

# Kvalitet i praksisbasert undervisning i disiplinfag på masternivå

Av førsteamanuensis Torbjørn Bjorvatn, Institutt for arbeidsliv og innovasjon, Handelshøyskolen ved UiA, Campus Grimstad

## 1. Innledning

I juni 2021 ble forfatteren tildelt prosjektmidler gjennom *Program for utdanningskvalitet* (PRUK) ved Universitetet i Agder (se tekstboks). Prosjektarbeidet ble gjennomført høsten 2021 og våren 2022.

Bakgrunnen for tiltaket er løpende samtaler med fagfeller på Institutt for arbeidsliv og innovasjon (IAI), hvor arbeidet med pedagogikk og kvalitet i undervisningen står sterkt.

På flere av studieprogrammene på Handelshøyskolen ved UiA står praksisbasert læring sentralt. Svært mange masteroppgaver skrives i samarbeid med arbeidslivet. Det samme gjelder semesteroppgaver i flere emner. Bedriftsledere i regionen trekkes hyppig inn i undervisningen som gjesteforelesere.

Den høye andelen praksisorientert undervisning reiser spørsmål om læringsmål, læringsaktiviteter og evalueringskriterier. Også i instituttets ytre omgivelser merker vi økt oppmerksomhet omkring disse spørsmålene. I UiAs strategiplan for 2021-2024 er samskaping en hovedvisjon. Studentaktiv og praksisorienterte læring blir framhevet som en strategisk prioritet. I Handelshøyskolens sertifiseringsordning AACSB er kvalitet i den praksisbaserte undervisningen skilt ut som et eget delmål. Også nasjonale myndigheter vier tematikken oppmerksomhet. Våren 2021 gav Stortinget sin tilslutning til stortingsmeldinga «*Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*» (Meld. St. 16, 2020-2021). Politikerne

### Om forfatteren

Førsteamanuensis Torbjørn Bjorvatn er knyttet til Institutt for arbeidsliv og innovasjon på Handelshøyskolen ved UiA (Campus Grimstad). Han har en PhD i internasjonalt næringsliv fra Handelshøyskolen ved UiA og lang erfaring fra arbeidslivet, i så vel privat som offentlig sektor. Torbjørn Bjorvatn underviser i flere arbeids- og næringslivsrettede emner på masternivå (prosjektledelse, organisasjon og ledelse) og veileder hvert år flere masteroppgaver. Som tidligere studieprogramleder har han ledet arbeidet med masteroppgavene på studieprogrammet Industriell økonomi og teknologiledelse (MASTINDØK), hvor alle masteroppgaver skrives i samarbeid med næringslivet.

ønsker at norske studenter skal få en tydeligere tilknytning til arbeidslivet allerede i løpet av studiene.

Vi står imidlertid overfor et paradoks. Mens det hersker bred enighet om at arbeidslivstilknytning er viktig, foreligger det få etablerte retningslinjer for hvordan denne type undervisning skal gjennomføres. Verken pedagogiske modeller eller akademiske kvalitetsmål er allment tilgjengelige for studieprogramledere og emneansvarlige som vurderer å innlemme praksis i et emne eller et studieprogram. Dermed oppstår det stor avstand mellom politikk og strategi på den ene sida, og den praktiske undervisningshverdagen på den andre. Det er dette kunnskapshullet denne utredningen skal bidra til å tette.

I det følgende går jeg igjennom politikk-dokument, pedagogisk faglitteratur og studentarbeider for å belyse hvordan man kan definere og måle kvalitet i praksisbasert undervisning. Funnene fra prosjektet vil danne grunnlag for videre kvalitetsutvikling i den praksisbaserte ved Handelshøyskolen ved UiA. Konkret vil funnene komme til uttrykk på blant annet disse områdene:

- I studieplaner for emner og studieprogram med element av praksisbasert undervisning.
- I læringsmål og undervisningsformer i teoriemner som har innslag av praksisorientert læring.
- I planlegging, utforming og organisering av praksisemner og praksisorienterte studieprogram.
- I utforming av semesteroppgaver, bachelor- og masteroppgaver som skrives i samarbeid med arbeidslivet.
- I evalueringsformer for emner med praksisorienterte læringsformer.
- I sensorveiledninger for disse emnene.
- I utviklingen av nye emner og studietilbud.
- I den løpende dialogen på fakultetet om vekselvirkningen mellom *forskning, undervisning* og *samskaping* mellom universitetet og samfunnet rundt.

## 2. Forskningsspørsmål

### 2.1. Akademiske kvalitetsmål

Forskingsspørsmålet i denne studien er: *Hvordan kan man måle (evaluere) kvalitet i den praksisbaserte læringa i disiplinlag på Handelshøyskolen ved Universitetet i Agder?*

Å måle kvalitet står sentralt fordi man ved å måle også definerer kvalitet. Som vi skal se nedenfor i omtalen av «samstemt undervisning» (J. Biggs, 2014; J. Biggs & Tang, 2011), har kvalitetsmålene direkte betydning for læringsmålene i enkeltemner og

studieprogram. Nedenfor går vi også igjennom forskjellen på praksis i såkalte profesjonsutdanninger og disiplinutdanninger. Disiplinutdanninger er studieprogram som er orienterte mot en akademisk disiplin, et fagområde, fremfor et konkret yrke (NOKUT et al., 2020). I profesjonsutdanninger, særlig innenfor helse, er praksis rammeplanstyrt og forskriftsfestet (Berg et al., 2020). Med andre ord er praksis på disse studieprogrammene pålagt av staten. Det er ikke tilfelle for disiplinutdanningene, hvor universitetene selv står fritt til å utforme omfang og innretning på praksis. I denne utredningen forstås de økonomisk-administrative studieprogrammene på Handelshøyskolen ved UiA som disiplinutdanninger.

Spørsmålet om kvalitet i praksis-undervisningen er viktig. Utredninger om kvalitet i norsk praksisorientert undervisning (Helseth et al., 2019) snakker om «praksislotteriet», det vil si at læringsutbyttet i for stor grad avhenger av tilfeldigheter. Kvalitet er dermed en hovedutfordring i praksisbasert læring. Kvalitet fremmes ikke gjennom tilfeldigheter. Skal Stortingets målsettinger om økt arbeidslivsrelevans (Kunnskapsdepartementet, 2021) oppnås, trenger fakultetene å utarbeide tydelige kvalitetsmål, en effektiv didaktikk og lettfattelige

### PRUK-programmet ved Universitetet i Agder

Om utlysningen av prosjektmidler 2021-22: Prosjektmidler på til sammen kr 2 000 000,- lyses ut og skal fordeles på interne prosjekter i Program for utdanningskvalitet (PRUK) i 2021-22. Det kan søkes inntil kr 500 000 per prosjekt, og det er ikke satt noen begrensninger for hvem som kan søke.

#### Kriterier for tildeling

Universitetets utdanningsutvalg har pr 08.12.2020 fastsatt følgende kriterier for tildelingene:

#### Overordnet

- Tiltaket skal fremme utdanningskvalitet.
- Tiltaket skal være relatert til UiAs gjeldende strategi.
- Det forutsettes studentmedvirkning i tiltaket.

Tiltaket bør i tillegg rette seg mot ett eller flere av følgende områder:

- Studentaktive og praksisorienterte læringsformer
- Vurdering for læring/alternative vurderingsformer
- Internasjonalisering
- Bærekraftperspektivet inn i studiet
- Styrking av læringsmiljøet, herunder inkludering av internasjonale studenter

KILDE: [Program for utdanningskvalitet \(PRUK\) - Universitetet i Agder \(uia.no\)](https://uia.no)

evalueringsskriterier for praksis. Som overbygning trengs rasjonelle og kostnadseffektive administrative rutiner på fakultets- og studieprogramnivå.

Denne studien setter søkelys på kvalitetsmål i praksisbasert undervisning. I tråd med NOKUT sine anbefalinger (Kantardjiev, Wiggen, & Kristiansen, 2019; Kristiansen & Wiggen, 2019; Lid, Stolinski, & Kvernenes, 2019), er utgangspunktet at et universitet må sette praksisbasert læring i sammenheng med teori. Dermed er det naturlig at akademiske kvalitetsmål (tuftet på teori og vitenskapelig metode) påvirker læringsmålene også i praksisbasert undervisning. På denne måten veves teori og praksis sammen gjennom læringsmål, læringsaktiviteter og evaluering.

*Figur 1. Samstemt undervisning («meningsfullt samsvar»)*



I pedagogikken kalles dette «samstemt undervisning» eller «meningsfullt samsvar» (engelsk: «*constructive alignment*») (Biggs & Tang, 2011; Biggs, 2014). Prinsippet understreker at kvalitet i undervisning på universitetsnivå bygger på tydelige læringsmål, bevissthet omkring læringsaktiviteter og hensiktsmessige evalueringsskemaer (eksamens-) former. Mens mange pedagogisk skolerte undervisere på et universitet er vant til å koble læringsmål, læringsaktiviteter og evalueringsskemaer i teorifagene, råder det større usikkerhet omkring praksis (Walsh, 2007). Hva er for eksempel aktuelle læringsmål for en praksisorientert masteroppgave eller et 15-studiepoengs praksisemne med utplassering i næringslivet? Hva er det forventede læringsutbyttet, og hvordan skal studieprogram og emneansvarlig organisere studentens praksis for å sikre et høyt faglig utbytte? Og hvordan skal læringsutbyttet evalueres?

