatter refleksjon rundt egne og delte erfaringer deltakerne seg imellom. Etter hver synkron samling måtte deltakerne produsere en refleksjonstekst eller refleksjonsvideo/-podcast basert på deres møte med læringsmaterialet og hva de hadde opplevd i de synkrone nettsamlingene i Zoom. Dewey (2001) mente at en erfaring kan deles i to sider, en aktiv og en passiv side. Den aktive siden av erfaringen er å forsøke noe, den passive delen av erfaringen er å bli utsatt for noe. Han mente videre at aktivitet alene ikke skaper erfaring. For at denne erfaringen skal gi mening og gi læring, er det sentralt å ta utgangspunkt i konsekvensene av erfaringene og reflektere over disse. Med de designvalgene vi har gjort for DigiPed, ønsker vi å sikre at deltakerne får læringserfaring ved refleksjon over tidligere erfaringer, og samtidig kan utvikle nye erfaringer som de også kan reflektere over. Kolb og Kolb (2005); Kolb (2015) snakker om å skape rom for læring ved hjelp av konkret erfaring, reflekterende observasjon, abstrakt konseptualisering og aktiv eksperimentering. I løpet av kurset har deltakerne gått gjennom alle fasene i Kolb sin erfaringsbaserte læringsssyklus. Kolb sin sykliske modell er også relevant ved at den ikke har definerte start- og sluttpunkter, på samme måte som kursdeltakernes læringsprosess også vil fortsette etter kurset er gjennomført.

I Figur 10.1 er modellen framstilt slik den er brukt i DigiPed-kurset.

**Figur 10.1**

Erfaringslæringsssyklus etter Kolb (1984) slik den er brukt på DigiPed

Guskey (2002) understreker at betydelig endring i lærernes holdninger og tro skjer først og fremst etter at de får bevis på forbedringer i studentenes læring. Muligheten til utvikling og endring av undervisning ligger i møtet med studentenes refleksjoner (Cohan, 2009). Deltakerne våre har gjennom sitt eget undervisningsprosjekt hatt anledning til å innhente tilbakemeldinger fra både egne studenter og en kollega. I den siste oppgaven de leverer i løpet av kurset, skal de reflektere over tilbakemeldingene fra studentene og kollegaen som har observert undervisningen i undervisningsprosjektet. Sundset og Sandvoll (2022) mener at kollegaobservasjon gir et potensial for utvikling av undervisning i praksisfelleskap. Pedagogiske refleksjoner kan med fordel gjøres i tverrfaglige praksisfelleskap, da tverrfagligheten bidrar til å løfte blik-

ket fra det fagspesifikke og gir innsikt i mer generelle pedagogiske muligheter og tendenser (Suzen et al., 2022), slik DigiPed-kurset legger til rette for.

Å vite hva digitalpedagogikk og -didaktikk er og hvilke hensyn å ta
Digital pedagogikk kan defineres bredt som det å ta i bruk elektroniske elementer for å endre eller forsterke opplevelsen av undervisning og læring. Gjerde et al. (2021) sier i sin rapport:

Pedagogisk digitalisering, digital pedagogikk, og pedagogisk bruk av digitale verktøy er alle omgrep som viser til ulike former for samhandling mellom digitale teknologiar og pedagogikk, der den overordna målsetjinga er å styrke eller på anna vis støtte studentane si læring (Gjerde et al., 2021).

Hansen og Nørgård (2022) mener at digital pedagogikk som fagfelt ennå gjenstår å bli skikkelig definert. I sin artikkel kommer de fram til en definisjon som viser kompleksiteten i begrepet digital pedagogikk:

Digital pedagogikk omfatter studiet av digitale teknologiers rolle i pedagogisk praksis, for utvikling av pedagogisk praksis og refleksjon over verdigrunnlaget i pedagogisk praksis (Hansen & Nørgård, 2022, s. 119).

Videre sier Hansen og Nørgård (2022) at i digital pedagogikk må vi se på hvordan teknologien påvirker studentenes læringspraksis, hvordan underviserne planlegger og utøver sin undervisning og veiledning. De mener videre at vi må undersøke hvordan digital teknologi gir rom for nye former for undervisning, ny organisering av læringsmiljø og utforming av utdanningene. Under definisjonen av digital pedagogikk foreslås det at vi også studerer verdigrunnlaget til teknologiene, for eksempel:

teknologi som pedagogisk transformasjon, som situert kulturressurs, som kritisk ressurs for utvikling av moden teknologibruk og som designpraksis for eksperimenter med utvikling av ny pedagogiske fremtid (Hansen & Nørgård, 2022, s. 119).

Korseberg et al. (2022) konkluderer i NIFU-rapporten at økt bruk av digital teknologi ikke i seg selv gjør undervisningen mer pedagogisk, men dersom underviser gjør gode valg kan det gi en pedagogisk merverdi. Det sentrale er at teknologien blir brukt slik at læringen står i sentrum og at teknologien er hensiktsmessig i forhold til den gitte læringssituasjonen.

Didaktikk beskriver undervisningens hva, hvordan og hvorfor. I vår sammenheng vil digital didaktikk omhandle hva, hvordan og hvorfor ved hjelp av eller med bruk av digitale teknologier. I et utvidet forord til *Nordic Journal of Digital Literacy* peker Arstorp og Røkenes (2022) på sju ulike aspekter ved underviserens rolle i et digitalt perspektiv, fra hvordan det digitale kan påvirke et fag, til hvordan digitale ressurser påvirker læringsledelsen, for å nevne et par aspekter. Arstorp og Røkenes (2022) definerer en undervisers digitale kompetanse til å bestå av både kunnskap og ferdigheter som trengs for å undervise og vurdere med læring som mål. I tillegg innebærer dette en dyp forståelse for hvordan digital teknologi endrer samfunnet, skoler, fag og dets metoder, og samtidig våre interaksjoner og måter å uttrykke oss på. Liu (2020) understreker at ettersom smartteknologien influerer både samfunnsliv, folks væremåte og utdanningen, er det behov for en tredeling av didaktikken: a) forholdet mellom lærer, student og innhold (didaktisk interaksjon), b) digital didaktisk design (læringsutbytte, læringsaktiviteter, vurdering og tilbakemelding) og c) strategisk institusjonell utvikling, læreplanutvikling (inkludert programutvikling og eksamener) samt videreutdanning for lærere (didaktiske forhold). I alle lagene i denne tredelingen ligger bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) som et bakteppe som påvirker valgene en underviser gjør i sin undervisningsplanlegging. DigiPed-kurset er preget av alle lagene av den digitale didaktikken som Liu (2020) peker på.

I DigiPed har vi søkelys på den didaktiske interaksjonen. I et klasserom, hvor vi møtes fysisk, er det mye som går av seg selv. Dette er ikke nødvendigvis tilfellet når hele eller deler av undervisningen foregår digitalt. Salmon (2013) viser i sin bok en femtrinnsmodell for hvordan vi kan føre studentene inn i et digitalt læringsmiljø. Hvert steg i modellen beskriver hva som forventes av studenten og hvilke handlinger de må utføre. I tillegg viser modellen hva underviser må legge til rette for, slik at studentene blir trygge og får tilrettelagt sine muligheter for å lære sammen. Ifølge Salmon (2013) er det viktig å føre studentene inn i læringsmiljøet på en god måte. Det er ikke selvsagt at studentene i høyere utdanning har den nødvendige digitale kompetansen

de behøver for å komme inn i og ta i bruk læringsmiljøet, slik at de kommer i gang med sin kunnskapsproduksjon. Lemov (2020) poengterer at ved korrekt tilrettelegging av det digitale læringsmiljøet, kan du som underviser bygge bro over distanser, skape sterk «klasseroms»-kultur med gode relasjoner mellom underviser og studenter og mellom studentene seg imellom. Dette har vi tilstrebet på DigiPed-kurset, både for å skape et godt læringsmiljø og som modell til etterfølgelse.

Valgt systematisk framgangsmåte for å belyse deltaker-nes tekster

Utgangspunktet for vår forskning er refleksjonstekster fra til sammen 13 deltakere som har gjennomført et heldigitalt kurs i digital pedagogikk i to etterfølgende semestre våren og høsten 2021. Kursene ble gjennomført som en blanding av asynkron og synkron undervisning. Totalt var det 39 deltakere ved disse to kursene, og alle fikk invitasjon til å delta via e-post. Vi kunne ønsket flere informanter, men vi respekterer at deltakelse i studien ikke blir prioritert i en travel hverdag, da det trolig er mer krevende å produsere en refleksjonstekst enn å stille til et intervju. Basert på tilbakemeldinger underveis i kurset mener vi likevel at de 13 tekstene er ganske representative, da de i stor grad samsvarer med innleverte refleksjonstekster underveis i kurset. Likevel kan vi undre på om det er stemmer og meninger vi ikke har fått fram. Alle deltakerne er vitenskapelige ansatte fra ulike studiesteder ved Nord universitet. Deltakerne reflekterte over hvilke erfaringer de gjorde seg gjennom kurset, hvilket følt og faktisk læringsutbytte de hadde, om de har endret sin undervisning etter kurset, tanker rundt fordeling mellom synkron og asynkron elementer, samt egne refleksjoner rundt studentrollen.

Tekstene ble samlet inn ved at deltakerne fikk invitasjon til å skrive sine refleksjonstekster ett år etter oppstart av kurset. I arbeidet med å systematisere materialet brukte vi NVivo for å kategorisere, kode og analysere tekstene. Refleksjonstekstene kan fortelle oss om deltakernes tanker og erfaringer rundt hvordan de i rollen som studenter opplevde kurset de hadde gjennomført. Vi innledet med en induktiv prosess der vi i flere runder gikk fram og til-

bake i datamaterialet, og fortsatte deretter med veksling mellom deduktiv og induktiv tilnærming. I denne studien skjedde kodingen i flere runder, blant annet ved å identifisere mønstre og sammenhenger. Etter grundig gransking av refleksjonstekstene og diskusjoner blant forskerne endte vi opp med tre mønstre som vi sentrerer denne artikkelen rundt: 1) Rollemodell for variasjon og struktur, 2) Digitalt læringsmiljø og relasjonsarbeid og 3) Erfaringsbasert læring og refleksjon.

Tanken med å bruke denne åpne tilnærmingen var å synliggjøre deltakernes eget perspektiv og erfaringer gjennom kurset, og finne ut av hva de eventuelt har tatt med videre i egen undervisning i UH-sektoren. Vi har studert refleksjonstekstene for å kunne forstå, for å *erkjenne det som er, bedre enn det hittil har blitt erkjent* (Gadamer et al., 2003, s. 18). Denne tilnærmingen innebærer et nysgjerrig og åpent møte med informantenes stemmer og refleksjoner. Vi valgte *Grounded theory* som kvalitativ forskningsmetode, fordi vi mener den egner seg til å tolke refleksjonstekster. Denne metoden søker å utvikle teori som er rotfestet i det tilgjengelige datamaterialet, hvor teorien oppstår på en organisk måte fra en systematisk analyse av det innsamlede materialet (Cohen et al., 2018). Creswell og Creswell (2018) viser til at *grounded theory* er særlig nyttig for å studere mennesker og deres erfaringer med fenomener eller prosesser. Grounded theory er ikke en lineær prosess, men gir heller metodiske retningslinjer for en relativt åpen koding og forskningsprosess. Vi benyttet åpen koding av det innsamlede datamaterialet som metodisk tilnærming og en konstant komparativ analyseprosess for å identifisere sammenhenger og kategorier innenfor de innsamlede tekstene (Tjora, 2018).

Subjektiviteten i kvalitativ forskning vil alltid være preget av forskernes forforståelser. I denne studien har tre av fire forskere designet kurset og gjennomført undervisningen gjennom begge DigiPed-kursene. Bevisstheten rundt antakelser og synspunkter gjorde oss ekstra oppmerksomme på forskernes påvirkning i forskningsprosessen, ettersom egne tolkninger kan ha innvirkning på resultatene. Denne bevisstheten førte til mange diskusjoner. Når det gjelder vår forståelse, kan det både være en styrke og en svakhet at vi kjenner konteksten godt, med tanke på deltakere og undervisningsformer. Kjennskapen til feltet kan utgjøre en utfordring, men ved å sikre at vi er tilstrekkelig kritiske underveis, særlig i analysene, forsøker vi å møte denne utfordringen. Styrken ligger først og fremst i at kjennskapen til feltet kan være positiv for å utarbeide gode og relevante spørsmål. Vi har vært oss bevisste på dette dilemmaet ved

å følge anbefalingene fra metodelitteraturen (Nilssen, 2012) om å gjøre vår framstilling så transparent som mulig. Bedømmelse av gyldighet og overføringsverdi overlates til leseren. Studien er godkjent av NSD, og informantene er gjort kjent med sine rettigheter og har akseptert deltakelse.

Mønster i deltakernes refleksjoner over egen utvikling

Gjennom refleksjonstekstene har deltakerne delt sine betraktninger og erfaringer fra både gjennomføringen av DigiPed-kurset og egen undervisningspraksis i inntil ett år etterpå. Her vil vi se nærmere på noen mønster som trer fram og belyser problemstillingen vår:

Hvordan kan studentaktive læringsformer i et universitetspedagogisk kurs bidra til deltakernes utvikling av egen undervisningspraksis?