I denne utredningen legger jeg til grunn at «samstemt undervisning» er en sentral forutsetning for kvalitet også i praksisbasert undervisning. Likevel er det verdt å merke seg at praksisbasert undervisning ofte forutsetter andre læringsmål enn teori basert undervisning. Kompetanse blir gjerne sammenfattet som kunnskap, ferdigheter og holdninger (NOU 2018: 2 - Kunnskapsdepartementet, 2018). Mens teoriundervisning typisk fokuserer på *uttrykt kunnskap* («explicit knowledge»), gir praksis adgang til å øve opp *ferdigheter* og *holdninger*, dvs. taus kunnskap («tacit knowledge») (Fetscher, Kantardjiev, & Skeidsvoll, 2019; Miller, 1990). Dessuten er praksisplassene og virksomhetene ulike, mens teoriundervisningen typisk har ett skriftlig pensum å holde seg til, noe som gjør det langt enklere å definere læringsmål

og utforme passende evalueringsformer. Den pedagogiske litteraturen (J. Biggs & Tang, 2011; Leinhardt, Young, & Merriman, 1995) skiller mellom *deklarativ* (teoretisk) kunnskap som er universell, formell og uttrykt på den ene side, og praktisk, *funksjonell*, kunnskap som er situasjonsbundet, intuitiv og taus på den annen side.

Disse forskjellene gjør at man må leite etter andre evalueringsformer for praksisbasert læring enn for teoretisk læring. Én måte å løse dette på, er å knytte den praksisbaserte læringa opp mot anerkjente metoder for kunnskapsproduksjon, dvs. forskning. Vitenskapelig metode er intet annet en velprøvde prosedyrer og kvalitetsmål for innhenting og analyse av data. Ved å definere praksisbasert læring som «datainnsamling», får man tilgang til etablerte, velprøvde og internasjonalt anerkjente kriterier for å evaluere praksisbasert læring. Dette er hovedsporet som vi skal følge opp i denne utredningen.

Disiplinutdanninger er teoriorienterte. I motsetning til profesjonsstudiene, retter de seg ikke inn mot et bestemt yrke eller bransje (Becher & Parry, 2005). I disiplinutdanningene ligger det særlig til rette for at akademiske kvalitetskrav legges til grunn for evaluering av studentenes praksisbaserte læring. Jeg gir tre grunner for det:

- For det første framholder både faglitteraturen (Leinhardt et al., 1995) og NOKUT (Kantardjiev et al., 2019; Kristiansen & Wiggen, 2019; Lid et al., 2019) at «sammenhengen mellom teori og praksis» er et sentralt læringsmål. Med andre ord har teori-tradisjonen i disiplinutdanningene noe å tilføre praksis, ikke bare motsatt vei.
- For det andre er disiplinemnene ved et universitet framfor alt rettet mot «kunnskap» som læringsutbytte, og i mindre grad mot «ferdigheter» (Leinhardt et al., 1995). Dette trenger ikke å stå i strid med Bologna-prosessen (Kunnskapsdepartementet, 2011), eller komme i konflikt med Kvalitetsmeldinga (Meld. St. 16, 2016-2017 - Kunnskapsdepartementet, 2017) sin brede forståelse av universitetet sitt mandat. Innen norsk undervisningssektor står formidlinga av «solid fagkunnskap» fast som et av universitetenes mest sentrale læringsmål. Gjennom sin akademiske skolering kan vitenskapelig ansatte ved et universitet mye om kvalitetssikring av kunnskap. Tradisjonelt har nettopp produksjon og formidling av kvalitetssikret kunnskap vært universitetenes viktigste samfunnsoppdrag.
- For det tredje er akademiske kvalitetsmål i stor grad allment aksepterte og entydige. Akademiske kvalitetsmål bygger på vitenskapelig metode og er langt på vei uavhengige av fagdisiplin, studieprogram og emne. Dermed fungerer akademiske kvalitetsmål som læringsmål og grunnlag for evaluering i alle

former for praksisbasert undervisning innenfor disiplinlagene. Allerede i dag kommer de akademiske kvalitetskravene sterkt til uttrykk som læringsmål i masteroppgaver i de fleste disiplinutdanninger. Ved å tillempe de samme kvalitetsmålene på praksisrelaterte læringsaktiviteter også tidligere i utdanningen oppnår man nyttig øving og sikrer «samstemt undervisning» på studieprogram-nivå.

## 2.2. Sammenhengen mellom teori og praksis

Sammenhengen mellom teori og praksis har i minst 30 år vært et tema innen universitetspedagogikken. For eksempel tar Leinhardt et al. (1995) for seg det forfatterne kaller «kunnskapsintegrering» og anbefaler "*...that the university should take on the task of helping learners integrate and transform their knowledge by theorizing practice and particularizing theory.*" (s. 404). Også NOKUT understreker «sammenhengen mellom teori og praksis» som et sentralt mål for praksis (Kantardjiev et al., 2019; Kristiansen & Wiggen, 2019; Lid et al., 2019).

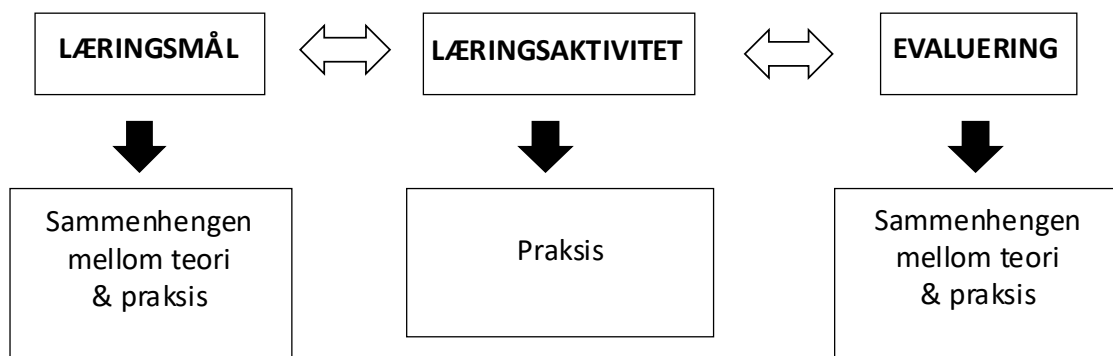
På dette grunnlaget legger også jeg til grunn at samspillet mellom teori og praksis står sentralt i all praksisbasert undervisning på universitets- og høyskolenivå. Det er dette samspillet som skiller praksis fra «arbeidstrening» (Kantardjiev et al., 2019; C. Smith, 2012). Sammenhengen mellom teori og praksis (empiri) understrekes i diskusjonen om kvalitet i praksisbasert undervisning. Dette gjelder særlig disiplinlagene. For eksempel skriver Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) at «[d]et er særlig viktig at utdanninger uten forskriftsfestet praksis er bevisste på å tydeliggjøre hvilke læringsutbytter praksis skal bidra til og hvordan teori og praksis kan integreres.» (Lid et al., 2019, s. ii). Et sentralt «akademisk kvalitetsmål» er følgelig at studenten skal kunne forklare praksis i lys av teori og teori i lys av praksis. Den samme NOKUT-utredningen påpeker videre hvilke problem som kan oppstå dersom praksis-aktivitetene ikke er samstemte med læringsmålene på studieprogrammet (Lid et al., 2019, s. 3): «Mer konkret pekes det på at praksisoppholdets relevans for studiet er uklart, at det planlagte læringsutbyttet fra praksis er utydelig og framstår som løsrevet fra den teoretiske delen av utdanningen. Her framgår det at de sakkyndige mener etablering av kontakt mellom studenter og arbeidslivet, eller at studentene får arbeidstrening, isolert sett ikke er tilstrekkelig gode begrunnelser for praksis i høyere utdanning.» Det er altså ikke nok å sende studentene ut i arbeidslivet uten tydelige læringsmål, definerte læringsaktiviteter eller hensiktsmessige evalueringskriterier. Praksis må settes inn i en akademisk og pedagogisk sammenheng hvor sammenhengen mellom teori og praksis er sentral.

I sin sammenfatning av NOKUTs tenking rundt kvalitet i praksis understreker de samme forfatterne (Lid et al., 2019) at det er avgjørende at metodekunnskap og

vitenskapsteori kobles tett opp mot praksis. Dermed er ikke bare emneteori aktuell, men også generell vitenskapsteori og forskningsmetode. Et sentralt læringsmål for praksis blir dermed at studenten skal kunne anvende alminnelige vitenskapelige retningslinjer for innsamling og analyse av data. Med andre ord kan praksis defineres som datainnsamling. I tråd med vanlig forskningsprosedyre – og særlig såkalt *abduktiv* forskningsstrategi (se f.eks. Dubois & Gadde, 2014) – følger det at praksisstudenten skal kunne redegjøre for teori- og litteraturforankring, forskningsspørsmål, valg av case/utvalg, valg av metode for innsamling og analyse av data, egne funn, drøfting av data opp mot teori/litteratur og begrensninger, f.eks. i overførbarheten til funnene (Figur 2).

Figur 2. Meningsfullt samsvar («constructive alignment») i praksisbasert læring

## Samstemt undervisning i praksisbasert læring



NOKUT understreker betydningen av metodekunnskap og vitenskapsteori for praksis i universitets- og høyskolesektoren (Lid et al., 2019). Denne koblinga går to veier. For det første skal studentens teoretiske og metodologiske kunnskaper hjelpe ham eller henne å fange opp og forstå situasjoner på arbeidsplassen, analysere disse og finne løsninger. Denne evnen skal prøves ut og øves opp under praksisperioden og deretter tjene arbeidslivet på studentenes framtidige arbeidsplass. Motsatt bidrar praksis til å gjøre undervisningen i metode og vitenskapsteori relevant.

Nedenfor går jeg nærmere inn på litteraturen omkring kvalitet i praksisbasert undervisning. Hensikten er å forankre diskusjonen i det fagpedagogiske og kunnskapspolitiske ordskiftet.

### 3. Litteratur

#### 3.1. Et overblikk

Forskningsspørsmålet i denne utredningen er: *Hvordan kan man måle (evaluere) kvalitet i den praksisbaserte læringa i disiplinfag på Handelshøyskolen ved Universitetet i Agder?* Jeg er altså opptatt av måling av kvalitet i praksisbasert undervisning. Dermed knytter jeg forskningsspørsmålet opp mot John Biggs tanker om «samstemt undervisning», hvor evaluering av studentens læring står sentralt, og hvor evaluering må ses i sammenheng med læringsmål og læringsaktiviteter (J. Biggs, 2014; J. Biggs & Tang, 2011). Den organisatoriske konteksten er emner og studieprogram på masternivå på Handelshøyskolen ved Universitetet i Agder (Narayanan, Olk, & Fukami, 2010).

Jeg tar utgangspunkt i den løpende fagpedagogiske og utdanningspolitiske debatten i Norge og i utlandet, slik den framgår av ei rekke utredninger og anbefalinger de siste årene. Samtidig er denne utredningen spisset mot undervisningshverdagen på emne- og studieprogramnivå. Det er tross alt her kvaliteten i praksisbasert undervisning skapes. Så langt har tenkinga omkring kvalitet i praksisbasert undervisning langt på vei foregått i fagpedagogiske miljø og blitt sammenfattet i sentrale politikkdokument som norske offentlige utredninger og stortingsmeldinger. Til en viss grad er visjonene om mer og bedre praksis i universitets- og høyskolesektoren også nedfelt i universitetenes og fakultetenes strategidokument. For eksempel har Universitetet i Agder vedtatt «samskaping» som sin visjon. Likevel er avstanden påfallende stor mellom det strategiske og operative nivået. Langt på vei mangler mekanismene for å sette visjonene ut i livet. Økonomiske bevilgninger, personalpolitiske insentiv, administrative rutiner, pedagogisk teori og arenaer for erfaringsutveksling er ikke på plass (Berg et al., 2020). Denne avstanden avspeiler seg også i huller i nasjonale forskrifter og manglende bevilgninger fra departement og storting til det enkelte universitet (Olsen, 2019).

Selv om rammebetingelsene er viktige nok, er jeg i denne utredningen i første rekke opptatt av de pedagogiske sidene ved kvalitet i den praksisbaserte undervisningen på emne- og studieprogramnivå innen disiplinutdanningene. Hvilke læringsmål bør nedfelles for praksis som læringsaktivitet? Og hvordan evaluerer jeg som emneansvarlig, studieprogramleder eller sensor studentens praksisbaserte læring?

I neste avsnitt begynner jeg med å gjengi hovedpunkter i det norske og internasjonale kunnskapspolitiske ordskiftet. Deretter går jeg igjennom relevante deler av den pedagogiske litteraturen om praksisbasert undervisning og læring. Til slutt i dette litteraturkapitlet tar jeg for meg begrepet «samstemt undervisning» («meningsfullt samsvar»; «constructive alignment») (J. Biggs, 2014; J. Biggs & Tang,



2011) – et anerkjent prinsipp i universitetspedagogikken for å sikre kvalitet på emne- og studieprogramnivå.

### 3.2. Det norske og internasjonale ordskiftet

Den anerkjente australske forskeren Stephen Billett er en av de fremste akademiske talsmennene for betydningen av samspillet mellom teori og praksis i høyere utdanning. Det norske offentlige ordskiftet er sterkt påvirket av Billetts (2009) tenking. For eksempel i invitasjonen til høringsrunden i samband med «Kvalitetsmeldinga» (se vedlegg 1 til St. Meld. 16, 2016-2017 - Kunnskapsdepartementet, 2017) sammenfatter departementet sammenhengen på denne måten:

*«All høyere utdanning er også yrkesutdanning. Kandidatene må ha med seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er relevante for arbeidslivets behov og som kan tilføre nye ideer. Utdanningen deres må ha en god kobling til praksisfeltet. Studentene må utvikle de ferdighetene vi ofte tenker på som kjennetegn ved høyskoler og universiteters dannelsesoppdrag: Evne til kritisk tenkning, til kreativ problemløsning, innovasjon, samarbeid og kommunikasjon over grenser, faglige så vel som kulturelle og geografiske, og til etisk refleksjon. Ikke i stedet for solid fagkunnskap, men i samspill med solid fagkunnskap.»*

Stadig flere norske universitet og høyskoler tilbyr praksisbasert undervisning til sine studenter (Hegerstrøm, 2018). Nasjonale myndigheter ønsker økt praksis velkommen: «Utdanningsinstitusjonene bør få større handlefrihet til å øke arbeidslivsrelevansen, særlig på masternivå» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 12). Større vekt på praksisbasert læring er i tråd med internasjonale anbefalinger, som oppfordrer Norge til å utvide omfanget av arbeidsrettet praksis i høyere utdanning (OECD, 2018a, 2018b). Også norske pedagogiske fagmiljøer etterlyser meir og bedre praksis idet de peiker på at kvaliteten på dagens tilbud er variabel (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Kvalitet er dermed ei sentral utfordring i praksisbasert undervisning. Mens overordna politikkdokument sjelden går inn på *hvordan* kvalitet skal oppnås, er de pedagogiske fagmiljøene opptatt av dette. I sine utredninger omkring kvalitet i den praksisbaserte undervisningen viser *Nasjonalt organ for kvalitet i undervisningen* (NOKUT) til følgende hovedpunkter (Lid et al., 2019s. 3):

- *«Læringsutbytte*
  - *Hva er praksis godt for?*
  - *Sammenhengen mellom teori og praksis*
  - *Organiseringen av praksis har betydning for læringsutbyttet*
- *Kvalitetssikring og informasjonsinnhenting for å styrke kvalitet i praksis*
- *Kommunikasjon mellom UH-institusjonene og praksisstedene*

- *Praksisveiledning*
  - *Praksisveiledernes kompetanse*
  - *Veilederrollen og relasjonen mellom praksisveileder og student*
- *Praksislærernes kompetanse og erfaring fra praksisfeltet*
- *Studentenes muligheter*
- *Praksisavtaler og praksisavtalenes innhold*
- *Kvalitet versus kapasitet»*

Denne utredningen handler om kvalitet i praksisundervisningen. I tråd med NOKUTs tilnærming (Lid et al., 2019) står sammenhengen mellom teori og praksis sentralt i min forståelse av kvalitet i den praksisbaserte undervisningen i universitets- og høyskolesektoren. Blant hovedpunktene i NOKUTs utredning ovenfor er det altså det første punktet – læringsutbytte – jeg er opptatt av her. Mot slutten av denne rapporten kommer jeg likevel inn på flere av de øvrige aspektene som NOKUT peker på.

### 3.3. Praksisbasert undervisning og læring

Praksisbasert læring blir framhevet som et supplement til teoribasert læring (St. Meld. 16, 2020-2021 - Kunnskapsdepartementet, 2021). Begrepet «praksis» er ikke entydig (Helseth et al., 2019), særlig ikke innenfor disiplinlagene (dvs. ikke-profesjonsfag) (Hegerstrøm, 2018). Kvalitetsmeldinga (Meld. St. 16 2016-2017, s. 49) legger til grunn en vid forståelse av praksis-begrepet idet det ganske enkelt vises til «*kopling mellom utdanning og arbeidsliv*». Heller ikke i den internasjonale faglitteraturen er begrepet entydig. Delvis henger det sammen med andre samfunnsforhold enn i Norge. Fetscher et al. (2019, s. 3) viser til forekomsten av følgende begrep på engelsk: «*...work placement, placement, practice-based experiences integrated in higher education curriculum, work-integrated learning (WIL), work-based learning, workplace learning, practice, practicum, sandwich placement, sandwich courses, internship og apprenticeship.*».

I denne utredningen er vi særlig opptatt av praksis i *disiplinene*. NOKUT har avdekket at «*uklarheter rundt formål og læringsutbytte svekket kvaliteten på praksis når det gjelder disiplinutdanninger*» (Berg et al., 2020, s. i). Mens yrkestrening og yrkesrettede ferdigheter er hovedsiktemål for praksis i *profesjonsfagene*, legger disiplinene på en særlig måte vekt på sammenhengen mellom praksis og teori som læringsmål og grunnlag for evaluering (Kantardjiev et al., 2019; Kristiansen, Wiggen, & Stolinski, 2019; Lid et al., 2019). Samspillet mellom teori og praksis står sentralt i både profesjons- og disiplinutdanningene (Billett, 2009). Likevel, som svar på NOKUTs utfordring ovenfor om å fastsette klarere formål og læringsutbytte for praksis i disiplinene, legger jeg her til grunn at det overordna formålet og den

fremste pedagogiske begrunnelsen for praksis i disiplinernene er å synliggjøre sammenhengen mellom teori og praksis. Gjennom denne akademiske tilnærminga til praksis kommer både teori og vitenskapelig metode i fokus (Velle, Hole, Førland, Simonelli, & Vandvik, 2017). Praksis får i oppgave å illustrere og bekrefte (eventuelt avkrefte eller nyansere) allmenngyldige teoretiske antakelser tuftet på begrep og de innbyrdes sammenhengene mellom begrepene (Whetten, 1989).

Jeg vil gjerne skyte inn at teoribaserte disiplinutdanninger på masternivå også er direkte relevante for arbeidslivet. Selv om disiplinutdanningene ikke leder inn i et bestemt yrke, er den overordna, teoribaserte kunnskapen gyldig for arbeidssituasjoner på tvers av tid og sted. Dermed utrustes studenten til å mestre stadig skiftende omgivelser i yrkeslivet (Grosemans, Coertjens, & Kyndt, 2017), også lederutfordringer som krever et bredt blikk og samhandling med andre yrkesgrupper. Praksis i disiplinutdanningene tjener til å befeste denne teoribaserte kunnskapen gjennom at studenten får mulighet til å analysere virkelige hendelser i arbeidslivet i lys av teoretiske begrep og sammenhengene mellom disse.

I profesjonsfagene er yrkesforberedelsen langt mer framtrædende som læringsmål. Hovedvekten gjennom studiet ligger på praksis. I profesjonsutdanningen skal teoriundervisningen først og fremst støtte studenten i hans og hennes tilegnelse av profesjonell sosialisering, forståelse og ekspertise (Billett, 2009). Innen handelshøyskoleutdanningene kommer dette skillet til uttrykk mellom Master of Business Administration- (MBA) graden og Master of Science- (MSc) graden. MBA-graden deler kjennetegnene til ei profesjonsutdanning mens MSc langt på vei er ei disiplinutdanning. Det er ingen avgrunn mellom perspektivene (Billett, 2009). Likevel framstår nyansen mellom de to utdanningstypene som viktig – og for lite vektlagt både i litteraturen og i organiseringa av praksis på universitetene (Vabø & Sweetman, 2011). Særlig formuleringa av læringsmål og evalueringskriterier (J. Biggs, 2014; J. Biggs & Tang, 2011) forutsetter et tydelig bilde av formålet med praksis i det enkelte emnet og på det enkelte studieprogrammet.