I vår analyse av deltakernes refleksjonstekster kom vi fram til tre mønster som vi ønsker å belyse i den videre diskusjonen. Disse mønstrene framgår i tabellen under:

Tabell 10.1

De tre mønstrene funnet i refleksjonstekstene med forklaringer

Rollemodell for variasjon og struktur	Betydningen av å se og oppleve hvordan digital undervisning kan gjøres
Digitalt læringsmiljø og relasjonsarbeid	Innføring i læringsmiljøet, hvordan læringsmateriale og -aktiviteter blir presentert både synkront og asynkront, didaktiske valg, hvordan støtte studentene i deres læring
Erfaringsbasert læring og refleksjon	Gjøre selv, reflektere over erfaringen og ta lærdom av den

Disse kategoriene utgjør fundamentet for hvordan vi har strukturert den videre diskusjonen av problemstillingen, i lys av empiriske funn og relevant pedagogikkfaglig forskning.

Rollemodell for variasjon og struktur

Et mønster vi identifiserte i tekstene har vi kalt rollemodell for variasjon og struktur. I utformingen av DigiPed-kurset var det sentralt at det kursdeltakerne fikk se og erfare skulle fungere som en rollemodell – et eksempel til etterfølgelse. Målet var at deltakerne skulle få mulighet til å observere og erfare forskningsbasert undervisningsdesign. Gjennom kurset presenterte vi dem for mange ulike former for studentaktive læringsformer. Vi ønsket å utsette kursdeltakerne for et mangfold av metoder, for å utvide den enkeltes repertoar, slik at de senere kunne velge det som passet best i egen undervisning i UH-sektoren. Hakim (2015) konkluderer med at personlig kompetanse hos underviser har stor betydning for evnen til å presentere undervisningsmateriellet og tilrettelegge for læring. Willcoxson (1998) fant at forelesere ofte baserer sin undervisning på lærere de selv har hatt, som har inspirert dem, og dermed fungerer som nøkkelfaktorer når de utformer egen undervisning. Undervisere kan oppleve maktesløshet når de forsøker å endre seg fra en forelesningsbasert undervisning til en mer studentaktiv metodikk, og er derfor generelt avhengige av egen erfaring som grunnlag for sin undervisning.

DigiPed hadde en perfekt balanse av læring og praksis slik at vi fikk se hvordan planlagte undervisninger FAKTISK fungerer i virkeligheten.

Her ønsker vi å rette oppmerksomheten mot hvordan variasjon og struktur kan si noe om eksemplenes påvirkningskraft på kursdeltakerne i DigiPed-undervisningen. Med variasjon mener vi bruk av ulike typer læringsformer, med utgangspunkt i Laurillard (2012) sin inndeling i det teoretiske rammerverket Conversational Framework. Dette er læringsformer vi selv tok utgangspunkt i for å skape variasjon i vår undervisning, og som deltakerne arbeidet med å bli bevisste på og bruke i planleggingen av eget undervisningsopplegg:

- Tilegnelse – å lære ved å se, høre og lese
- Undersøkelse – å lære ved å finne ut av noe
- Øvelse – øve på ferdigheter, «learning by doing»
- Produksjon – å lære ved å skape noe
- Diskusjon – å lære gjennom dialog og debatt, hvor enighet ikke nødvendigvis er et mål
- Samarbeid – å lære ved å lage et felles produkt

Det som har vært bra med kurset er at jeg har innsett hvor mange variasjoner som finnes innen digital undervisning, ulike måter å vurdere de ulike måtene å jobbe pedagogisk på.

I sitatet over uttrykker en kursdeltaker at hen gjennom kurset har oppdaget hvor mange ulike variasjoner det er mulig å tilby via digital undervisning. Laurillard (2012) understreker viktigheten av å bruke mange ulike læringsformer, noe som også støttes av Jang et al. (2016), som framhever at studentaktivitet handler om lærerens evne til å utnytte digital teknologi.

Ved å ta i bruk ulike læringsformer og digitale verktøy har vi skapt et mangfold – en palett av opplevelser og erfaringer deltakerne kan velge fra når de skal planlegge og gjennomføre egen undervisning. Vi har forsøkt å skape et balansert digitalt didaktisk design med sammenheng mellom læringsmål, læringsaktivitet og vurdering, samt bruk av digitale verktøy (Liu, 2020).

Jeg varierer også undervisningen mer ved å ha kortere forelesningsøkter, mer bruk av andre ressurser og mer korte gruppeoppgaver i breakout-rooms. Alt dette er tips jeg tok med meg fra kurset.

God struktur er en annen vesentlig del av læringsdesignet. Variasjon alene er ikke tilstrekkelig dersom studentene ikke opplever trygghet og gjenkjennelse i læringsmiljøet. Struktur kan handle om den gjentakende oppbygningen av samlingene, lik utforming av Canvas-modulene, eller mer overordnet om prosessen med sykluser der deltakerne forbereder seg til samling, deltar på samling og arbeider i etterkant eller fram mot neste samling. Flere respondenter skriver om endret bruk av Canvas. Et eksempel:

DigiPed gjorde meg mer obs på å bruke «før, i løpet av og etter forelesning» undervisningsmoduler. Dette for å aktivisere studenten før forelesning, diskutere forventningene og la dem forberede til å delta aktivt på forelesning og reflektere over nye kunnskaper og evner etterpå. Jeg har også blitt bedre på å lage mer engasjerende og bedre strukturerte moduler i Canvas.

Her spiller deltakeren både det overordnede designet i DigiPed og den konkrete strukturen i Canvas-emnet. Forberedelsesmateriale ble lagt ut på forhånd, slik at alle deltakerne fikk mulighet til å komme godt forberedt til de synkrone samlingene. I de synkrone samlingene la vi vekt på aktivitet og samhandling, før deltakerne reflekterte i etterkant. Modulene i Canvas fulgte en fast struktur for hvert tema, der hver modul var delt inn i:

- Intro til tema: Kort introduksjon til tema, læringsutbyttebeskrivelser knyttet til tema og estimert tidsbruk
- Se/les/gjør før samling: Tilegnelse av tilgjengeliggjort fagstoff, bidra i diskusjoner asynkront
- Frivillig utdypende læringsmaterieell: Under denne overskriften peker vi på aktuell forskning deltakerne kan fordype seg i, samt tips og ideer til metodikk og verktøy.
- Ressurser brukt under samlingen: Oppgaver og produksjon gjort i den synkrone samlingen.

I et annet sitat om struktur og bruk av såkalt læringssti, har deltakeren fanget opp noe av det vi har gjort i Canvas-emnet på DigiPed, nemlig å kontekstualisere materialet som legges ut, ikke bare legge ut en video eller lenke til noe som skal leses:

Jeg har også laget læringsstier i emnene mine. Det er arbeidskrevende, så jeg må gjøre det litt etter hvert, og ikke i alle emner samtidig... og jeg legger inn videoene i læringsstien. Dermed blir videoene mer integrert i emnet, og jeg kan også skrive korte tekster som en intro – ikke bare en link på en ukeplan, og that's it – her må du skjønne selv hva som foregår.

Damsgaard (2019) fant i sin forskning at en av faktorene studentene oppga som ga dem studielivskvalitet var struktur, forstått som rammene for studiet og forutsigbarhet i studiet. Studentene i hennes forskning beskriver blant annet struktur som en lettelse. Jermstad (2023) peker på at studenter opplever fleksibilitet i møte med god struktur. Når deltakerne møter en klar struktur, får de hjelp til å skaffe seg oversikt, og en tydelig struktur tilrettelegger for læring. En klar struktur med tydelige forventninger fremmer selvstendighet og ansvar.

En av deltakerne skriver i sin tekst:

På DigiPed opplevde jeg [...] at undervisningen var godt strukturert.

Dette sitatet peker tilbake på strukturen i læringsdesignet for DigiPed. Deltakeren, i sin rolle som «student» i kurset, opplevde at strukturen var god. Å lage en god struktur for studentenes læring kan og vil være en måte å møte en heterogen studentgruppe på (Biggs et al., 2022; Lid et al., 2018). En sammensatt studentgruppe, slik vi har hatt på DigiPed, krever en annen type undervisning enn det som tradisjonelt har blitt gjort i UH-sektoren.

Digitalt læringsmiljø og relasjonsarbeid

Et annet mønster vi fant, kaller vi digitalt læringsmiljø og relasjonsarbeid. Herunder la vi funn som peker på innføring i læringsmiljøet, hvordan læringsmateriale og -aktiviteter blir presentert, didaktiske valg og hvordan studentene støttes i sin læring.

Helt konkret vil jeg bruke mer omvendt undervisning, variere undervisningen mer og jobbe mer systematisk med det sosiale læringsmiljøet. Jeg har endret retning av alle disse målene. Jeg bruker mer omvendt undervisning nå, og det fungerer bedre etter kurset. Dette fordi jeg strukturerer og forklarer og integrerer opplegget mye mer tydelig nå.

Prince (2004) understreker at studentaktiv læring i stor grad handler om å engasjere studentene i læringsprosessen, slik at studenten både kan oppleve meningsfulle læringsaktiviteter og samtidig få rom til å reflektere over hva de gjør. Her er det sentralt at undervisningen fremmer engasjement og tilbakemeldinger gjennom rom for diskusjoner både med lærer og medstudenter (Hake, 1998).

Relasjoner mellom studenter, og mellom studenter og underviser, utgjør en sentral rammefaktor for å skape trygghet og aktivitet. Salmon (2013) og Salmon et al. (2015) understreker betydningen av å innføre og støtte studentene i det digitale læringsmiljøet. Salmon sin femstegsmodell har blitt benyttet i DigiPed for å gi kursdeltakerne et stilas i læringsprosessen.

En av deltakerne uttalte følgende:

(...) blitt enda mer overbevist om viktigheten av relasjonsbygging digitalt. Underviser må ha strammere regi digitalt for å holde oppe motivasjonen og bidra til aktiv deltakelse.

En annen sier:

(...) lærte også flere gode tips for å bygge trygge læringsmiljø sosialt. Disse har jeg anvendt systematisk gjennom studieåret, og resultatene er formidable.

Den nevnte modellen består av fem steg: tilgang og motivasjon, sosialisering på nett, informasjonsutveksling, kunnskapsutvikling og utvikling. Hvert steg innebærer en form for studentaktivitet (Salmon, 2013).

I det første steget er målet å hjelpe deltakerne med å bli vant til det digitale læringsmiljøet. Før første samling mottar alle deltakerne en e-post der de ønskes velkommen og får informasjon om forventninger før det første online-møtet. E-posten inneholder en lenke som leder dem direkte inn i emnet på Canvas og til et eget team i Teams. I den første modulen blir kursdeltakerne møtt med en velkomstvideo og informasjon om hvordan de skal navigere og bruke Canvas-emnet.

Steg 2 omhandler sosialisering på nett. Her får kursdeltakerne blant annet i oppgave å presentere seg selv, enten via video eller tekst i et forum. Alle mottar tilbakemelding fra en av underviserne på videopresentasjonen. Målet er å koble deltakerne med hverandre og la dem bli kjent med hverandre og underviserne.

I steg 3 er målet å få deltakerne til å begynne å utveksle informasjon for å oppnå samarbeid. Dette eksemplifiseres ved at de bidrar til et diskusjonsforum og kommenterer hverandres bidrag. Her tar vi utgangspunkt i det kjente, nemlig deres egne erfaringer med nettbasert undervisning. Disse tre første stegene utgjør det Liu (2020) kaller didaktisk interaksjon, hvor student, underviser og innhold agerer med hverandre.

Et viktig poeng Salmon (2013) framhever, er at det ikke er tilstrekkelig å gjennomføre disse stegene én gang. Spesielt de tre første stegene må konsolideres flere ganger. Selv om deltakerne har blitt introdusert for hverandre via

video eller tekst, bruker vi betydelig tid på sosialisering og relasjonsskaping i de første synkrone samlingene. Vi fasiliterer og gir oppgaver som trygger deltakerne i det synkrone læringsmiljøet (Zoom) og lar dem bli kjent med hverandre og oss som undervisere på kurset. Damsgaard (2019) påpeker at for studentens læring er relasjonen til underviser like viktig, om ikke viktigere enn, relasjonene studentene imellom.

Jeg har endret min undervisning både under og etter kurset. Jeg har blitt mye mer bevisst studentaktivitet og forberedelse. Aktivisering: å bruke breakout-rooms og egentid til lesing/refleksjon underveis i undervisningen. Forberedelse: Bruk av canvas, struktur og innhold i moduler med bevisste valg av videosnutter og bruk av læringssti i forkant av oppgaver og/introduksjonsforelesninger.

Wollscheid et al. (2020) understreker at studentaktiv læring forstås som et læringsdesign som setter studentene i stand til å studere på et høyere kognitivt nivå. Eksempelet fra refleksjonstekstene over viser en deltaker som har blitt bevisstgjort og har gjort endringer underveis i egen undervisning, basert på refleksjoner på et høyere kognitivt nivå enn tidligere.

Vi har hele veien hatt som mål å «se» deltakerne gjennom tilbakemeldinger, kommentarer, veiledningstimer, videokunngjøringer, tilbud om frivillig deltakelse på «digital-kafé» mellom samlingene, besøk i breakout-room og spørsmålsforum. Vi har prøvd ulike format, som studentresponsive systemer (digitale systemer som fremmer aktiv deltakelse fra studentene), diskusjonsforum i Canvas og teams i Teams, samt mulighet til å ta kontakt via e-post eller telefon.

En deltaker sier:

På DigiPed opplevde jeg å bli sett som student...

Oppfølging av deltakerne krever tid, og tid er en knapp ressurs i undervisers hverdag. Amundsen og Fretland Øygarden (2019) og Czerniawski et al. (2017) finner at undervisere opplever et krysspress mellom å utvikle undervisningen og andre oppgaver. Det vises til eksempler som administrasjon, veiledning av studenter og forskning. Underviserens følelse av mangel på tid til å gjøre alt er vesentlig. Det synes å være en trend i academia at forskning har hatt prioritet

når den akademiske ansatte skal prioritere tidsbruken sin. Dette innebærer ofte at undervisningsdelen av jobben vies mindre oppmerksomhet (Ulvik & Smith, 2018). En måte å håndtere tidsklemma på er å utnytte tiden satt av til undervisning på en tidseffektiv måte, slik at studentene får mest mulig ut av tiden underviser har til rådighet. Biggs et al. (2022) mener at ettersom studentmassen har blitt mer heterogen, må underviserens rolle endres, og fokuset må flyttes fra hva læreren gjør til hvordan studentene lærer. Sekkingstad og Fossøy (2018) har funnet at lærere kan oppleve det som utfordrende å måtte legge til rette for studentenes læring. Studentenes læringsprosesser ser ut til å falle mer i bakgrunnen, mens lærerne vektlegger sin egen rolle som formidler og forelesningen som den naturlige undervisningsformen (Sekkingstad & Fossøy, 2018). Likevel kan det se ut til at økt formell pedagogisk kompetanse påvirker hvor villig en underviser er til å bruke tid på både kompetanseheving og utvikling av egen undervisningspraksis (Amundsen et al., 2021).

Deltakerne i dette kurset blir introdusert for et kursdesign der tradisjonell forelesning har fått liten plass. Læremateriell som fremmer tilegnelse, presenteres asynkront i Canvas, noe som frigjør tid til andre læringsformer (Laurillard, 2002) og gir underviserne bedre mulighet til å se studentene. I de synkrone samlingene er vårt mantra at deltakerne *skal gjøre, ikke høre*. Vi som undervisere tilrettelegger for at kursdeltakerne skal være den aktive part, mens vi fasiliterer læringsprosessen.

Erfaringsbasert læring og refleksjon

Det tredje mønsteret vi vil diskutere, har vi kalt erfaringslæring og refleksjon. Herunder finner vi funn som omhandler det å «gjøre selv», reflektere over erfaringen og ta lærdom av den.

... nyttig og lærerikt å være student på kurset. Bare det ga mange opplevelser og refleksjoner som jeg tok med meg inn i min egen undervisning

sier en deltaker i sin prosatekst. En annen sier:

Jeg fikk noen aha-opplevelser gjennom kursprosessen. Det var mye mer krevende og utmattende å være digital student enn det

jeg forstod når jeg selv var i lærerrollen. Jeg har derfor fått større toleranse for at studentene må ha kamera av i perioder, og at tiden må struktureres på en annen måte enn i det fysiske rom. Jeg må være mer «to the point», og det krever et større engasjement for å holde på «publikum» digitalt. Jeg merker selv som student at det var lett å gå lei og begynne med andre aktiviteter.

Refleksjonstekstene tyder på at det å oppleve lærings situasjonen fra studentens perspektiv har vært verdifullt for flere. Dette har ført til refleksjoner rundt hvordan studentene i UH-sektoren opplever det vi som undervisere planlegger og utsetter dem for. Deltakerne har reflektert over opplevelsen og ser ut til å ha lært av disse refleksjonene. Gjennom kurset fikk de mulighet til å erfare og reflektere over både gitt og observert undervisning. Én ting er hva deltakerne tenkte og erfarte rundt vår undervisning, men kanskje like viktig er gjennomføringen av deres eget undervisningsprosjekt, der de skulle planlegge og gjennomføre undervisning, og motta tilbakemeldinger fra både en kollega og studenter. I tillegg skulle kursdeltakerne reflektere over erfaringene og tilbakemeldingene de hadde fått, og forsøke å se sammenhengen *mellom årsak og virkning, aktivitet og konsekvens* (Dewey, 2001, s. 59). Kolb (1984) definerer læring som en prosess der kunnskap skapes gjennom transformasjon av erfaring. Kolb og Kolb (2005) beskriver erfaringsbasert læring som en prosess for å konstruere kunnskap gjennom fire faser i en syklus (se figur 10.1). Studenten opplever, reflekterer, tenker og handler i en gjentakende prosess som er responsiv til lærings situasjonen og det som læres. De umiddelbare og/eller konkrete erfaringene studentene gjør seg, danner grunnlaget for videre observasjoner og refleksjoner. Disse refleksjonene bearbeides og omformes til abstrakte konsepter, som igjen gir nytt grunnlag for handling. Handlingene, her: utprøving av nye konsepter i egen undervisning, kan testes aktivt og skape nye opplevelser, som igjen gir nye refleksjoner og så videre. Altomonte et al. (2016) viser til at når læringsutbyttet fører til kontekstualisering og konsolidering av kunnskapen gjennom bruk, analyse og evaluering, handler dette om et høyt nivå av studentaktiv læring.

En deltaker sier:

For meg var det nyttig å jobbe sammen med en kollega som observerte meg, og som også hadde tilgang til Canvasrommet og lærings-

ressursene for opplegget. Dette førte til gode diskusjoner underveis, og til at jeg begynte å reflektere mer over eget undervisningsopplegg.

En annen sier:

Jeg har lært mye i denne prosessen med undervisningsopplegget, og for så vidt på hele DigiPed-kurset som jeg mener har fokusert på digitale muligheter tilpasset et pedagogisk opplegg på en forbillidlig måte.

Sundset og Sandvoll (2022) viser til at kollegaobservasjon gjennom en praktisk og løpende prosess identifiserte områder for forbedring og læring, noe som ga underviserne en dypere forståelse av undervisning, økt bevissthet om pedagogiske metoder og bidro til profesjonell utvikling. De peker også på at en slik kollegaobservasjon kan føre til en bevegelse bort fra ideen om undervisning som en privat, individuell oppgave, til å omfavne en mer kollektiv tilnærming (Sundset & Sandvoll, 2022). DigiPed-kurset ser ut til å gi en arena for erfaringsutveksling og (videre-)utvikling av et profesjonelt læringsfellesskap. Som en deltaker sier: «Det var også veldig fint å ha jevnlig samtaler med kolleger på andres fakulteter.» Suzen et al. (2022) understreker viktigheten av å kunne diskutere pedagogikk og didaktikk på tvers av fag, da man unngår å havne i mer fagspesifikke diskusjoner.

I DigiPed legger vi stor vekt på erfaringsutveksling som en sentral komponent. Samtidig søker vi å heve kvaliteten på denne utvekslingen ved å introdusere deltakerne for nye tilnærminger til undervisning og la dem prøve ut ulike metoder, slik at ferske erfaringer blir utgangspunktet for felles refleksjon. Ifølge Biggs et al. (2022) mangler mange universitetsundervisere eksplisitte og velstrukturerte teorier om undervisning innenfor sitt eget fagfelt, i motsetning til de faglige teoriene de behersker godt. En viktig del av universitetspedagogiske kurs er derfor å styrke underviserens teoriforståelse, slik at de kan bruke denne til å reflektere over egen praksis. Biggs, Tang og Kennedy henter inspirasjon fra Donald Schöns teori om den reflekterende praktiker (1983). Cohan (2009) forteller hvor avgjørende samtalen og refleksjonene med kolleger var for hans egen utvikling av undervisningspraksis.

I sin grunnbetydning er refleksjon egentlig bare et speilbilde, og det er en risiko for at en «refleksjon over egen praksis» blir overfladisk og forblir preget av feilaktige antagelser om hva god undervisning er. Biggs et al. (2022)

foreslår derfor å bruke uttrykket transformativ refleksjon. Det er ikke tilstrekkelig å tenke over undervisningspraksisen; det krever også en kritisk dialog med praksisen. En sentral del av det å utvikle seg som underviser er å bevege seg bort fra overleverte forestillinger om universitetsundervisning og rutinemessig gjenbruk av egen praksis, til å gå inn i en kontinuerlig dialog med egen praksis og undersøke hvordan den kan forbedres. Som en deltaker sier:

I løpet av kurset hadde jeg bare gode erfaringer fordi de var lærerike og krevde aksjon og refleksjon.

For å gi denne dialogen dybde bør den knyttes til teoretiske perspektiver på undervisning. Da kan erfaringene og læringen transformeres til andre kontekster og undervisningssituasjoner for deltakerne. Dette kan relateres til elementet «abstrakt begrepsdannelse» i Kolbs figur (se figur 10.1). Flere deltakere nevner utbyttet av læringsteori på DigiPed og koblingen mellom teoretiske perspektiver og praktisk undervisning som viktige elementer i læringsprosessen. Som en deltaker skriver på spørsmål om «hvilke elementer har du tatt med videre, om noen, og hvorfor?»:

Først og fremst læringsteorien tror jeg. Gir meg mulighet til å betrakte det jeg holder på med fra flere synsvinkler.

Den transformativ refleksjonen (Biggs et al., 2022) er en prosess der vi arbeider med problemer eller utfordringer i undervisningen gjennom fire trinn: «reflekter-planlegg-anvend-evaluer», som også samsvarer med måten vi bruker Kolbs modell for erfaringslæring, hvor refleksjon inngår i mange aktiviteter.

Thomas Guskey har foreslått en modell «for viewing change in teachers in the hope of clarifying aspects of that change process» (Guskey, 2002, s. 381). Han hevder at de fleste faglige utviklingsprogrammer mislykkes fordi de ikke tar hensyn til to avgjørende faktorer: 1) hva som motiverer undervisere til å engasjere seg i faglig utvikling og 2) prosessen som må til for å skape endring hos undervisere. En viktig faktor for motivasjon for voksnes læring er relevans (Illeris, 2012). Damsgaard (2019) trekker også fram relevans som en sentral bestanddel for god studielivskvalitet og dermed læring. I DigiPed opplever deltakerne relevans ved at det gjennomgående undervisningsprosjektet i kurset bygger på å utvikle deres egen undervisning og gjennomføring

av denne. Dette er ikke en ren teoretisk øvelse, men praktisk utprøving med tilbakemeldinger fra både kolleger og faktiske studenter. Prosessen som skal til for å skape endring, slik Guskey (2002) peker på, har vi forsøkt å imøtekomme ved å la deltakerne være aktive og reflekterende, og ved at de har måttet gå gjennom en prosess i sitt eget undervisningsprosjekt. Som en deltaker sier:

Avslutningsvis vil jeg fremheve betydningen av at eget prosjekt ble fokusert gjennom hele kurset. Det var både nyttig og ga praktisk hjelp til egen undervisning. Men det viktigste var at dette gjorde teorien mer levende og konkret. Tusen takk.

Hvordan bidrar DigiPed til endret undervisningspraksis?

Vi startet denne forskningen for å undersøke virkningen av å la undervisere gjennomgå et universitetspedagogisk kurs, nærmere bestemt et nettbasert kurs i digital pedagogikk og -didaktikk. Spørsmålet vi stilte oss var: *Hvordan kan studentaktiverende læringsformer i et universitetspedagogisk kurs bidra til deltakernes utvikling av egen praksis?*

Støttemiljøene i UH-sektoren har tradisjon for å tilby kurs i bruk av ulike digitale verktøy. Riktig pedagogisk bruk av digitale verktøy krever imidlertid ikke bare kunnskap om selve verktøyene, men også digitalpedagogisk kompetanse hos underviser. Dette forutsetter opplæring der digitale verktøy settes inn i en kontekst hvor læring skal skje. Amundsen et al. (2021) peker på at økt formell pedagogisk kompetanse ser ut til å endre undervisningsmetodene til forskningsbaserte metoder. Korseberg et al. (2022) viser at bruk av digital teknologi kan fremme studentaktiverende undervisningsformer og bidra til variasjon i læringssituasjonen ved å tilnærme seg fagstoffet på ulike måter. Likevel fordrer dette at bruken av digital teknologi er en «integrert del av et helhetlig lærings- og undervisningsdesign» (Korseberg et al., 2022, s. 102), slik vi har forsøkt å gjøre i designet til DigiPed.

Liu (2020) peker på at et viktig lag i digital didaktikk er hvordan IKT påvirker forholdet mellom videreutdanning av undervisere, læreplanutvikling og institusjonell utvikling. På institusjonelt nivå har det vært en økt digita-

lisering, hvor målet delvis har vært økt effektivisering og mulighet til mer fleksibel undervisning. Ønsket om mer fleksibel undervisning kommer til uttrykk i flere statlige styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2016, 2021). For å lykkes med dette må undervisere få nødvendig videreutdanning. Som et ledd i å heve undervisningskvaliteten i høyere utdanning ble forskriften for ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger endret i 2018 (Forskrift om ansettelse og opprykk, 2006). Behovet for universitets- og høyskolepedagogiske kurs økte tilsvarende. Kvaliteten i undervisningen skulle heves ved å gi undervisere i UH-sektoren pedagogisk kompetanse og utvikle deres pedagogiske kvalifikasjoner. DigiPed er et resultat av blant annet dette behovet for økt søkelys på studiekvalitet og digital undervisningskompetanse i UH-sektoren.