«Sammenhengen mellom teori og praksis» som sentralt læringsmål understrekes i deler av den pedagogiske litteraturen. Calvin Smith (2012) legger til grunn at formålet med praksis er noe mer enn bare arbeidstrening: "*Importantly, WIL [work-integrated learning] is not the same as work experience or work-based learning, neither of which require students to specifically learn, apply or integrate canonical disciplinary knowledge.*" (s. 247). Og videre: "*This idea emphasises that combination, assimilation or connection of theory and practice are the core intellectual activities for students...*" (C. Smith, 2012, s. 251).

Denne tenkinga bygger på tidligere forskningsbidrag som vektlegger sammenhengen mellom teori og praksis. For eksempel understreker Duignan (2003) at universitetene

sammen med praksisstedet må samstemme praksis med læringsmålene i det aktuelle emnet (J. Biggs, 2014; J. Biggs & Tang, 2011). Også Billett (2009) framhever at teori og praksis utfyller hverandre og må ses i sammenheng. Forskningen gir til sammen en solid begrunnelse for sammenhengen mellom teori og praksis, og jeg betoner dette læringsmålet som særlig aktuelt for disiplinutdanningene.

NOKUT (Fetscher et al., 2019, s. 3, fotnote 3) legger i sine utredninger til grunn tre forutsetninger for at en læringsaktivitet skal anses som «praksis»: Læringsaktiviteten må «(1) bidra til å oppnå det overordnede læringsutbytte for studieprogrammet (*constructive alignment*); (2) være en planmessig del av studiet [...]; (3) være veiledet». Her støtter vi oss til denne definisjonen. På Handelshøyskolen ved Universitetet i Agder er praksisbasert læring en viktig del av bachelor- og masteroppgaver, semesteroppgaver, bedriftsbesøk og gjesteforelesninger, i tillegg til rene praksisemner (Lid et al., 2019). Felles for disse læringsaktivitetene er at studenten tilegner seg kunnskap i møte med arbeidslivet utenfor campus. Graden av veiledning varierer. Trolig er omfang og systematikk i veiledningen vesentlig lavere i disiplin-fagene på Handelshøyskolen ved UiA sammenlignet med profesjonsfagene i helse- og lærerutdanningene. Årsaken er at formålet med praksis er ulikt i de to sammenhengene: Innen profesjonsfagene er praksis uløselig knyttet opp mot yrkesutøvelsen, dvs. praktiske situasjoner som enhver utøver av yrket vil komme borti. De fleste sykepleiere vil komme til å arbeide på institusjoner og sykehus. Innsikt i denne typen organisasjoner læres best gjennom praksisopphold. Likeledes vil de aller fleste lærere måtte utøve klasseledelse. Denne ferdigheten tilegner man seg ikke gjennom teoriundervisning i form av bøker og forelesninger, men når man står i et klasserom med elever rundt seg.

For disiplin-fagene er dette annerledes. Mangfoldet av arbeidsoppgaver, bransjer og arbeidsplasser er stor. Den samme disiplinutdanningen kan tjene som utgangspunkt for et nærmest uendelig spekter av yrker og stillinger. På Handelshøyskolen ved UiA gir studieprogrammene, for eksempel, grunnleggende kunnskaper i bedriftsøkonomi, samfunnsøkonomi, personalledelse og organisasjonsteori. Med disse basiskunnskapene får studentene ansettelse i store og små organisasjoner, noen i konkurranseutsatte næringer, andre i offentlig sektor og atter andre i frivillig sektor. Derfor blir siktemålet med praksis-undervisningen i disiplin-fagene langt bredere enn tilfellet er for profesjonsfagene. Fetscher et al. (2019, s. 5) sier det på denne måten: «*For de fagene som ikke tradisjonelt har hatt praksis, er fokuset i mindre grad på arbeidsspesifikke ferdigheter og kunnskaper og i større grad rettet inn mot to elementer: for det første, generiske ferdigheter som kommunikasjon, problemløsning og kritisk tenkning; for det andre: bedre tilpasning til arbeidslivet generelt samt karriereutvikling...*».

Her vil jeg likevel – med støtte i flere NOKUT-utredninger (Kantardjiev et al., 2019; Kristiansen et al., 2019; Lid et al., 2019) – gjerne føye til: et sentralt formål med praksis i disiplinene er å hjelpe studenten med å se «sammenhengen mellom teori og praksis». Jeg tar dermed stilling i den pedagogisk-faglige debatten om kvalitet i praksisbasert undervisning. Mens Fetscher et al. (2019) vektlegger utviklinga av «generiske ferdigheter» og «arbeidslivstrening», er jeg først og fremst ute etter vekselvirkningen mellom teori og praksis. Denne vekselvirkningen er knesatt i vitenskapelig metode, hvor teori må bekreftes av empiri (data fra den praktiske verden) og empiri belyses og forklares gjennom teori.

Synet på formålet med praksis bestemmer også hvilke læringsmål som skal gjelde. Det bringer oss inn på prinsippet om «samstemt undervisning» eller «meningsfullt samsvar» (J. Biggs, 2014; J. Biggs & Tang, 2011), som sier at læringsmål, læringsaktiviteter og evaluering skal henge sammen – være samstemte. Dersom vi definerer «sammenhengen mellom teori og praksis» som et læringsmål for praksisbasert undervisning, må det gjenspeiles i læringsaktiviteter og evaluering. I neste avsnitt tar vi et nærmere blikk på begrepet «samstemt undervisning».

#### 3.4. Samstemt undervisning

Forskningen om praksis ved norske universitet understreker at praksisbasert læring må tilpasses studieprogrammets læringsmål og knytter dette kravet til tanken om «samstemt undervisning» («constructive alignment») (Fetscher et al., 2019). John Biggs (1996, 2003a, 2003b, 2014) er det sentrale navnet i litteraturen om samstemt undervisning, et begrep som på norsk også blir oversatt til «meningsfullt samsvar».

Samstemt undervisning går ut på at et emne, eller et studieprogram, må utformes på en sånn måte at læringsaktiviteter og eksamensform er i samsvar med – «samstemmer» med – læringsmålene. Opphavsmannen til «samstemt undervisning», John Biggs, utviklet begrepet mens han selv underviste praksis-studenter på et etter- og videreutdanningsstudium i pedagogikk (J. Biggs & Tang, 2011, se Box 6.1, s. 96). Selv om Biggs erklærer «samstemt undervisning» som mulig i alle typer emner og studieprogram, støtter dette historiske forholdet mitt valg om å tillempe begrepet på praksisbasert undervisning og læring. Ellers er koblinga mellom praksis og «samstemt undervisning» bare i liten grad fulgt opp i den pedagogiske litteraturen. Walsh (2007) utgjør ett unntak, men hennes bidrag er mer en sammenfatning av de to litteraturene enn et selvstendig bidrag. Nedenfor bygger jeg derfor på Biggs og Tangs (2011) anerkjente bok om universitetspedagogikk, særlig kapittel 6 («*Constructively Aligned Teaching and Assessment*»), for å gjøre kort rede for de sentrale bestanddelene.

**Læringsmål** («*intended learning outcomes*») formuleres med et verb som uttrykker nivået på den forventede læringa. Verb som «forklare», «tillempe» eller «anvende»,

«reflektere» og «evaluere» viser alle til en forholdsvis høy grad av mestring hos studenten. Andre verb uttrykker en lavere mestringsgrad, f.eks. «kjenne igjen», «huske» eller «beskrive» (J. B. Biggs & Collis, 1982). Ved hjelp av sånne verb fastsetter den emneansvarlige læringsmålene for studentene. Tydelige læringsmål er spesielt viktige i praksisbasert læring i arbeidslivet, hvor studenten kan bli usikker på «hva» som er læring og hvordan læringsaktivitetene forholder seg til læringsmålene i emne og på studieprogram (Walsh, 2007)

**Undervisnings- og læringsaktivitetene** («*teaching/learning activities*») skal henge nært sammen med (være «samstemte» med) læringsmålene. Det er disse aktivitetene som skal hjelpe studenten til å oppnå læringsmålene. Aktivitetene kan være klasse-, gruppe- eller individuelt baserte. De kan være lærerstyrte, fagfelle-styrte (f.eks. kollokviegrupper) eller selvstyrte. Læringsaktivitetene kan ta utgangspunkt i teori, praksis eller en kombinasjon. De kan finne sted i en forelesningssal, i et grupperom, i et laboratorium eller som ulike former for praksis i arbeidslivet (bedriftsbesøk, masteroppgave, praksisemne eller lignende).

**Eksamensformene** (evaluering) kan også være ulike, men de skal være samstemte med læringsmålene og undervisnings- og læringsaktivitetene i emnet. Eksempler på eksamensformer i et praksis-emne knyttet til ulike læringsmål (og læringsverb) kan være: (a) «*Forklare*» - en semesteroppgave på 2000 ord; (b) «*Anvende*» – En skriftlig rapport basert på ei personlig praksisdagbok om hvordan teori er anvendt i praksis; (c) «*Reflektere*» – Et refleksjonsnotat med utdrag fra praksisdagboka med egne kommentarer, og (d) «*Evaluere*» – Skriv en case-rapport ut fra en selvopplevd situasjon i egen praksis, som du evaluerer i lys av teori i emnet. Disse eksemplene samsvarer med Arild Raaheims (2019) tanker om alternative eksamens- og vurderingsformer i det Raaheim kaller «eksamensrevolusjonen». Biggs og Tang (2011) understreker for øvrig hvordan samstemt undervisning med tydelige læringsmål og evalueringskriterier gjør karaktersetning enkel. Forfatterne understreker at «samstemt undervisning» forutsetter kriterie-basert evaluering, det vil si at hver students ytelse blir vurdert i lys av objektive læringsmål og kriterier – og ikke på grunnlag av andre studenters ytelse i henhold til en normalfordelingskurve. Et kriteriebasert evalueringsgrunnlag er særlig gunstig i praksisbasert undervisning hvor det kan være betydelige forskjeller mellom praksissteder og situasjoner studentene får møte (Walsh, 2007). For ei inngående innføring og praktiske tips til egen undervisning henviser jeg til boka til Biggs og Tang (2011) «*Teaching for Quality Learning at University*».