Lycke og Handal (2018) konkluderer med at det kan være vanskelig å måle effekten av slike kurs, da kursevalueringer ofte innhentes før man faktisk kan se endring. Våre informanter har levert sine refleksjonstekster litt mer enn ett år etter at de startet på DigiPed, slik at vi ser spor av at et universitetspedagogisk kurs basert på studentaktiverende læringsformer fremmer endring av egen praksis hos deltakerne. Basert på informantenes refleksjonstekster ser vi tydelige spor av at de underveis og etter kurset har endret undervisningspraksis. Det ser ut til at læringsdesignet som er valgt for DigiPed-kurset har gitt dem erfaringer og kunnskap som har ført til læring, og dermed endring for deltakerne. De har fått erfart å være student og fått studentenes perspektiv. De har også opplevd å bli ført inn i et digitalt læringsmiljø og erfart et forskningsbasert læringsdesign. Deltakerne har fått planlegge og gjennomføre egen undervisning med formativ tilbakemelding fra kursledere, kollegaer og egne studenter. Som nevnt har vi støttet oss til Kolb og Kolb (2005); Kolb (1984, 2015) og deres erfaringslæringscyklus når vi designet DigiPed-kurset.

At vi har valgt å legge opp til erfaringslæring i syklus, kan se ut til å være en suksessfaktor for vårt læringsdesign. Gjennom hele kurset har deltakerne reflektert over læringsmaterialet, kursledere, våre valg og egen praksis, enten alene eller i tverrfaglige fellesskap med andre undervisere. Dette understøttes av Guskey (2002), som mener varig forandring skjer hvis undervisere gjennomgår en prosess i fire faser: Den første er underviserens deltakelse i en faglig utviklingsbegivenhet, den andre er at underviseren endrer noe i sin praksis i klasserommet, den tredje er at studentenes læringsutbytte endres,

og den fjerde er at det skjer en endring i underviserens overbevisninger og holdning til undervisning.

Vi håper at vår erfaring og forskning kan inspirere både den enkelte underviser til å endre sin undervisningspraksis, og at støttemiljøer i UH-sektoren utvikler lignende kurs for fagansatte ved sine respektive universiteter og høyskoler. Sektoren har et tydelig behov for utdanningsfaglig kompetanseheving innen undervisning (Korseberg et al., 2022; Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi mener at slik kompetanseheving kan føre til en undervisningsmetodikk som i større grad møter den heterogene studentgruppen vi står overfor (Biggs et al., 2022). En undervisningsmetodikk som støtter studentene i deres læringsprosess og gir dem mulighet til å være aktive og reflekterende lærende (Dewey, 2001).

For framtida vil det være interessant å undersøke om de sporene av endring vi ser i dag, blir reversert, eller om kurset har fungert som inspirasjon til videre utvikling av egen praksis. Våre informanter deltok på de to første gjennomføringene av DigiPed. Kurset har ikke vært statisk. Etter hver samling har kurslederne gått igjennom og reflektert over hva vi har opplevd i møtet med deltakerne og deres interaksjon med læringsmaterialet, de valgte læringsaktivitetene og deres refleksjoner i etterkant av de synkrone samlingene. Vi ønsket å lage et kurs hvor deltakerne møtte forberedt, og hvor de synkrone samlingene ble brukt til deltakeraktivitet. Som våre deltakere har vi erfart, reflektert og gjort endringer.

Referanser

- Al-Samarraie, H., Shamsuddin, A. & Alzahrani, A. I. (2020). A flipped classroom model in higher education: a review of the evidence across disciplines. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 1017–1051. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09718-8>
- Altomonte, S., Logan, B., Feisst, M., Rutherford, P. & Wilson, R. (2016). Interactive and situated learning in education for sustainability. *International journal of sustainability in higher education*, 17(3), 417–443. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2015-0003>
- Amundsen, G. Y. & Fretland Øygarden, K. (2019). *Tidspress i undervisning og veiledning av studenter i høyere utdanning*. NOKUT. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/amundsen_oygarden_tidspress-i-undervisning-og-veiledning-i-hoyere-utdanning_17-2019.pdf
- Amundsen, G. Y., Karlsen, H. & Lid, S. E. (2021). *Underviserundersøkelsen 2021 – hovedrapport* NOKUT.
- Arstorp, A.-T. & Røkenes, F. M. (2022). Extended editorial. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 17(1), 4–15. <https://doi.org/10.18261/njdl.17.1.1>
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International society for technology in education.
- Biggs, J., Tang, C. & Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.nord.no/lib/nord/detail.action?docID=30189060>
- Brynhildsvoll, R., Lindgaard, O. M. & Robertsen, K. (2019). Studentaktivitet i nettbasert undervisning med Team-Based Learning som lærings- og undervisningsstrategi. I S. Loeng, B. P. Mørkved & B. S. Isachsen (Red.), *Studentaktiv læring–praksisnær undervisning i høyere utdanning* (s. 95–122). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.72>
- Buchmann, M. (1987). Teaching knowledge: The lights that teachers live by. *Oxford review of education*, 13(2), 151–164. <https://doi.org/10.1080/0305498870130203>
- Cohan, M. (2009). Bad Apple: THE SOCIAL PRODUCTION AND SUBSEQUENT REEDUCATION OF A BAD TEACHER. *Change*, 41(6), 32–36. <https://doi.org/10.1080/00091380903270151>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. utg.). Routledge.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5. utg.). Sage.
- Czerniawski, G., Guberman, A. & MacPhail, A. (2017). The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: an international comparative needs analysis. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 127–140. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1246528>
- Damsgaard, H. (2019). *Studielivskvalitet*. Scandinavian University Press (Universitetsforlaget). <https://doi.org/10.18261/10.9788215031354-2019>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Dewey, J. (2001). Erfaring og tenkning. I *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 53–66). Gyldendal akademisk.

- Forskrift om ansettelse og opprykk. (2006). *Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (Regulations concerning appointment and promotion to teaching and research posts)* (LOV-2005-04-01-15-§6-3). <https://lovdata.no/forskrift/2006-02-09-129>
- Gadamer, H.-G., Schiltenwolf, M., Lang, H. & Barth, A. (2003). *Schmerz: Einschätzungen aus medizinischer, philosophischer und therapeutischer Sicht*. Universitätsverlag Winter.
- Gjerde, W., Hole, T. N., Landøy, A. & Skjervheim, K. (2021). *Pedagogikk, innovasjon og digital teknologi i utviklingsprosjekt i høgare utdanning* (4/2021). Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (Diku). <https://diku.no/content/download/3943/file/Rapport%204-21%20Pedagogikk%20innovasjon%20og%20digital%20teknologi.pdf>
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66(1), 64–74. <https://doi.org/10.1119/1.18809>
- Hakim, A. (2015). Contribution of competence teacher (pedagogical, personality, professional competence and social) on the performance of learning. *The International Journal of Engineering and Science*, 4(2), 1–12. <https://www.theijes.com/papers/v4-i2/Version-3/A42301012.pdf>
- Hansen, J. J. & Nørgård, R. T. (2022). Hvad er Digital pædagogik? – Konturer af et nyt praksis- og forskningsfelt. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 17(32), 107–128. <https://doi.org/10.7146/dut.v17i32.129582>
- Illeris, K. (2012). *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.
- Istenič Starčič, A. & Lebeničnik, M. (2020). Investigation of university students' perceptions of their educators as role models and designers of digitalized curricula. *Human Technology: An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments*, 16(1). <https://doi.org/10.17011/ht/urn.202002242163>
- Jang, H., Reeve, J. & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in students' preferred ways. *The Journal of Experimental Education*, 84(4), 686–701. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1083522>
- Jermstad, M. A. A. (2023). *Voksne deltidsstudenter i nettbaserte utdanninger: En studie av opplevd fleksibilitet og behov for faglig støtte* [NTNU].
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2. utg.). Pearson Education, Inc.
- Korseberg, L., Svartefoss, S. M., Bergene, A. C. & Hovdhaugen, E. (2022). *Pedagogisk bruk av digital teknologi i høyere utdanning* (8232705388). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2838067>

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning (Meld. St. 16 (2016–2017))*. <https://www.regjeringen.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Meld.St.16 Kultur for kvalitet i høyere utdanning - Oppfølging av meldingen*. Kunnskapsdepartementet. https://www.uhr.no/_f/p1/i879ec24c-9579-490a-aa9b-81dd4a442e79/brev_om_oppfolging_juni2017.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Strategi for digital omstilling i universitets- og høyskolesektoren*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-digital-omstilling-i-universitets-og-hoyskolesektoren/id2870981/>
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: a conversational framework for the effective use of learning technologies* (2. utg.). RoutledgeFalmer.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/nord/detail.action?docID=957058>
- Lemov, D. (2020). *Teaching in the online classroom: surviving and thriving in the new normal*. Jossey-Bass.
- Lid, S. E., Pedersen, L. F. & Damen, M.-L. (2018). *Underviserundersøkelsen 2017. Hovedtendenser*. [Rapport] (1892-1604). NOKUT. https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/underviserundersokelsen/lid_pedersen_damen_underviserundersokelsen-2017_hovedtendenser_2-2018.pdf
- Liu, Z.-J., Tretyakova, N., Fedorov, V. & Kharakhordina, M. (2020). Digital literacy and digital didactics as the basis for new learning models development. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(14), 4–18. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i14.14669>
- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and teacher education*, 23(5), 586–601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001>
- Lycke, K. H. & Handal, G. (2018). Kurs i universitetspedagogikk: Et 50-årsperspektiv. *Uniped (Lillehammer)*, 41(3), 189–205. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-02>
- Newmann, F. M., Marks, H. M. & Gamoran, A. (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education*, 104(4). <https://doi.org/10.1086/444136>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforl.
- Opdal, P. A. (2018). Fra undervisning til læring? *Nordic Studies in Education*, 38(3), 252–270. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-03-05>
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Rienecker, L., Stray Jørgensen, P., Dolin, J., Ingerslev, G. H. & Mørcke, A. M. (2013). *Universitetspedagogik*. Samfundslitteratur.
- Roehl, A., Reddy, S. L. & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105(2), 44–49. <https://doi.org/10.14307/JFCS105.2.12>
- Røkenes, F. M., Andreassen, J. K., Aagaard, T., Nagel, L., Amdam, S. H., Pedersen, C. & Vika, K. S. (2023). Digital nødundervisning under covid-19-nedstengning. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 18(4), 234–245. <https://doi.org/10.18261/njdl.18.4.3>
- Salmon, G. (2013). *E-Tivities: The key to active online learning*. Routledge. <http://>

- ebookcentral.proquest.com/lib/nord/detail.action?docID=1221514
- Salmon, G., Gregory, J., Dona, K. L. & Ross, B. (2015). Experiential online development for educators: The example of the Carpe Diem MOOC. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 542–556. <https://doi.org/10.1111/bjet.12256>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Sekkingstad, D. & Fossøy, I. (2018). Høgare utdanning: Kva undervisararar tenkjer om si eiga undervisning.
- Sundset, M. A. & Sandvoll, R. (2022). Academic development through a collective approach—introducing peer observation of teaching in a multidisciplinary faculty: Academic development through a collective approach. *Nordic Journal of STEM Education*, 6(1), 16–27. <https://doi.org/10.5324/njsteme.v6i1.4260>
- Suzen, E., Lindgaard, O. M. & Grepperud, G. (2022). Professional development—creating an arena for pedagogical reflections among academic staff: A hermeneutic phenomenological study among learning teachers at Nord University, Norway. I B. Broucker, R. Pritchard, R. Krempkow & C. Milsom (Red.), *Transformation fast and slow* (s. 135–153). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004520912_008
- Tjora, A. (2018). *Qualitative research as stepwise-deductive induction*. Routledge.
- Ulvik, M. & Smith, K. (2018). Lærerutdanneres profesjonelle utvikling. *Uniped (Lillehammer)*, 41(4), 425–440. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-04-05>
- Willcoxson, L. (1998). The impact of academics' learning and teaching preferences on their teaching practices: A pilot study. *Studies in Higher Education*, 23(1), 59–70. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380492>
- Wollscheid, S., Bergene, A. C. & Olsen, D. S. (2020). *Fleksibel opplæring for voksne: En kunnskapsoppsummering*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU.

Suzen, E., Lindgaard, O. M., & Gepperud, G. (2026). Profesjonell utvikling: Å skape en arena for pedagogiske refleksjoner blant faglig ansatte i høyere utdanning. I E. B. Dalland & E. Suzen (Red.), *Studentaktive læringskontekster i høyere utdanning: Kompetanseutvikling i praksisfelt* (s. 297–320). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa761111>

11

Profesjonell utvikling

*Å skape en arena for pedagogiske refleksjoner
blant faglig ansatte i høyere utdanning*

Elisabeth Suzen, Oddlaug Marie Lindgaard og Gunnar Grepperud

Sammendrag: Kompetansen til faglige ansatte ved universiteter og høyskoler har avgjørende betydning for kvaliteten på læringsprosessen og studentenes læringsutbytte. De siste årene har det vært økende oppmerksomhet rundt pedagogisk kompetanse blant faglige ansatte, som et virkemiddel for å sikre kvalitet i høyere utdanning. Pedagogisk kompetanse skal utvikles gjennom deltakelse i ulike universitetspedagogiske kurs.

I denne studien undersøkte vi læringserfaringene til 48 universitetsansatte ved Nord universitet gjennom et tre måneders pedagogisk kurs. Deltakerne førte refleksjonsdagbok, loggførte den praktiske delen av kurset og fullførte en digital evaluering ved kursets slutt. Kurset ble gjennomført som en kombinasjon av asynkron og synkron undervisning, samt praktiske øvelser.

Studien fokuserte på deltakernes egenrapporterte læringserfaringer, slik disse kom til uttrykk i refleksjonsdagbøker, loggføringer og evalueringsskjemaer. Funnene viser at deltakerne opplevde at kurset bidro til deres profesjonelle utvikling ved å anerkjenne undervisningserfaringene deres, legge til rette for kollegaveiledning og erfaringsdeling, inneha pedagogiske praksiser som inspirerte til refleksjon, stimulere til refleksjon over erfaring og læring i fellesskap, og tilby relevant og meningsfullt didaktisk innhold.

Nøkkelord: profesjonell utvikling, pedagogisk kompetanse, faglig utvikling, blended learning, reflekterende praktiker

Abstract: The competence of academic staff at universities and university colleges plays a crucial role in the quality of the learning process and students' learning outcomes. In recent years, there has been an increasing focus on pedagogical competence among academic staff as a means of ensuring quality in higher education. Pedagogical competence is intended to be developed through participation in various university pedagogical courses.

In our study, we examined the learning experiences of 48 university staff members at Nord University over the course of a three-month pedagogical training program. Participants kept a reflection journal, logged the practical components of the course, and completed a digital evaluation at the end. The course was delivered as a combination of asynchronous and synchronous instruction, along with practical exercises.

The study focused on participants' self-reported learning experiences as articulated in reflective journals, logs, and evaluation forms. The findings indicate that participants perceived the course to contribute to their professional development by validating their teaching experiences, facilitating peer supervision and experience-sharing, embodying pedagogical practices that inspired reflection, encouraging collective reflection on experience and learning, and providing relevant and meaningful didactic content.

Keywords: professional development, pedagogical competence, academic development, blended learning, reflected practitioner

Innledning

I løpet av de siste tiårene har universitet og høgskolesektoren gjennomgått omfattende endringer, inkludert et økt fokus på pedagogisk kompetanse blant undervisere. Kvaliteten på læringsprosessene og studentenes suksess henger sammen med og påvirkes av undervisningspersonalets rolle og kompetanse. Den pedagogiske kompetansen til faglig ansatte spiller en vesentlig rolle i gjennomføringen av undervisning og bidrar til å styrke studentenes læring (Hakim, 2015). Institusjoner for høyere utdanning har et samfunnsoppdrag om å utdanne høyt kvalifiserte samfunnsdeltakere og profesjonsutøvere (Sugrue et al., 2017), og innsatsen for å forbedre utdanningskvaliteten har økt betydelig de siste tiårene. Det økte fokuset på ansattes profesjonelle utvikling har samtidig intensivert debatten og forskningen omkring kvalitet i høyere utdanning (Brooks, 2005; Harvey & Williams, 2010; Westerheijden, 2007). Likevel finnes det verken én universell løsning eller et enkelt svar på spørsmålet om hvordan man best kan forbedre kvaliteten i høyere utdanning.

Underviserrollen i høyere utdanning er i rask endring, og for å møte disse endringene er det nødvendig med en hensiktsmessig profesjonalisering av undervisere (Bos & Brouwer, 2014). Refleksjon, samt beslektede begreper som reflekterende praksis og kritisk refleksjon, har dessuten fått økende betydning innen en rekke akademiske disipliner (Van Beveren et al., 2018).

I dette kapittelet presenterer vi en studie basert på et pedagogisk kurs for faglig ansatte ved Nord universitet, arrangert både i 2020 og 2021. Forskningsspørsmålet vårt er: *Hvilke tiltak kan iverksettes eller vurderes for å skape en arena for pedagogiske refleksjoner blant faglig ansatte?*

Kvalitet i høyere utdanning

Funn fra ulike studier om undervisningskvalitet har identifisert flere sentrale faktorer for «god undervisning» i høyere utdanning: omsorg for og tilgjengelighet for studentene, undervisernes entusiasme og interesse, tydelig organisering og mål, tilbakemelding og fremovermelding, oppmuntring til studentenes selvstendighet og aktiv deltakelse, en passende arbeidsmengde

og relevante vurderingsformer, samt tilrettelegging for et faglig utfordrende læringsmiljø (Biggs & Tang, 2011; Damşa & de Lange, 2019; Gibbs, 2016). Disse faktorene bør også inngå i de ulike pedagogiske kursene for nye undervisere. Ramsden (1991) hevdet at det er umulig å bli en god underviser kun ved å ta et kurs i forelesningsmetode; ambisiøse undervisere må i stedet reflektere over hele sin pedagogiske praksis. De må tilstrebe dyp og ikke overfladisk læring, helhet fremfor fragmentering, og kontekst fremfor en ureflektert oppsamling av fakta. Denne forståelsen av læring samsvarer både med en fenomenologisk filosofi og en pragmatisk og konstruktiv forståelse.

Ramsden (1991) definerte god undervisning som

God undervisning fremmer høy kvalitet i studentenes læring. Den motvirker overfladiske tilnærminger til læring, slik som såkalte «imiterende fag», og stimulerer i stedet til aktivt engasjement med fagstoffet. En slik undervisningsform tillater ikke studentene å unngå forståelse, men tvinger dem heller ikke til utenat læring; den veileder dem med respekt mot en ny måte å se verden på (s. 86).

Etter kvalitetsreformen i høyere utdanning tidlig på 2000-tallet (ofte omtalt som «Kvalitetsreformen») og oppfølging i ulike stortingsdokumenter, økte fokuset på undervisningskvalitet og pedagogisk kompetanse. Dette førte til at universiteter og høyskoler i større grad begynte å formulere egne krav og insentiver for pedagogisk opplæring og kompetanse, med krav om dokumentasjon. Blant en rekke tiltak og initiativer la institusjonene økt vekt på profesjonell utvikling for faglig ansatte, med mål om å sikre undervisning av høy kvalitet (Harvey & Williams, 2010).

Et kurs for universitetslektorer ved Nord universitet

Ved Nord universitet utviklet og gjennomførte vi et tre måneders pedagogisk kurs, primært rettet mot nye ansatte og/eller midlertidig ansatte. Vår forskning omhandler dette kursopplegget, som ble gjennomført i 2020 og 2021. Kursmodellen besto av digitale seminarer (både asynkrone og synkrone), individuell forberedelse, pedagogiske kollegaobservasjoner og -veiledning, refleksjonsdagbøker, gruppearbeid og diskusjoner. I utviklingen av kurset valgte vi å benytte en blended learning-tilnærming, der nettbasert, fysisk og

selvstyrt læring ble kombinert. Serrano et al. (2019) påpeker at en hensiktsmessig sammensetning av sentrale elementer i læringsmiljøet kan gi bedre læringserfaringer og -utbytte.

På grunn av begrensninger og restriksjoner knyttet til COVID-19-pandemien, ble størsteparten av kurset gjennomført digitalt. Kun veiledningsdelen – kollegaobservasjonene og de pedagogiske samtalene – kunne gjennomføres fysisk i klasserom.

Dette var et kort og grunnleggende kurs, spesielt tilpasset nye og/eller midlertidige ansatte. Hensikten var å gi deltakerne et grunnlag for å forstå rammene og forutsetningene for undervisning i høyere utdanning, samt å tilby en arena for å diskutere og videreutvikle egen undervisningskompetanse. Kurset var også ment som en modellering av god kursgjennomføring, hvor vi ønsket å «praktisere det vi predikerte». Kursene hadde som mål å styrke underviserens dannelsesbevissthet og videreutvikle deres evne til kritisk refleksjon. For å legge til rette for dette, valgte vi fire retningslinjer for kurset:

- Deltakerne måtte få anledning til å diskutere egne undervisningserfaringer med hverandre. Et av formålene med kurset var å synliggjøre deltakernes praksiserfaringer og gjøre dem mer bevisste på den tause kunnskapen som kan ligge til grunn for deres undervisningspraksis.
- Det var avgjørende å bruke undervisningserfaringer som er nærliggende for deltakerne. Det var viktig for oss å utforme et kurs med forelesere og innledere som stod nær deltakernes arbeidshverdag. Derfor valgte vi i stor grad foredragsholdere fra vårt eget universitet, noe som innebar at de fleste av innleiderne var kollegaer av deltakerne. Vi antok at denne nærheten ville skape større rom for erfaringsdeling, økt opplevelse av tilhørighet og dermed flere muligheter for undervisningsutvikling og fremtidig kollegialt samarbeid.
- Det var viktig å inkludere en praksisdelt der deltakerne får autentiske læringserfaringer. Deltakerne skulle planlegge en undervisningsøkt, observere hverandres undervisning og gi og motta veiledning. Denne praksisdelen var i hovedsak selvstyrt. Kollegaveiledning gjennom observasjon er ikke et nytt verktøy innen faglig utvikling (Bell & Thomson, 2018; O'Leary & Savage, 2020), men begrepet observasjon har vært brukt på ulike måter i teori og forskning (Warren, 2021). Vi ønsket å tydeliggjøre at observasjon kan forstås som en holdning preget

av åpenhet og interesse for å lære av andre (McPherson et al., 2015). Dette må støttes ved å gi underviserne autonomi til å styre prosessen selv, samtidig som vi som undervisningsutviklere tilrettelegger for en struktur og et rom for felles refleksjon og erfaringsutveksling (Warren, 2021).

- Vi utformet en læringssti for kurset hvor deltakerne lærer gjennom erfaring. I tråd med Deweys prinsipp om læring gjennom erfaring (Dewey, 1916/1997), la vi opp til en læringsvei hvor deltakerne skulle oppleve undervisning og lære gjennom aktiv deltakelse. Som undervisningsutviklere har vi et ansvar for å fremme god undervisningspraksis, støtte faglig ansatte i deres utvikling og bidra til å implementere universitetets strategiske retning (Gibbs et al., 2000). Vi benyttet modellering av praksis som en underliggende strategi for å introdusere faglig ansatte til både muligheter og utfordringer knyttet til studentaktiv og fleksibel læring. Dette ble realisert gjennom en fleksibelt tilrettelagt læringssti, utformet for å fremme læring. Modellering er et kraftfullt læringsverktøy innen enhver profesjonell disiplin (Edwards et al., 2000), og vi ønsket å anvende dette prinsippet i kursgjennomføringen.

Kursmodellen bygget på en pedagogisk forståelse forankret i pragmatismen og sosiokulturell teori, med særlig vekt på Deweys erfaringsbegrep (Dewey, 1910/1997, 1916/1997, 1930/1998). Deweys pragmatisme var basert på menneskers kvalitative erfaring, hvor alle fenomener betraktes som hendelser (Dewey, 1934/2005). Det var viktig for oss å inkludere dette perspektivet, og å sørge for at deltakerne fikk læringserfaring både gjennom refleksjon over tidligere erfaringer og gjennom nye erfaringer, hvor de kunne støtte og veilede hverandre.

Faglitteraturen om refleksjon viser ofte til John Dewey, som definerte refleksjon som en tenkemåte som er systematisk og forankret i vitenskapelig undersøkelse (Dewey, 1910/1997). Deweys helhetlige perspektiv forutsetter visse holdninger hos den reflekterende, slik som åpenhet, helhjertethet og ansvarlighet (Van Beveren et al., 2018). Refleksjon kan dermed ikke reduseres til en enkel logisk og rasjonell problemløsningsprosess eller et sett med teknikker undervisere kan anvende (Zeichner & Liston, 2013). Refleksjonsbegrepet ble videreutviklet av Donald Schön (2017), som introduserte «refleksjon-i-handling» som en ny erkjennelsesteori for profesjonsutøvelse. Denne vekt-

legger kunnskapen som utvikles gjennom praksis og utfordrer den teknisk-rasjonelle forståelsen som dominerende kunnskapsform innen profesjonsfeltet. En rekke utdanningsforskere har siden utviklet nye refleksjonsbegreper basert på teoriene til Dewey og Schön. Vår forståelse bygger på en praktisk tilnærming til refleksjon, der målet er å fremme profesjonell utvikling og bevissthet.

Den reflekterte praktiker utgjør et sentralt element i profesjonelle læringsfellesskap (Fullan, 2001). Land (2001) plasserer refleksiv praksis i kjernen av det akademiske utviklingslandskapet, og beskriver det som både politisk, kritisk, systemorientert og individrettet. Slik kan faglig utvikling finne sted gjennom refleksjonspraksiser på både personlig og mellommenneskelig nivå. Systematisk refleksjon over egen undervisningspraksis har først og fremst betydning for individuell utvikling, men kan deretter bringes inn i den pedagogiske samtalen i en lokal kontekst, som en faggruppe eller avdeling (Allern, 2011; Prosser, 2008).

Kursinnholdet vårt tok utgangspunkt i didaktiske kategorier, der didaktikken er innvevd i så godt som alle profesjonelle aktiviteter knyttet til undervisning (Gundem, 2000). Vi valgte fem sentrale didaktiske temaer: utdanningspolitikk, undervisningsplanlegging, omvendt undervisning (flipped classroom), kollegaveiledning og formativ og summativ vurdering. For hvert tema fikk deltakerne følgende:

- Asynkront materiale, inkludert videoer, artikler, papirer, presentasjoner, bokkapitler og instruksjoner som skulle gjennomgås før økten;
- Synkrone seminarer levert av kollegaer fra Nord universitet eller andre universiteter. Faglig ansatte presenterte sine erfaringer som undervisere i relasjon til det spesifikke temaet for seminaret. Under presentasjonen ble det ført diskusjoner med deltakerne.
- Refleksjonsdagbøker, skrevet av deltakerne for å reflektere over egne tanker, erfaringer, læring og videre ideer for egen undervisning. Disse notatene ble publisert på en digital plattform, hvor deltakerne kunne kommentere hverandres notater.