## 4. Praksis som datainnsamling

### 4.1. En sammenfatning

I det ovenstående har jeg gjennomgått sentrale deler av det faglig-pedagogiske ordskiftet omkring praksis i undervisningen på universitet og høyskoler. Med støtte i Biggs' tanker om «samstemt undervisning» («meningsfullt samsvar») har jeg understreket nødvendigheten av at læringsmål, læringsaktivitet og evaluering henger sammen, også i praksisbasert undervisning.

Forskningsspørsmålet i denne utredningen er: *Hvordan kan man måle (evaluere) kvalitet i den praksisbaserte læringa i disiplin fag på Handelshøyskolen ved Universitetet i Agder?* På bakgrunn av drøftingen ovenfor svarer jeg her på dette forskningsspørsmålet. Jeg tar utgangspunkt i at det viktigste formålet med praksis i disiplin emner på masternivå er hjelpe studenten til å se sammenhengen mellom teori og praksis innenfor sitt studieprogram. For det andre bygger jeg på tanken om «praksis som datainnsamling». Det vil si at jeg legger til grunn akademiske kvalitetsmål for den praksisbaserte undervisningen. Etablerte kvalitetskrav i forskningen, særlig innenfor samfunnsvitenskapene, utgjør dermed både læringsmål og kriterier for evaluering av praksisbasert læring (jf. Figur 2 ovenfor). I de to neste avsnittene sammenfatter jeg dette synet på kvalitet i praksisbasert undervisning idet jeg underbygger mine argument med publisert universitetspedagogisk forskning.

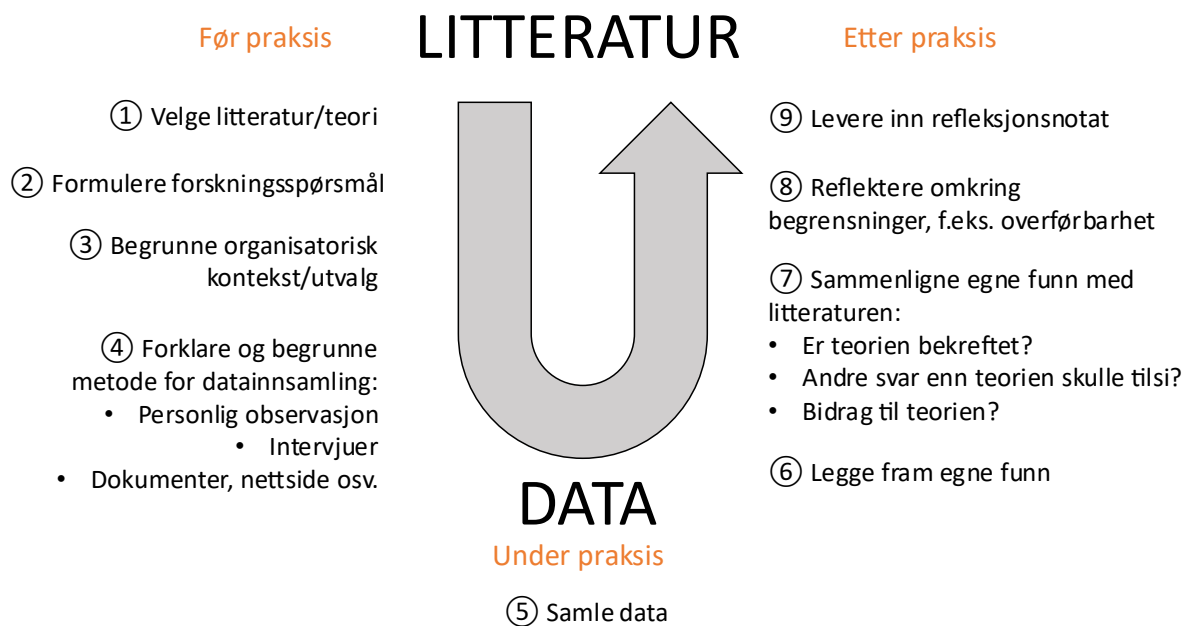
### 4.2. Bidrag til litteraturen om kvalitet i praksis

I sin store rapport om høyere utdanning og arbeidslivsrelevans i Norge viser OECD (2018a) til flere typer læringsutbytte som praksisbasert undervisning forventes å gi: lagarbeid, kommunikasjon og forhandlingsevne, evne til å manøvrere i en organisasjon, mellommenneskelig følsomhet og profesjonalisme. Med støtte i pedagogisk forskning (Shoenfelt, Stone, & Kottke, 2013) mener OECD at det er særlig vanskelig å utvikle disse ferdighetene i et auditorium. I lys av samstemt undervisning (J. Biggs & Tang, 2011) kan det imidlertid være vanskelig å evaluere disse læremålene objektivt. Likevel stiller norske universitetsforskrifter krav om evaluering – også i praksisemner og praksisbasert undervisning (Gjeitanger, 2019). Den emneansvarlige som ønsker å tillemppe samstemt undervisning som en del av kvalitetssikringa i sitt emne, er da henvist til å finne læringsmål som lar seg måle (evaluere) objektivt. Først og fremst vil dette gjelde teorier, modeller og annen uttrykt kunnskap (E. A. Smith, 2001) som studenten skal kunne anvende analytisk og reflektert. Denne kunnskapen er likevel fagspesifikk, og læringsmålene vil naturlig variere mellom ulike emner.

Et felles læringsmål, som gjelder alle emner på masternivå, er evnen til å koble teori og praksis. Dette er et objektivt læremål, som samtidig er formulert på et overordna nivå sånn at det kan benyttes i alle emner og på alle studieprogram – så vel i

teoribaserte som i praksisbaserte emner. Sammenhengen mellom teori og praksis som læringsmål framheves i den pedagogiske litteraturen (Billett, 2009; Duignan, 2003; C. Smith, 2012). Det anses også som et kvalitetsmål for praksisbasert undervisning i universitets- og høyskolesektoren i Norge (Lid et al., 2019). Fordelen med å bruke et etablert rammeverk – i denne sammenhengen standard vitenskapelig metode for innsamling og analyse av data – for å kvalitetssikre læringa, er at både student og sensor får konkrete og objektive læringsmål å forholde seg til. Dette er en forutsetning for samstemt undervisning («meningsfullt samsvar»; «constructive alignment»). I Figur 3 viser jeg hvordan akademiske kvalitetsmål kan oppsummeres i ni steg. Stegene bygger både på forståelsen av empiri i lys av teori (*deduksjon*; Steg 1 t.o.m. Steg 4) og på utledning av ny teoretisk innsikt gjennom observasjon av praksis (*induksjon*; Steg 6 t.o.m. Steg 8). Forskere som er kjent med såkalt *abduktiv* tilnærming til datainnsamling og analyse (se for eksempel Dubois & Gadde, 2002), vil kjenne seg igjen.

Figur 3. «Praksis som datainnsamling» (med et praksisemne som eksempel)



Figur 3 viser stegene fra teori til empiri, og fra empiri til teori. Hvert av stegene hjelper studenten til å koble teori og praksis. Før praksis legger studenten «grunnmuren» gjennom å forstå praksis i lys av teori og metode. Etter praksis dokumenterer studenten sine egne funn – si eiga læring – og trekker trådene tilbake til teorien. Jeg kaller denne modellen «praksis som datainnsamling». Begrepet fanger opp at praksis defineres som datainnsamling – en akademisk prosess det fins etablerte kvalitetsmål for. Læringsprosessen som en praksisstudent gjennomgår,



forstås dermed som svært lik den prosessen en empirisk forsker gjennomgår. Dermed sidestilles den praksisbaserte læringa med en forskningsprosess – med de samme krav til refleksjon, presisjon og analyse. Modellen i Figur 3 *Praksis som datainnsamling* bidrar til samstemt undervisning – gjennom tydelige læringsmål, praksis som læringsaktivitet og objektive måleindikatorer som grunnlag for evalueringa (se også Figur 2 ovenfor). Disse stegene – og tankene bak – er standard pensum i metodeundervisningen på de fleste siviløkonomstudier og samfunnsvitenskapelige masterprogram i Norge. «Praksis som datainnsamling» innebærer derfor ikke noe nytt. Mitt bidrag er imidlertid at jeg viser, begrunner og dokumenterer hvordan teori- og metodepensumet på et masterprogram kan brukes til å formulere læringsmål og – i etterkant – måle kvaliteten på praksisbasert læring. Jeg systematiserer hvordan teori, metode og praksis henger sammen.

Hvert steg i Figur 3 tilsvarer ett læringsmål. Siden evalueringskriteriene bygger på metode og ikke på fagspesifikk teori, er de felles på tvers av emner og kan brukes til å sikre kvalitet i den praksisbaserte undervisningen innen de fleste norske disiplinutdanninger på masternivå. De enkelte kriteriene utdypes i Tabell 1.