Med utgangspunkt i det teoretiske fundamentet beskrev vi også følgende prinsipper for kurset:

- Ha en praktisk tilnærming – med andre ord, fokusere primært på hva en underviser kan gjøre og mulighetsrommet;
- Fokusere på de mest vanlige undervisningsformene innen høyere utdanning og vise noen eksempler på videreutvikling;
- Synliggjøre undervisningskompetanse ved Nord universitet;
- Skape en arena for refleksjon og diskusjon om undervisning og læring;
- Gi et eksempel på kursinnhold og struktur for læring ved bruk av det valgte læringsstyringssystemet (LMS);
- Tilbudet måtte kunne gjennomføres online og skulle ha et omfang tilsvarende 40 timer.

Kurset besto av fem synkrone digitale møter, flere asynkrone deler og kollegaveiledning, som til sammen utgjorde 40 timer. Deltakerne ga og mottok veiledning og tilbakemelding fra kollegaer som observerte deres undervisning. Veiledningen fokuserte på ulike aspekter ved planlegging (læringsutbytte, innhold, arbeidsmetoder, interaksjon og formativ vurdering). De akademiske utviklerne av dette kurset kom fra Nord universitet og Universitetet i Tromsø (UiT). Siden UiT hadde forberedt seg på de nasjonale forskrifter og hadde både erfaring med og innsikt i forskriftens intensjoner, var det viktig for Nord universitet å utvikle kurset i samarbeid med UiT.

Med utgangspunkt i retningslinjene og prinsippene for kurset, samt det teoretiske rammeverket, valgte vi å unngå det lineære perspektivet som ofte brukes i konteksten av høyere utdanning. I stedet la vi til rette for et interaktivt perspektiv (Bos & Brouwer, 2014), og utformet et kurs der praksis på undervisning, diskusjon og refleksjon over læringsaktiviteter var kjerneområder. Vi ønsket også å vektlegge refleksjon og videreutvikling blant deltakerne; en stor del av kurset ble brukt til refleksjon over undervisning og læringsaktiviteter. Selv om deltakerne kunne hatt nytte av enkle overlevelsestips om undervisning, ønsket vi å utforske mer enn slike enkle tips og støtte en dypere læring av og forståelse for undervisning. Som Ramsden (1991) skrev:

Vi snakker ikke om noen få overlevelsestips om undervisning og vurdering som presenteres i et en-dags kurs for medarbeiderutvikling (...) men om en lang og krevende progresjon mot profesjonell kompetanse. (s. 250, *egen oversettelse*)

Videre, som Dewey (1938/2005) skrev for mange tiår siden:

Ingenting har ført pedagogisk teori inn i større vanære enn troen på at det dreier seg om å dele ut oppskrifter til lærere som skal følges i undervisningen. (s. 170).

Metode

Dette var en kvalitativ hermeneutisk fenomenologisk studie med fokus på undervisernes selvrapporterte læringserfaringer i forbindelse med deltakelse på et pedagogisk kurs for akademisk ansatte. Deltakerne skrev refleksjonsdagbøker fra de synkrone delene av kurset og loggførte praksisdelen; til sammen leverte de fem obligatoriske refleksjonsinnleveringer og en tredelt praksislogg. I tillegg besvarte deltakerne et digitalt spørreskjema ved kursets slutt, som inneholdt både lukkede og åpne spørsmål. Spørreskjemaet var utformet for å fange opp deltakernes refleksjoner og tanker om kursets innhold, struktur og egne læringserfaringer. Dette var vesentlig for oss, både med tanke på kvalitetsutvikling av kurset og videre kompetanseutvikling blant ansatte, inkludert oss selv.

Vi gjennomførte en tematisk analyse av det skriftlige materialet. Første steg i analysen var å gå gjennom refleksjonsnotatene, praksisloggene (memoene) og de skriftlige svarene på åpne spørsmål. Deretter hentet vi ut betydningsfulle utsagn eller setninger som best beskrev hvordan deltakerne opplevde fenomenene (Creswell, 2007, s. 61). Neste steg var å kombinere utsagnene til overordnede temaer, og bruke dem som grunnlag for å beskrive deltakernes opplevelser. Vi analyserte dataene gjennom direkte tolkning, der vi søkte etter mønstre i materialet. I denne delen benyttet vi abstraksjon (gruppering av lignende utsagn fra deltakerne), subsumpsjon (underliggende gjentakende temaer i utsagn som fortjener egen status), polarisering (forskjeller mellom utsagnene), frekvens (hvor ofte de forekom) og funksjon (om utsagnet hadde en underliggende mening) (Smith et al., 2009). På det siste nivået av analysen utviklet vi en teoretisk diskusjon om de viktigste tendensene i materialet, i tråd med fortolkende fenomenologi (Webster-Wright, 2010).

Kurset var primært rettet mot nyansatte undervisere, men både nybegynnere og erfarne undervisere deltok på kursene våre i 2020 og 2021. Dette skyldtes blant annet at ikke alle de ulike kurstilbudene ved universitetet var tilgjengelige ennå, og vi åpnet derfor for større bredde blant deltakerne på grunn av høy etterspørsel. Deltakerne var akademisk ansatte fra fire fakulteter: Fakultet for utdanning og kunst, Fakultet for sykepleie og helsefag, Fakultet for samfunnsvitenskap og Handelshøgskolen.

Tabell 11.1

År med undervisningserfaring blant deltakerne

ÅR	PROSENT
Mindre enn ett år	18,5 %
1–3 år	21 %
4–6 år	10,5 %
7–9 år	10,5 %
10–15 år	10,5 %
Mer enn 15 år	29 %

Som forskere ga vi deltakerne skriftlig informasjon om forskningen og dens formål, om hvem som ville ha tilgang til deres informasjon, den tiltenkte bruken av resultatene og konsekvensene av å delta i forskningsprosjektet. Deltakerne ga skriftlig samtykke til at deres refleksjonsdagbøker, logger og evalueringsskjemaer kunne brukes til forskningsformål. Forskningen fulgte retningslinjene for forskningsetikk fastsatt av NESH (Nasjonalt etisk råd for samfunnsvitenskap og humaniora). For å sikre anonymitet ble ingen navn eller kursklasser nevnt.

For å opprettholde anonymitet, konfidensialitet og følge COVID-19-reguleringene, benyttet vi et digitalt spørreskjema. Vi brukte webskjemaet Nettskjema, en datainnsamlingsløsning utviklet av Universitetet i Oslo, Norge. Webskjemaet lagrer ikke IP-adresser, brukernavn eller annen informasjon om deltakerne, og sikrer dermed anonymitet.

Funn og diskusjon

De viktigste funnene presenteres etter tema, og sammen beskriver de refleksjonstemaene og selvrapporterte læringserfaringer deltakerne møtte gjennom kurset. De følgende fem temaene kom frem gjennom analysen av dataene.

Anerkjennelse av deres undervisningserfaringer

Målet med kurset var ikke å lære noe radikalt nytt, men å anerkjenne og videreutvikle deltakernes kompetanse som undervisere. Vi ønsket å fremheve deres undervisningserfaringer, sette ord på dem, dele dem og hjelpe dem med å bli mer bevisste på sin tause undervisningskunnskap. Refleksjonsdagbøkene, loggene og evalueringsskjemaene viste at anerkjennelse av deltakernes erfaringer, inkludert tilpasning og utvikling av deres undervisningskompetanse, var et av suksesskriteriene i kursmodellen.

Deltakerne fremhevet kurset som en utvikling av egen kompetanse. Noen hadde allerede betydelig undervisningserfaring, men de satte likevel pris på kurset og rapporterte en læringsprosess med nye motivasjoner. Ett sitat fra refleksjonsdagbøkene uttalte:

Alle diskusjonene med dere som kursansvarlige og de andre deltakerne har gitt meg impulser og inspirasjon til å vurdere og se min undervisning i et nytt lys.

Dette støttes av Deweys refleksjon over erfaringer for læring (1910/1997).

Deltakerne rapporterte at de ble mer bevisste på sin egen rolle som undervisere og som tilretteleggere for læring. De rapporterte at kurset ga dem muligheten til å reflektere videre over læringsprosesser generelt og over egen praksis spesielt. En av deltakerne uttalte også at denne refleksjonen ikke bare var ønskelig, men nødvendig:

Jeg følte at jeg nådde målet om å utvikle meg videre som profesjonell universitetslektor, hovedsakelig fordi kurset tvinger deg til å reflektere, vurdere og diskutere din egen praksis.

De fleste deltakerne bemerket at det å dele erfaringer i kursgruppen og i mindre grupper i break-out rom var viktige aspekter ved deres egen læringsprosess. En deltaker bemerket at:

Det har vært interessant å lytte til erfaringer fra kollegaer ved universitetet. Jeg tror dette har vært den mest nyttige delen av kurset så langt når det gjelder hva jeg kan ta med meg videre i min egen undervisning.

Ramsden (1991) fremhevet betydningen av dypere læring blant undervisere, en læring som gjør det mulig å tenke på egen undervisning i lys av en endret forståelse og et mer helhetlig perspektiv. Denne tilpasningen av erfaringer kan finne sted gjennom refleksjon (Dewey, 1910/1997). Deltakerne oppga at kurset ga dem mulighet til å reflektere over hva de ønsket at studentene skulle lære, og hvordan de kunne tilrettelegge for denne læringen gjennom planlegging, struktur og ulike former for vurdering.

Gjennom den helhetlige tilnærmingen opplevde deltakerne ulike erfaringer og refleksjoner knyttet til det å innta et mer helhetlig syn som lærende. Deltakerne kom også med kommentarer knyttet til egne følelser som ansatte, og verdsatte muligheten til å få lære. En deltaker uttrykte dette slik: «Jeg følte meg ivaretatt som ansatt ved universitetet, og at dere ser meg som en underviser.»

For oss var det viktig å møte deltakerne i deres egne utviklingssoner (Vygotsky, 1978), der de hadde potensial for videre utvikling basert på tidligere erfaringer. Som den danske eksistensfilosofen Søren Kierkegaard uttalte: Dersom man virkelig ønsker å lykkes med å lede et menneske til et bestemt mål, må man først finne vedkommendes nåværende ståsted og begynne derfra (Kierkegaard & Kierkegaard, 1946). For videre utvikling - både individuelt og institusjonelt - er det avgjørende at de involverte anerkjenner og verdsetter andres erfaringer. Denne verdsettelsen kan påvirke motivasjonen for utvikling (Deci & Ryan, 2012). Det enhver skylder et annet menneske, er anerkjennelsen av og respekten for dets status som en person som er i stand til å handle ut fra fornuft (Honneth, 1996). Honneths (1996) teori om anerkjennelse tilsier at det å anerkjenne menneskers egenskaper og deres evne til å bidra til fellesskapet, vil styrke deres egenverd. For å skape en vellykket pedagogisk utvikling blant faglig ansatte i høyere utdanning, må prosessen være lavterskel, forankret i et støttende miljø og fremme refleksjon (Curzon & Harding, 2002).

Kollegaveiledning

Den delen av kurset som fikk svært god tilbakemelding fra deltakerne, var den som omhandlet gjennomføring og veiledning av deltakernes egen undervisningsøkt. Følgende sitater fra evalueringsskjemaet illustrerer dette:

- Jeg synes det var en god øvelse og ga rom for å tenke gjennom hva man faktisk gjør i undervisningen på en ny måte. Det var også fint å kunne se hva andre gjør, og hvordan jeg kan bruke det de gjør.
- Dette er noe jeg kunne sett for meg mer av i det daglige. Det var nyttig med innspill fra en kollega, samtidig som vi også spilte på hverandre i undervisningen. Det ga en dynamikk som studentene også ble en del av.
- Meningsfullt og lærerikt. Jeg synes vi burde skape flere slike situasjoner, hvor vi prøver å utvikle hverandres ferdigheter.

Refleksjonsfasen i kollegabasert læring, spesielt den muntlige debrifingen, utgjør en vesentlig del av læringsprosessen (Boud et al., 2014). Praktikere som har tatt i bruk kollegabasert læring i høyere utdanning, har vist at utfordrende problemstillinger kan løstes frem og diskuteres i slike læringsformer (Boud et al., 2014). Kollegabasert læring kan i stor grad bidra til utvikling av kunnskap og ferdigheter, men utformingen av læringsopplegget må tilpasses de ulike fakultetenes kontekst (Boud et al., 2014). For å sikre at kursmodellen vår oppnådde dette, ønsket vi å legge til rette for autonomi og gi deltakerne rom til å gjøre egne tilpasninger knyttet til gjennomføringen av kollegabasert læring. Undervisere får sjelden mulighet til å observere hverandre «i aksjon». Samtaler og refleksjon rundt undervisning kan dessuten ofte bli beskrivende og snevre (Warren, 2021). Kollegaveiledning kan være et verdifullt verktøy for å motvirke dette smale perspektivet (Warren, 2021). For enkelte deltakere var dette første gang de ble observert av en kollega:

Det var nytt for meg å få direkte tilbakemelding på hvordan undervisningen fungerte, for eksempel med tanke på tempo og samhandling med studentene. Det var verdifullt å få slik konkret tilbakemelding.