*Tabell 1. Utdyping av «praksis som datainnsamling» (jf. Figur 3)*

Steg	Akademiske kvalitetskrav	Utdyping
1.	Velge litteratur/teori	Praksis skal være knyttet opp mot litteratur/teori som gjennomgås på studieprogrammet.
2.	Formulere forskningsspørsmål	Et tydelig formulert forskningsspørsmål skal styre læringsaktivitetene i praksisen.
3.	Begrunne organisatorisk kontekst/utvalg	Studenten skal kunne begrunne teoretisk hvorfor og hvordan praksisstedet er egnet til å belyse forskningsspørsmålet.
4.	Forklare og begrunne metode for datainnsamling	Studenten skal redegjøre for kildene til ny kunnskap.
5.	Samle data	Studenten skal være bevisst på sin egen læringsprosess. En enkel «intervju-guide» kan være til hjelp.
6.	Legge fram egne funn	Studenten skal kunne redegjøre for hva han eller hun har lært ved å svare på forskningsspørsmålet.
7.	Sammenligne egne funn med litteraturen	Studenten setter si læring i sammenheng med etablert teori (litteratur).

8.	Reflektere omkring begrensninger	Studenten vurderer i hvilken grad læringa er situasjonsbestemt eller gyldig på tvers av ulike arbeidsplasser og kontekster.
9.	Levere inn refleksjonsnotat	Studenten oppsummerer sine erfaringer i en rapport. Rapporten evalueres i henhold til de ni akademiske kvalitetskravene i Figur 3.

Figur 3 *Praksis som datainnsamling* og Tabell 1 konkretiserer læringsmålene i praksisbasert undervisning hvor siktemålet er å koble teori og praksis. Stegene i modellen gjør det enkelt å evaluere oppnåelsen av læringsmålene i form av en eksamen eller en annen karaktergivende aktivitet. Muntlige presentasjoner, refleksjonsnotat, semesteroppgaver eller masteroppgaver er eksempel på sånne vurderingsformer. Modellen gir et holdepunkt for å evaluere i hvilken grad studenten forstår samspillet mellom teori og praksis i emnet (Kantardjiev et al., 2019). Stegene utgjør også konkrete, målbare og objektive målindikatorer som grunnlag for evalueringa. Dermed bidrar modellen til godt samsvar mellom læringsmål, læringsaktiviteter og evalueringsformer, i tråd med «samstemt undervisning» (J. Biggs, 2014).

De akademiske kvalitetsmålene i Figur 3 er hentet fra velrenommerte verk innen samfunnsvitenskapelig metodeforskning. Tabell 2 nedenfor viser eksempler på referanser som underbygger dette. Se også David E. Grays kjente metodebok (Gray, 2018, f. eks. Figur 1.2, s. 7), som bygger på den samme strukturen.

*Tabell 2. Støtte i litteraturen for de ni stegene i Figur 3*

Steg	Akademiske kvalitetskrav	Referanse
1.	Velge litteratur/teori	<i>“...a paper using a case as illustration might more usefully present the case after the theory...”</i> Siggelkow (2007, p. 22)
2.	Formulere forskningsspørsmål	<i>«Defining your research question(s) is probably the most important step to be taken in a research study...»</i> (Yin, 2018, p. 11)
3.	Begrunne organisatorisk kontekst/utvalg	<i>“...it is often desirable to choose a particular organization precisely because it is very special in the sense of allowing one to gain certain insights that other organizations would not be able to provide.”</i> Siggelkow (2007, p. 20)

4.	Forklare og begrunne metode for datainnsamling	«A research design is a statement written, often before any data is collected, which explains and justifies what data is to be gathered, how and where from.» (Easterby-Smith, Thorpe, Jackson, & Jaspersen, 2018, p. 93)
5.	Samle data	«All six sources discussed here are commonly found in case study research: documentation, archival records, interviews, direct observations, participant-observation and physical artifacts.» (Yin, 2018, p. 113)
6.	Legge fram egne funn	«One of the most common issues that qualitative researchers face is how to condense highly complex and context-bound information into a format that tells a story in a way that is fully convincing to others.» (Easterby-Smith et al., 2018, p. 234)
7.	Sammenligne egne funn med litteraturen	«[The research] should synthesize by bringing into dialogue theory and data in a way that translates into a cohesive argument.» (Easterby-Smith et al., 2018, p. 6)
8.	Reflektere omkring begrensninger	«...essentially [the conclusions] need to summarize the nature of the research, the main findings or contributions, provide an indication of the limitations of the work, and make suggestions for future research directions.» (Easterby-Smith et al., 2018, p. 374)
9.	Leverer inn refleksjonsnotat	«For Bachelor of Business Administration (BBA) and Master's courses, the required dissertations are often longer than project reports (perhaps 10,000 to 20,000 words), and are the product of individual rather than group efforts.» (Easterby-Smith et al., 2018, p. 384)

Det er interessant å merke seg at John Biggs selv, opphavsmannen til begrepet «samstemt undervisning», utviklet konseptet idet han underviste praksis-studenter på et etter- og videreutdanningsstudium i pedagogikk (J. Biggs & Tang, 2011). «Samstemt undervisning» synes dermed særlig relevant for praksis-baserte emner og studieprogram. Like interessant er det at John Biggs – uten å tenke nærmere over det – samtidig la til grunn tenkinga om «praksis som datainnsamling», som jeg løfter fram i denne utredningen. Biggs bad sine lærerstudenter om å samle praktiske eksempler på teori i deres egne skoletimer. Disse student-mappene ble så evaluert i henhold til læringsmålene for emnet. John Biggs forteller selv om dette i boka «Teaching for Quality Learning at University» (J. Biggs & Tang, 2011, Box 6.1, s. 96). Biggs innsikt var at et emne eller et studieprogram må være samstemt («aligned»)

med hensyn til læringsmål, læringsaktiviteter og evaluering. Siden studentene samlet inn data i sin praksis, kunne Biggs ut fra denne erfaringa like godt ha lansert «praksis som datainnsamling», det vil si at læringsmålet for praksis er at studenten skal kunne relatere teori til praksis og praksis til teori. Denne innsikten sammenfattes i stedet i denne PRUK-rapporten og i de to konferanseartiklene som utgjør tilleggsleveranser fra dette prosjektet.

Tanken om «praksis som datainnsamling» er et hovedbidrag fra denne utredningen. I forhold til Biggs går jeg tre steg videre: For det første ser jeg på læringsmål og evaluering i praksisbasert undervisning spesielt. For det andre påstår jeg – med støtte i både politikkdokument og faglitteratur – at sammenhengen mellom teori og praksis må stå sentralt i disiplinutdanningene på masternivå ved norske universitet. For det tredje anbefaler jeg at læringsmål og evaluering av praksis bør ta utgangspunkt i etablert vitenskapelig metode for datainnsamling.

Med utgangspunkt i Biggs og Tangs (2011, kapittel 7) drøfting av læringsmål og evaluering, kan aktuelle læringsmål for praksis være:

- Studenten kan **anvende** teori for å forstå og finne løsninger på praktiske utfordringer i arbeidslivet.
- Studenten kan **evaluere** teorien opp mot praksis.
- Studenten kan **reflektere** over sammenhengen mellom teori og praksis.

«Samstemt undervisning» medfører at praksisplassen (det vil si læringsaktivitetene) velges ut med henblikk på disse læringsmålene, og at studentens oppnådde læring vurderes på grunnlag av de samme kriteriene.

Videre gir jeg eksempler på et læringsmål, en læringsaktivitet og evalueringskriterier for praksisbasert undervisning i et disiplinemne:

- **Læringsmål** («intended learning outcome», ILO): Studenten kan reflektere over sammenhengen mellom teori og praksis.
- **Læringsaktivitet**: Praksis.
- **Evalueringsform**: Praksisrapport.
  - *Evalueringskriterier*: De ni stegene i «Praksis som datainnsamling», jf. Figur 3 og Tabell 1. Disse stegene kan også danne utgangspunkt for mer detaljerte kriterier for karaktersetting (såkalte «rubrics») i det enkelte emne.

Biggs og Tang (2011, kapittel 14) gir flere eksempler på hvordan man kan formulere samstemte læringsmål, læringsaktiviteter og evalueringsformer i ulike profesjons- og disiplinemner.

### 4.3. Bidrag til organiseringa av praksisbasert undervisning

Jeg har i det foregående redegjort for Figur 3 *Praksis som datainnsamling*. Modellen har flere fordeler i undervisningshverdagen: (1) Modellen passer til alle emner som bruker både teori og praksis i et visst omfang; (2) Den metodebaserte tilnærminga gjør det mulig for alle med grunnleggende kjennskap til vitenskapelig metode å opptre som sensor, selv uten fagspesifikk ekspertise; (3) Modellen innebærer en betydelig økonomisk og administrativ gevinst. Detaljerte, tydelige og objektive akademiske læringsmål erstatter langt på vei administrative og juridiske prosedyrer i kvalitetssikringa av praksisundervisningen (f.eks. praksisavtaler; midtveisevalueringer og andre møter mellom universitet, student og praksisplass. (4) Med «praksis som datainnsamling» er man heller ikke avhengig av å gjennomføre praksis på studiestedet eller i nær omegn. Det er kvaliteten på det metodiske arbeidet (innsamling og analyse av data) som evalueres – uavhengig av hvor feltarbeidet er foretatt. (5) Man kan også overlate til studenten selv å finne en praksisbedrift. I læringsmålene og evalueringskriteriene for «praksis som datainnsamling» slås det fast at studenten må kunne begrunne metodologisk og teoretisk hvorfor den valgte praksisplassen er hensiktsmessig for det angitte forskningsspørsmålet og kunne drøfte fordeler og ulemper ved dette valget. Dermed kvalitetssikrer man valget av praksisplass på faglig grunnlag – ikke administrativt eller juridisk. (6) På et litt mer overordna plan bidrar min metodikk til å integrere teori og praksis i disiplinutdanningene og derigjennom til å fremme økt arbeidslivsrelevans, økt læringsvilje blant studentene og ei rasjonell og effektiv samhandling mellom universitetet og samfunnet rundt («samskaping») (NOKUT et al., 2020). (7) Av så vel pedagogiske som økonomiske grunner er «praksis som datainnsamling» å foretrekke foran dagens krav om praksisavtale (Gjeitanger, 2019) og omfattende administrative rutiner for rekruttering, samordning, oppfølging og kontroll.

## 5. Kvantitativ undersøkelse

### 5.1. Innledning

I denne delen av utredningen legger jeg fram resultatene av en empirisk undersøkelse bygd på virkelige studentrapporter fra praksis-basert undervisning på Handelshøyskolen ved Universitetet i Agder de siste årene. Hensikten er todelt: (1) å underbygge at sjekklista med de ni akademiske kvalitetsmålene kan brukes både som læringsmål og til å evaluere praksisbaserte læringsaktiviteter, og (2) å vise statistisk hvordan dette utvalget av studentrapporter plasserer seg i lys av kvalitetsmålene.

### 5.2. Metode

På Handelshøyskolen ved Universitetet i Agder er praksis framtrædende på flere studieprogram. Det fins også et felles «internship»-emne som er felles for flere økonomisk-administrative studieprogram. Til denne undersøkelsen valgte jeg ut tre emner på tre ulike studieprogram på masternivå. Alle de tre emnene har et høyt

innslag av studentpraksis, og i hvert emne skriver studentene en rapport fra sitt møte med arbeidslivet. Etter loddrekning satt jeg igjen med et tilfeldig utvalg på 30 studentrapporter (n=30), fordelt på 10 studentrapporter fra hvert emne. Som det framgår av Tabell 2, fordelte studentarbeidene seg på (i) masteroppgaver (30 stp); (ii) rapporter fra et praksisemne (15 stp) og (iii) refleksjonsnotat fra et emne med fokus på samskaping med kommunesektoren (7,5 stp). Masteroppgavene var fra året 2021 og bestod av i alt 23 oppgaver. Praksisrapportene var fra året 2020 og bestod av i alt 19 oppgaver. Refleksjonsnotatene var fra 2018 og bestod av i alt 16 oppgaver. Utvalget utgjorde dermed nesten halvparten av populasjonen. Likevel er et utvalg på 30 enheter noe knapt til en fullverdig statistisk analyse. Den statistiske analysemetoden PLS-SEM («*partial least squares structural equation modelling*» eller kompositt-basert strukturell ligningsmodellering) er imidlertid forholdsvis robust ved små utvalg (Sarstedt, Ringle, & Hair, 2021). Gray (2018) fastslår at utvalg på mellom 20 og 30 analyseenheter er tilstrekkelig i eksplorativ forskning. Utvalgsstørrelsen tilfredsstillende også minimumskravet med et valgt signifikansnivå på 10% for de sterkeste effektene i modellen ( $>0,30$ ) (Hair Jr, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2022), jf. Figur 5. Analysen kan dermed forsvares når siktemålet ikke er presisjon, men å antyde en hovedtendens i populasjonen. Modellen tilfredsstilte også alle statistiske kvalitetskrav som normalt gjelder for PLS-SEM-analyse (jf. Sarstedt et al., 2021).

### 5.3. Resultat

#### 5.3.1. Teori-forankring

Ledende pedagogiske fagmiljø i Norge, deriblant NOKUT, framhever studentens forståelse av sammenhengen mellom teori og praksis som et overordnet kvalitetsmål i praksisbasert undervisning (Kantardjiev et al., 2019; Kristiansen & Wiggen, 2019; Lid et al., 2019). Som vi har sett, utgjør også teori-forankring «Steg 1» blant de ni kvalitetsmålene i min Figur 3 *Praksis som datainnsamling*.

Tabell 3 viser hvordan studentrapportene i utvalget var forankret i aktuell teori på studentenes respektive studieprogram. Tabellen viser at koplinga mellom praksis og teori synes å være på plass hos studentgruppa i utvalget. Det tyder igjen på at underviserne har formidlet betydningen av teori for den praksisbaserte læringa til studentene. Dermed kan vi slutte at emne- og studieprogramledere på Handelshøyskolen ved UiA allerede har dette læringsmålet for øye i sin praksisbaserte undervisning.

Tabell 3. Teori-forankring i de 30 studentrapportene fordelt på emne

	EMNE	TEORI
1	<i>Masteroppgave</i>	Bedriftsøkonomisk analyse
2	<i>Industriell</i>	Verdikjedestyring
3	<i>økonomi og</i>	Verdikjedestyring
4	<i>teknologiledelse</i>	Prosjektledelse
5		Lean
6		Lean
7		Bedriftsøkonomisk analyse
8		Prosjektledelse
9		Bedriftsøkonomisk analyse
10		Prosjektledelse
11	<i>Refleksjonsnotat</i>	Prosjektledelse
12	<i>Praksisemne</i>	Ingeniør-vitenskap
13	<i>i næringslivet</i>	Regnskap & revisjon
14		Innovasjon & prosjektledelse
15		Ingeniør-vitenskap & prosjektledelse
16		Verdikjedestyring & prosjektledelse
17		Verdikjedestyring
18		Finans
19		Bedriftsøkonomisk analyse
20		Lean
21	<i>Semesteroppgave</i>	Innovasjon i offentlig sektor
22	<i>Samskapingsemne</i>	Innovasjon i offentlig sektor
23		Innovasjon i offentlig sektor
24		Innovasjon i offentlig sektor
25		Innovasjon i offentlig sektor
26		Innovasjon i offentlig sektor
27		Innovasjon i offentlig sektor
28		Innovasjon i offentlig sektor
29		Innovasjon i offentlig sektor
30		Innovasjon i offentlig sektor

Det må likevel understrekes at i de tre emnene som rapportene er hentet fra, blir det stilt ulike krav til den akademiske gehalten i studentenes praksisrapporter. Som man kan forvente, ligger gjennomsnittsverdiene for de akademiske kvalitetsmålene høyere blant masteroppgavene (30 studiepoeng) enn blant de to øvrige oppgavetyperne (15 og 7,5 studiepoeng). Her er vi likevel ikke opptatt av forskjellene mellom de tre typene praksis eller mellom de tre kategoriene studentrapporter. I stedet skal vi nedenfor behandle de 30 oppgavene under ett og vurdere hvilke akademiske målkrav som bidrog mest til den overordnede karakteren. Vi ser med andre ord på hvordan akademiske kvalitetsmål uttrykt i læringsmål og evalueringskriterier kan bidra til å sikre kvalitet i praksisbasert undervisning.

### 5.3.2. Fungerer sjekklista?

For å få kvantitative data å analysere, gikk jeg igjennom alle de tretti studentarbeidene i utvalget og satte karakter på oppnåelsen av hvert kriterium, dvs. på hvert av de ni stegene i sjekklista (jf. Figur 3 *Praksis som datainnsamling* og Tabell 1 *Utdyping av «praksis som datainnsamling»*). Jeg satte også en hovedkarakter med utgangspunkt i de ni stegene, men hvor jeg også la til grunn andre kvalitetshensyn som disponering av oppgaven, skriftlig framstilling, referanseføring og så videre.

Framgangsmåten lider riktig nok under visse metodologiske begrensninger. En fullgod analyse ville for eksempel krevd at to forskere uavhengig av hverandre satte delkarakterer og hovedkarakter på hver oppgave. Til tross for denne begrensningen bekrefter øvelsen at sjekklista (Figur 3 «Praksis som datainnsamling») lar seg bruke til å evaluere studenters oppnåelse av læringsmål i praksisbasert undervisning – på tvers av emner og format på praksisen. Dermed er den første hensikten med denne empiriske undersøkelsen oppnådd, jf. avsnittet ovenfor («Innledning»). Funnene er oppsummert i Tabell 4.

*Tabell 4. Fordeling av delkarakterer mellom de enkelte kvalitetsmål*

<b>Steg</b>	<b>Snitt</b>	<b>Median</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
1-Teori	4,2	5	2	6
2-RQ	3,9	4	1	6
3-Kontekst	1,6	1	1	6
4-Metode	3,2	4	1	6
5-Data	3,7	4	1	6
6-Funn	4,1	4	2	5
7-Drøfting	4,2	5	1	6
8-Begrensning	2,5	2	1	6
9-Karakter	4,2	4	2	6

I det videre skal vi ta for oss den andre hensikten med den empiriske undersøkelsen: «å vise statistisk hvordan dette utvalget av studentrapporter plasserer seg i lys av kvalitetsmålene». Jeg forklarer også Tabell 2 litt mer inngående.

### 5.3.3. De enkelte evalueringskriteriene

Tabell 2 viser hvordan delkarakterene i utvalget fordelte seg mellom de enkelte akademiske evalueringskriteriene (jf. Figur 3). Karakterene går fra «6», som tilsvarer bokstavkarakteren «A» ned til «1», som tilsvarer bokstavkarakteren «F».