Dette sitatet knytter seg til en annen viktig erfaring fra observasjonen: undervisere kan lære av hverandre selv om de kommer fra ulike fagområder. De

utgjør en samlet profesjon og har mye til felles, og faktorer som bidrar til fragmentering i universitetssektoren kan utfordre den faglige utviklingen. Autonomi i læringsprosessen bidro igjen til økt kritisk tenkning og en reflekterende tilnærming til livslang læring. Særlig for nyutdannede undervisere må forståelser av undervisning og læring vise seg nyttige i deres egen praksis for at de skal fungere, og deretter tilpasses den enkeltes kontekst (Bos & Brouwer, 2014). Det er avgjørende å tilrettelegge for at undervisere kan bygge videre på sine egne personlige teorier i sine spesifikke kontekster, og veiledningsdelen av kurset hadde som hensikt å støtte denne prosessen. Undervisernes egenrapporterte læringserfaringer tyder på at kollegaveiledningen – og kurset som helhet – bidro til deres profesjonelle utvikling.

Modellering av en læringssti

Vi etablerte en kursmodell der vi la vekt på å modellere kurset som en inspirasjon for deltakerne, slik at de kunne gjenkjenne noen av de praksisene vi illustrerte, og dermed lære gjennom erfaring – uten å gi inntrykk av å presentere «beste praksis». Læringsstien for kurset, altså struktur, rekkefølge og krav til deltakerne, la til rette for erfaringer som grunnlag for refleksjon, noe som innebar at modellen fungerte etter hensikten. Kommentarer fra deltakerne inkluderte:

- Jeg liker å få slike konkrete eksempler på struktur og ikke bare høre 'du bør ha struktur'.
- Smart! Jeg likte læringsstien i Canvas!

Forberedelser til samlingene innebar utdeling av asynkront læremateriell senest to uker før de synkrone forelesningene. Det var viktig for oss å inkludere denne typen blended og asynkron undervisning i kurset. Vi ønsket å gi et eksempel på struktur i både innhold og læringsforløp gjennom bruk av det valgte læringsplattformen (LMS). Et av våre mål var å gi deltakerne erfaring med undervisningsformer som «flipped classroom», for å inspirere til bruk av slike teknikker i deres egen undervisning. Den omvendte undervisningen har et utgangspunkt i blended learning, da den utnytter fleksibiliteten i nettbasert læring (Ng, 2021).

Det foregikk en kontinuerlig vekslning mellom deltakernes rolle som forelesere og deres rolle som studenter i kurset. Flere av deltakerne klarte

å gjøre denne prosessen eksplisitt og reflekterte over læringen knyttet til den. Nesten alle deltakerne fremhevet den berikende effekten av å erfare hvordan det er å være «student» i kurssammenheng. Lunenberg, Korthagen og Swennen (2007) peker på den viktige rollen modellering spiller for lærerutdanneren. Det tilsvarende spørsmålet i møte med fagansatte, som vi ellers stiller oss selv ifm studenter, var følgende: Hva ønsker vi at undervisere skal vite om undervisning? (Ramsden, 1991, s. 220). For både studenter og fagansatte handler det om undervisningens mål. Målene må være tydelige; et godt definert mål hjelper underviseren å forstå hva som forventes. Læringsmål og vurdering av om de er nådd er ikke adskilte elementer, men nært knyttet til undervisningen selv og dens planlegging (Ramsden, 1991). Allikevel er ikke dette et argument for å ha konkrete, målbare mål for undervisning, for et læringsmål kan med fordel være helhetlig og abstrakt, men da kreves det andre vurderingsformer for å vurdere i hvilken grad det er nådd for studentene.

Det asynkrone lærematerialet ga deltakerne muligheter til å forberede seg på ulike måter til temaene og de synkrone samlingene. Dette designet – i tråd med en flipped classroom-modell – bygger på en spesifikk kombinasjon av e-læring og fysisk tilstedeværelse. Det er en spesiell type blended learning, hvor deltakerne får tilgang til nettbaserte forelesninger i forkant av samlingene (Thai et al., 2017). En av deltakerne i kurset skrev:

Jeg likte at jeg kunne komme forberedt til samlingene og selv bestemme når jeg skulle gjøre forberedelsene. Det var også en forventning at man kom forberedt, ettersom flipped classroom var et sentralt tema i kurset.

Tidligere forskning har vist at flipped classroom bidrar til at studentene lærer i sitt eget tempo; de bruker mer tid på forberedelser og blir mer involvert i klasseromsaktiviteter (Johnson, 2013; Kong, 2014). En deltaker kommenterte:

Måten vi har arbeidet på i kurset, må jeg bli flinkere til å ta i bruk med mine egne studenter.

En nøkkelkompetanse for en profesjonell underviser er evnen til å reflektere over egen praksiserfaring (Klafki, 1998; Schulman, 2004). En av deltakerne rapporterte følgende:

Den største aha-opplevelsen med denne undervisningsøkten var bruken av videoforelesning som flipped classroom. Etter at vi hadde flipped classroom på kurset, bestemte jeg meg for å teste det ut. En tydelig forskjell fra tidligere forelesninger var at jeg opplevde at studentene var mye mer 'tilstede' og aktive fra første stund i forelesningen.

De fremhevet den pedagogiske utviklingen de erfarte – også blant dem med bakgrunn innen pedagogikk. En deltaker fra det pedagogiske fagfeltet skrev i evalueringen:

Kurset har vært flott. Selv om jeg har jobbet med pedagogikk ved universitetet i nesten 30 år, fikk jeg likevel impulser til nye ideer og innspill, så det var veldig fint å delta.

Dermed uttrykte flere deltakere, selv med lærerutdanning og/eller faglig bakgrunn i pedagogikk, at de lærte noe nytt gjennom å delta i kurset.

Læring fra hverandre

I en lærende organisasjon bør det være et kontinuerlig fokus på å lære fra hverandre og å lære sammen (Senge, 2014). Deltakerne etterspurte kontinuerlige læringsveier og fellesskap ved universitetet, særlig praksisfellesskap. Gjennom pedagogiske observasjoner og samtaler fant de måter å bli oppmerksomme på sin tause kunnskap og handlinger, noe som gjorde dem i stand til å forme og omforme sine fremvoksende akademiske identiteter (Warren, 2021). Å forstå akademikerens ståsted er essensielt for å forbedre utdanningspraksis (Pajares, 1992), til det punktet at individenes epistemologiske ståsted i stor grad påvirker deres oppfatninger av undervisning og forskning (Brew, 2003). En av deltakerne skrev:

Når jeg tenker fremover, vil det være viktig å bygge nettverk innen vår egen organisasjon. I tillegg vil jeg inspirere mine kolleger til å bygge en kultur for deling ved å gjøre det selv. Å ha en bevisst holdning til egen kontinuerlig profesjonell læringsprosess bør være

et tema for alle Nord-ansatte fra tid til annen. Derfor vil teamet av kolleger være viktig for å legge til rette for en slik prosess.

Stensaker (2018) drøftet begrepet akademisk utvikling som kulturelt arbeid, og knyttet det til en utvikling innen akademisk utvikling som etterspør en mer helhetlig tilnærming til feltet. De ulike aspektene ved akademisk arbeid – forskning, undervisning og administrasjon – må sees i nær sammenheng gjennom en dypere forståelse av praksis (Boud & Brew, 2013; Stensaker, 2018). Deltakerne satte pris på de delene av kurset som fokuserte på sammenhengen mellom politikk, undervisning og forskning, og verdsatte den helhetlige tilnærmingen til kvalitet i høyere utdanning.

Land (2001) presenterte den reflekterende praktikerens rolle som én orientering innen akademisk utviklingsarbeid. Denne tilnærmingen søker å fremme en kultur for selv- og kollegaevaluering samt kritisk refleksjon blant kolleger, for å hjelpe dem å håndtere usikre og tvetydige organisatoriske omgivelser. Kommunikasjon med andre undervisere med ulik bakgrunn bidrar til utviklingen av akademisk identitet (Warren, 2021), og kan åpne for nye måter å konseptualisere læring og arbeid på (McPherson et al., 2015). Refleksjon står sentralt i aktivitetene til et praksisfellesskap, og identitet utvikles gjennom deltakelse i dette fellesskapet (Wenger, 1998).

Det didaktiske innholdet

Basert på undervisernes egenrapporterte læringserfaringer fremstod kursinnholdet som velfungerende. Deltakerne fremhevet flere temaer de satte spesielt pris på, men generelt uttrykte de tilfredshet med alle emnene. Sitater og resultater fra evalueringsskjemaet inkluderte blant annet følgende utsagn:

Jeg syntes alle temaene hadde interessant og meningsfullt innhold, de hadde alle aspekter jeg satte pris på.

Deltakerne ble bedt om å vurdere sitt eget læringsutbytte knyttet til de ulike temaene i kurssets økter, hvor 1 indikerte svært lavt og 5 svært høyt læringsutbytte, se Tabell 11.2:

Tabell 11.2*Egenrapportert læringsutbytte fra ulike kurstemaer*

Kursinnhold	1	2	3	4	5
Utdanningspolitikk	–	21 %	37 %	29 %	13 %
Undervisningsplanlegging	2 %	16 %	13 %	40 %	29 %
Omvendt undervisning	5 %	10 %	25 %	39 %	21 %
Formativ og summativ vurdering	5 %	–	25 %	45 %	25 %

(1 = svært lavt, 5 = veldig høyt)

Nesten alle deltakerne fremhevet den berikende effekten av å erfare ulike undervisningsteknikker, diskutere god praksis i kursmøtene og delta i kollegasert læring. I den praktiske delen av kurset – kollegaveiledningen – viste funnene at eksperimentering med nye undervisnings- og læringsteknikker utgjorde en sentral utviklingsmulighet. Underviserne ble stimulert til å utforske ulike pedagogiske teknikker, ikke som et krav, men som en utforskende metode for videre utvikling.

Dewey la særlig vekt på tenkning og betydningen av refleksjon for læring, og så på refleksjon som en type tenkning med iboende læringsverdi (Dewey, 1910/1997). Å reflektere over erfaringer gjør det mulig for mennesker å finne mening. Refleksjon spiller dessuten en sentral rolle i å skape forståelse av opplevelser (Boud et al., 1993). Våre funn støtter denne forståelsen av refleksjon som en meningsskapende prosess, der deltakerne rapporterte læringsverdi i slike aktiviteter og prosesser:

Det var bra å skrive et refleksjonsnotat for å utfordre seg selv til å formulere hva man hadde tenkt og lært.

I kurset valgte vi hovedsakelig å benytte forelesere fra vårt eget universitet. Vi antok at det ville være fruktbart å hente inspirasjon fra personer som står deltakerne nær i deres arbeidsliv. Dette kunne også bidra til videre akademisk utvikling som kulturelt arbeid innenfor universitetet.

Avslutning

I vår studie ønsket vi å undersøke hvordan man kan skape en arena for pedagogiske refleksjoner blant faglig ansatte. Våre funn pekte på flere faktorer som bør tas i betraktning i akademisk utviklingsarbeid, basert på deltakernes erfaringer. Deltakerne uttrykte en opplevelse av å bli sett som undervisere, en aksept for og respekt for deres undervisningserfaring, samt en verdsettelse av muligheten for videre utvikling og forståelse. Å legge til rette for refleksjon som grunnlag for videre utvikling ble en sentral del av kurset. Læring og utvikling henger sammen (Vygotsky, 1978), og skjer gjennom refleksjon over erfaringer (Dewey, 1916/1997).

Funnene fra kurset viser at deltakerne opplevde betydelig profesjonell utvikling gjennom en anerkjennende og reflekterende tilnærming. Kurset bygget på deltakernes eksisterende undervisningserfaringer og fremmet bevissthet om egen praksis gjennom refleksjon og deling i trygge fellesskap. Kollegaveiledning ble løftet frem som særlig verdifull, da den ga konkrete tilbakemeldinger og åpnet for faglig dialog på tvers av disipliner. Kursmodellen, som inkluderte en strukturert læringssti og bruk av «flipped classroom», ble positivt mottatt og inspirerte deltakerne til å prøve nye undervisningsformer. Underviserne verdsatte også muligheten til å lære fra hverandre og utvikle faglige nettverk. Refleksjon og eksperimentering med ulike didaktiske teknikker ble trukket frem som sentrale elementer i opplevelsen av læringsutbytte, og deltakerne uttrykte tydelig motivasjon for videre utvikling i egen undervisningspraksis.

Deltakerne etterlyste læringsnettverk og en delingskultur internt ved universitetet. Akademisk utvikling krever en mer helhetlig tilnærming, og utvikling som kulturelt arbeid er nært knyttet til dette (Stensaker, 2018). Deltakerne verdsatte kollegabasert læring, og våre funn viste at det var fruktbart å sette sammen grupper med ansatte fra ulike fagområder og med varierende grad av undervisningserfaring. Underviserne som deltok i kurset hadde ulik erfaring med universitetsundervisning, og de representerte også til sammen fire ulike fakulteter. Til tross for disse forskjellene rapporterte alle at de opplevde kurset som en læringsstøtte som bidro til deres profesjonelle utvikling og ulike former for læringsutbytte. Samspeillet mellom temaer, struktur og læringsmetoder fremstod som faktorer som støttet denne utviklingen.

Kurset modellerte en læringsbane der deltakerne vekslet mellom rollen som underviser og som student. Flere av deltakerne klarte å gjøre denne prosessen eksplisitt og reflekterte over læringen knyttet til denne rolleutvekslingen. Lunenberg, Korthagen & Swennen (2007) understreker betydningen av modellering i lærerutdanning.

Intensjonen med akademisk utvikling er å heve kvaliteten på universitetsundervisningen, støtte mer studentaktive læringsformer og løfte undervisningens verdi. Studien vår viste at ved å tilby pedagogiske programmer og kurs kan universitetene øke den pedagogiske bevisstheten og støtte den profesjonelle utviklingen blant universitetslektorer. Mange akademikere har, uten opplæring i eller kunnskap om pedagogikk, få referansepunkter for sin undervisningspraksis (Ortlieb et al., 2010). Tidligere forskning har pekt på behovet for en mer helhetlig tilnærming til feltet (Stensaker, 2018), og våre funn støtter dette. Den reflekterende praktikerens utgjør en grunnstein i læringsfellesskap, og akademisk utvikling bør bygge på en kontinuerlig, helhetlig tilnærming som anerkjenner de ansatte. Universiteter bør legge til rette for gjensidig refleksjon i og over praksis, samt for felles deling av kunnskap og erfaringer.

Referanser

- Allern, M. (2011). Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) i Norge: Pedagogiske mapper som bidrag til pedagogisk diskurs. *Uniped*, 34(3), 20–29.
- Bell, A. & Thomson, K. (2018). Supporting peer observation of teaching: Collegiality, conversations, and autonomy. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(3), 276–284. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1212725>
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education.
- Bos, P. v. d. & Brouwer, J. (2014). Learning to teach in higher education: How to link theory and practice. *Teaching in Higher Education*, 19(7), 772–786. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901952>
- Boud, D. & Brew, A. (2013). Reconceptualising academic work as professional practice: Implications for academic development. *International Journal for Academic Development*, 18(3), 208–221.
- Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (2014). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. Routledge.
- Brew, A. (2003). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/0729436032000056571>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2. utg.). Sage Publications.
- Curzon, P. & Harding, J. (2002). Spreading the word about pedagogic research: The virtual reading group. In R. MacDonald & J. Wisdom (Red.), *Academic and educational development: Research, evaluation and changing practice in higher education* (s. 152–163). Routledge.
- Damşa, C. & de Lange, T. (2019). Student-centred learning environments in higher education: From conceptualization to design. *Uniped*, 42(1), 9–26.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. I P. A. M. V. Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Red.), *Handbook of theories of social psychology* (s. 416–436). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Dewey, J. (1910/1997). *How we think*. Dover Publications.
- Dewey, J. (1916/1997). *Democracy and education*. Free Press.
- Dewey, J. (1930/1998). What I believe. I L. A. Hickman & T. M. Alexander (Red.), *The essential Dewey. Volume 1. Pragmatism, education, democracy* (s. 22–28). Indiana University Press.
- Dewey, J. (1934/2005). *Art as experience*. Penguin Group.
- Dewey, J. (1938/2005). *Erfaring og opdragelse*. Christian Ejlens' Forlag.
- Edwards, H., Webb, G. & Murphy, D. (2000). Modelling practice – Academic development for flexible learning. *International Journal for Academic Development*, 5(2), s. 149–155.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Gibbs, G. (2016). Teacher engagement. *Uniped*, 39(2), 184–187.
- Gibbs, G., Habeshaw, T. & Yorke, M. (2000). Institutional learning and teaching strategies in English higher education. *Higher Education*, 40(3), 351–372.
- Gundem, B. B. (2000). Understanding European didactics. I M. Ben-Peretz, S. Brown & B. Moon (Red.), *Routledge international companion to education* (s. 235–262). Routledge.

- Hakim, A. (2015). Contribution of competence teacher (pedagogical, personality, professional competence and social) on the performance of learning. *The International Journal of Engineering and Science*, 4(2), 1–12.
- Harvey, L. & Williams, J. (2010). *Fifteen years of quality in higher education*. Taylor & Francis.
- Honneth, A. (1996). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. MIT Press.
- Johnson, G. B. (2013). *Student perceptions of the flipped classroom*. <https://open.library.ubc.ca/collections/24/items/1.0073641>
- Kierkegaard, S. A. & Kierkegaard, S. (1946). *Kierkegaard anthology*. Princeton University Press.
- Klafki, W. (1998). Characteristics of critical-constructive didaktik. I B. B. Gundem & S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue*. Peter Lang.
- Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78, 160–173. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.009>
- Land, R. (2001). Agency, context and change in academic development. *The International Journal for Academic Development*, 6(1), 4–20. <https://doi.org/10.1080/13601440110033715>
- Lunenberg, M., Korshagen, F. & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 586–601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001>
- McPherson, M., Budge, K. & Lemon, N. (2015). New practices in doing academic development: Twitter as an informal learning space. *International Journal for Academic Development*, 20(2), 126–136. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1029485>
- Ng, E. M. W. (2021). Reflecting on leading flipped classroom practices in a liberal arts university in Hong Kong. *International Journal for Academic Development*, 26(4), 463–467. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1895169>
- O’Leary, M. & Savage, S. (2020). Breathing new life into the observation of teaching and learning in higher education: Moving from the performative to the informative. *Professional Development in Education*, 46(1), 145–159. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1633386>
- Ortlieb, E. T., Biddix, J. P. & Doepker, G. M. (2010). A collaborative approach to higher education induction. *Active Learning in Higher Education*, 11(2), 109–118. <https://doi.org/10.1177/1469787410365655>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Prosser, M. (2008). The scholarship of teaching and learning: What is it? A personal view. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 2(2).
- Ramsden, P. (1991). *Learning to teach in higher education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203413937>
- Schulman, L. S. (2004). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. I S. M. Wilson (Red.), *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach/Lee S. Schulman* (s. 217–248). Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Serrano, D. R., Dea-Ayuela, M. A., Gonzalez-Burgos, E., Serrano-Gil, A. & Lalatsa, A.

- (2019). Technology-enhanced learning in higher education: How to enhance student engagement through blended learning. *European Journal of Education*, 54(2), 273–286. <https://doi.org/10.1111/ejed.12330>
- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis*. Sage Publications.
- Stensaker, B. (2018). Academic development as cultural work: Responding to the organizational complexity of modern higher education institutions. *International Journal for Academic Development*, 23(4), 274–285. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1366322>
- Sugrue, C., Englund, T., Solbrenke, T. & Fosslund, T. (2017). Trends in the practices of academic developers: trajectories of higher education? *Studies in Higher Education*, 43, 1–18. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1326026>
- Thai, N. T. T., De Wever, B. & Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best «blend» of lectures and guiding questions with feedback. *Computers & Education*, 107, 113–126.
- Van Beveren, L., Roets, G., Buysse, A. & Rutten, K. (2018). We all reflect, but why? A systematic review of the purposes of reflection in higher education in social and behavioral sciences. *Educational Research Review*, 24, 1–9.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warren, F. (2021). Diffracting peer observation: talking about differences, not looking for perfection. *International Journal for Academic Development*, 1–5. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1998903>
- Webster-Wright, A. (2010). *Authentic professional learning* (Vol. 2). Springer.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems Thinker*, 9(5), 2–3.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*. Routledge.

Forfatteromtaler

Eva Brustad Dalland er emeritus ved Nord universitet, HHN, Faggruppe Trafikk, der hun har vært førsteamanuensis med Ph.d. i pedagogikk. Hun har en svært lang yrkeskarriere ved trafikklærerutdanningen, med undervisning, veiledning og praktisk erfaring knyttet til utdanning av trafikklærere og førerprøvesensorer. Hennes forskning omhandler vurderingsformen i førerprøven, praksis og teori hånd i hånd, og samhandling mellom trafikantgrupper – som hestebrukere i trafikk, immigranter i vår trafikkkultur og sykkelopplæring av voksne damer fra andre kulturer.

Elisabeth Suzen er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Innlandet og Nord Universitet. Hun underviser på bachelor og master i pedagogikk og hennes forskningsområder er spesielt innen kvalitet i høyere utdanning, studenters læringsprosesser, pedagogiske begrunnelser, vurdering, læreplanarbeid og samfunnsbyggende pedagogiske praksiser.

Randi Brynhildsvoll er universitetslektor ved Nord universitet, HHN, Faggruppe Trafikk. Hun underviser og har emneansvar, både i videreutdanningsstudium trafikklærer tunge kjøretøy og grunnutdanning for trafikklærere tunge klasser. Hennes forskningsinteresse ligger innenfor pedagogikk, med særlig vekt på systematisk undersøkelse av egen undervisningspraksis for å fremme studentaktive læringsformer. Hun søker å bidra til høy kvalitet i studentenes læringsprosesser og til å sikre at læringsutbyttebeskrivelsene realiseres i praksis.

Randi Etnan er universitetslektor i pedagogikk ved PLUS – Senter for kompetanseutvikling og læring ved Nord universitet. Hun underviser studenter og vitenskapelige ansatte på alle nivå, samt gjør forsknings- og utviklingsarbeid (FoU). Etnan har bred erfaring fra undervisning i pedagogikk fra ILU ved NTNU. Etnan har BA i sykepleie, MA i helsevitenskap og cand. mag. i ledelse. Forskningsområde: studiekvalitet, studentaktiv læring, emne-design og digital pedagogikk. Etnan har lang erfaring fra styrearbeid og ledelse i helseforetak.

Thor Owe Holmquist Falch er universitetslektor ved Nord universitet, HHN, Faggruppe Trafikk, og faglig leder ved Nord universitet trafikkskole. Han har lang erfaring med utvikling av praksisrelatert undervisning og har emneansvar for praksisemnene i andre studieår, for klasse T, samt har ansvaret for tverrfaglige samarbeidsprosjekter innen trafikklærerutdanningen. Arbeidet hans setter søkelys på veiledning, profesjonsutvikling og pedagogisk innovasjon. Falch har ledet prosjekter knyttet til migrasjonsundervisning, seniorundervisning, kjøresimulator og studentledet praksis.

Gunnar Grepperud er professor emeritus ved Result, UiT Norges arktiske universitet.

Anita Nordeng Jakobsen er professor i matvitenskap ved Institutt for bioteknologi og matvitenskap, NTNU. Hun er utnevnt som merittert underviser og er nestleder for utdanning ved instituttet. Hennes forskningsinteresser innen matvitenskap er relatert til sjømatkvalitet, mikrobiologi og mattrygghet. Interessefelt innen fagdidaktikk er autentisk og aktiv læring, samt vurdering. Hun underviser emner innen mikrobiologi og mattrygghet, samt veileder studenter på alle nivå.

Kari Helgetun Langfoss er universitetslektor ved Institutt for bioteknologi og matvitenskap, NTNU. Hun har en mastergrad i matvitenskap fra NMBU og flere års erfaring fra matindustrien før pedagogisk utdanning. Hun har fagansvar for praksisordningen i bachelorprogrammet matvitenskap, teknologi og bærekraft, og underviser innen ressursutnyttelse, prosessering og meierifag. Hennes pedagogiske interessefelt omfatter studentaktive læringsmetoder og arbeidslivsrelevans. Hun veileder studenter i prosjekter på fagskole-, bachelor- og masternivå.

Oddlaug Marie Lindgaard er seniorrådgiver i enheten PLUS-Senter for kompetanseutvikling og læring ved Nord universitet hvor hun forsker på, utvikler og underviser i ulike universitetspedagogiske kurs. Hun har bred erfaring fra både privat og offentligsektor innen pedagogisk bruk av IKT. Hennes forskningsfelt er blant annet pedagogikk, digital pedagogikk og utvikling av undervisning.

Stein Magne Olsen har vært ansatt ved trafikkklærerutdanningen gjennom flere tiår. Han har erfaring som øvingslærer, veileder, hovedlærer og studieprogramansvarlig for EVU- utdanningen ved STLS, HINT og ved Nord universitet, HHN, Faggruppe Trafikk. Han har formalkompetanse innen veiledningspedagogikk ved SYH og innen voksenpedagogikk fra UiT. Han har bred erfaring innenfor utvikling av studenters kollegaveiledning, og er inspirert av konfluent pedagogikk. Olsen er nå pensjonert.

Björg Riibe Ramskjell er universitetslektor i pedagogikk og faglig teamleder ved PLUS - Senter for kompetanseutvikling og læring ved Nord universitet. Hun har bred erfaring fra næringsliv og akademia, og har utviklet og gjennomført en rekke universitetspedagogiske kurs. Undervisnings- og forskningsfokus omfatter design av studentaktiv læring, formidling og digital pedagogikk og -didaktikk.

Kaspar Bredahl Rasmussen er seniorrådgiver ved PLUS – Senter for kompetanseutvikling og læring ved Nord universitet. Han har omfattende erfaring som pedagogisk designer med spesialisering i fleksible undervisningsformater, herunder blended learning og nettbasert læring. Han har utviklet og implementert nettbaserte kurstilbud ved Studieskolen i København og vært pedagogisk rådgiver ved IT-universitetet i København. Han arbeider i dag også med integrering av kunstig intelligens i undervisning.

Anne Røisehagen er førstelektor i pedagogikk på fakultet for lærerutdanning og pedagogikk (LUP - Lillehammer) ved Universitetet i Innlandet. Hun er studieprogramleder for fleksible utdanninger i pedagogikk med fokus på kvalitet i utdanningsprogram. Faginteresse: Kvalitet i utdanning, studentaktiv undervisning, veiledningspedagogikk og bidra til å utdanne studenter for fremtiden.

Audun Stiansen er universitetslektor ved Nord universitet, HHN, Faggruppe Trafikk. Han har emneansvar for tilleggsutdanning for tilhenger. Han har jobbet mange år som trafikkklærer hvor han underviste i bil og på motorsykel. Nå jobber han som praksisveileder og utdanner fremtidige trafikk-lærere. Hans forskningsinteresse er innen pedagogikk, spesielt refleksjon, kommunikasjon og motivasjon innenfor fagfeltet.