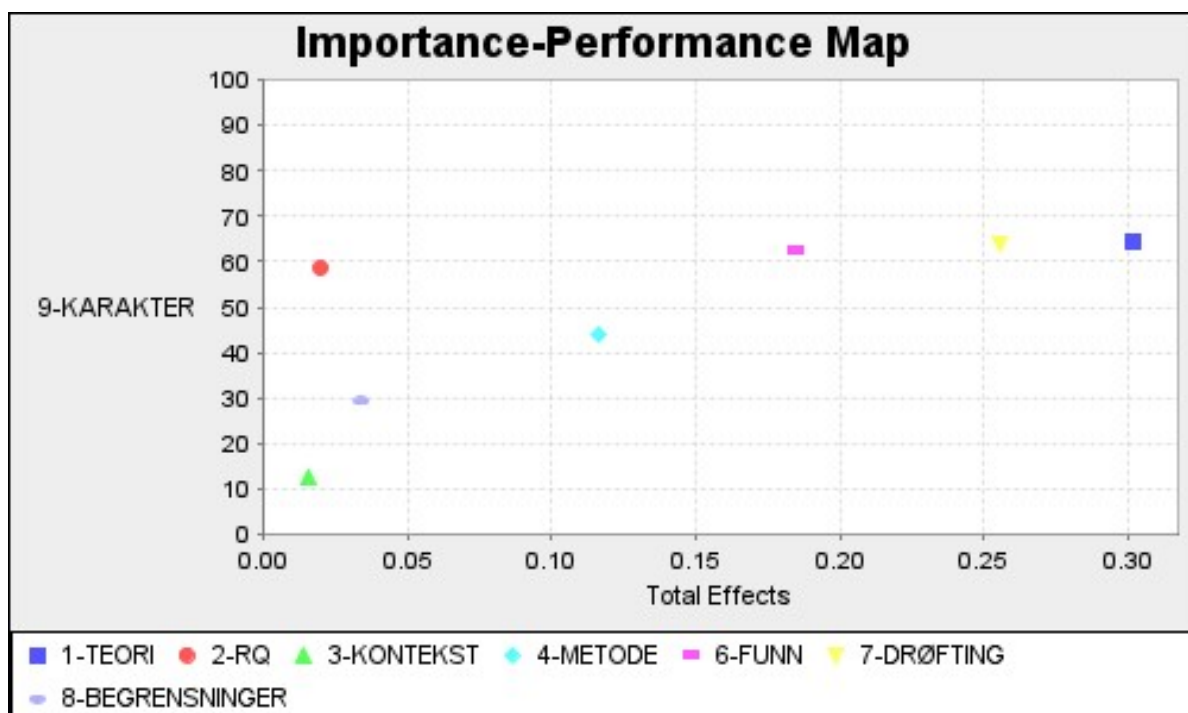


Hovedkarakteren er angitt i feltet «9-Karakter». Som vi ser av Tabell 2, er studentene sine praksisrapporter forholdsvis godt forankret i relevant teori, med en gjennomsnittskarakter på 4,2 og en median-karakter (den «midterste» karakteren) på 5. Også Steg 1 «Teori» er gjort godt rede for, med en snittkarakter på 4,2. Samtidig viser Tabell 2 at det fins et potensial for forbedring, så sant man ønsker å legge akademiske kvalitetsmål til grunn for den praksisbaserte undervisningen. Selv de beste snittkarakterene på 4,2 tilsvarer bare en god «C». Flere av de øvrige kriteriene oppnår bare beskjedne snittkarakterer. For eksempel er det få studentarbeider (snittkarakter 1,6; median 1) som legger vekt på å begrunne teoretisk hvorfor og hvordan den organisatoriske konteksten på praksisstedet er relevant for forskningsspørsmålet (jf. Tabell 1 *Utdyping av «praksis som datainnsamling»*). Det er også få studentrapporter (snittkarakter 2,5; median 2) som reflekterer rundt Steg 8 «Begrensninger», for eksempel i hvilken grad læringa som er oppnådd, er situasjonsbestemt eller gyldig på tvers av arbeidsplasser og organisatoriske kontekster.

#### 5.3.4. Importance/Performance-analyse

En såkalt "importance/performance"-analyse (Ringle & Sarstedt, 2016) er en utvidelse av PLS-SEM. Analysen kan bistå med å kartlegge faktorer som har stor betydning for et utfall, men som likevel er underutnyttet. Figur 4 viser resultatene av en «importance/performance»-analyse av vårt utvalg.

Figur 4. Importance/Performance-analyse



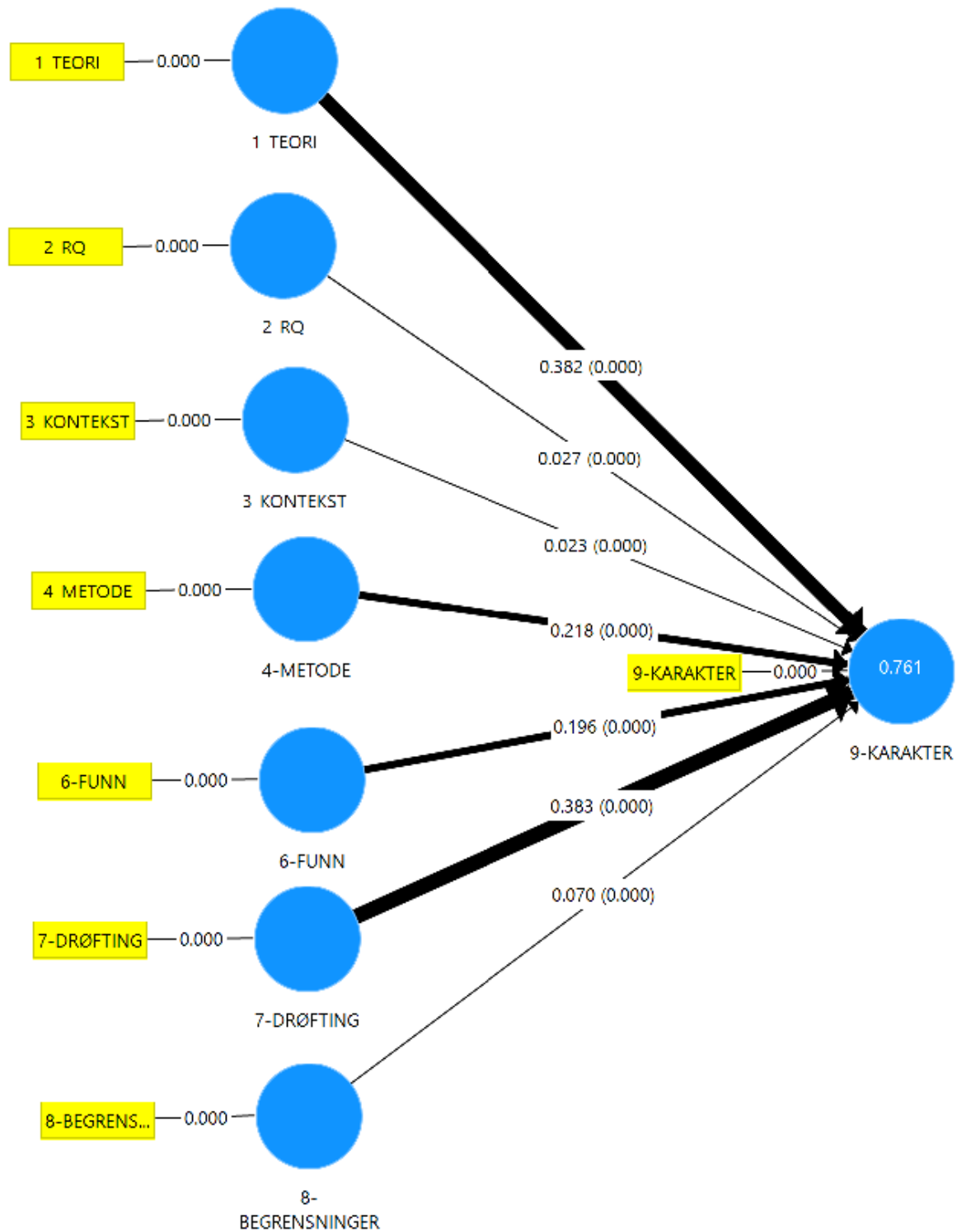
Utfallet ble definert som «hovedkarakteren», det vil si den overordnede sluttkarakteren som jeg satte på hver av de tretti studentarbeidene (jf. «9-Karakter» i Tabell 2). Stegene «1-Teori» til og med «8-Begrensning» henviser til de enkelte akademiske evalueringskriteriene gjengitt i Figur 3 *Praksis som datainnsamling* og Tabell 1 *Utdyping av «praksis som datainnsamling»*. Analysen forteller dermed i hvilken grad hvert enkelt aspekt av læringsmålet, og tilsvarende hvert enkelt evalueringskriterium, i snitt bidrog til hovedkarakteren. Analysen antyder til like hvilke kvalitetsmål som er viktige, men underutnyttet, i de utvalgte studentrapportene.

I Figur 4 viser den vannrette *x*-aksen verdiene for *Importance*, og den loddrette *y*-aksen viser verdiene for *Performance*. Det betyr at – i vårt utvalg – er kvalitetsmålene lengst til høyre i figuren de viktigste for å oppnå en høy hovedkarakter. Som vi ser av Figur 4, bidrog Steg 1 «Teori» og Steg 7 «Drøfting» mest til en god karakter (jf. Figur 3 *Praksis som datainnsamling* og Tabell 1 *Utdyping av «praksis som datainnsamling»*). Det vil si at studentene som la ned mye arbeid i teori- og drøftingsdelen, hadde størst sannsynlighet for å oppnå en god karakter på sin praksisrapport. Dette funnet er naturlig med tanke på betydningen av disse to stegene i akademisk kunnskapsproduksjon, som for eksempel publisert forskning. Kvalitetsmål som plasserer seg lavt (til venstre) på den vannrette *Importance*-aksen, er «2-Forskningsspørsmål», «8-Begrensninger» og «3-Kontekst». Disse ligger forholdsvis likt med hensyn til *Importance* (vannrett *x*-akse), men skårer ulikt på *Performance* (loddrett *y*-akse). Det betyr at «3-Kontekst» statistisk sett er underutnyttet som kvalitetsmål. Med utgangspunkt i de akademiske kvalitetsmålene formulert i Figur 3 og utdypet i Tabell 1, kunne dermed en student relativt enkelt ha hevet karakteren på sin praksisrapport gjennom å vie mer oppmerksomhet til Steg 3 «Kontekst». Dette hadde naturligvis forutsatt at faglæreren la vekt på dette læringsmålet i teoriundervisningen. I vårt utvalg er det trolig ikke blitt gjort. Derimot ser vi at forskningsspørsmålet («2-RQ») har en høy verdi på *Performance*-aksen (loddrett). Av det kan vi slutte at faglærerne trolig har lagt vekt på forskningsspørsmål som læringsmål i emnet, og at de fleste studentene har lyktes med å formulere et godt forskningsspørsmål for sin praksis. Dermed er potensialet langt på vei utnyttet for dette kriteriet, og gjennomsnittsstudenten har mindre mulighet til å styrke sin karakter ved hjelp av dette ene kvalitetsmålet.

Vi kan belyse disse funnene ved hjelp av et annet diagram. Figur 5 gjengir resultatene av en tradisjonell PLS-SEM-analyse. Vi finner sti-koeffisientene og signifikansverdiene mellom de uavhengige og den avhengige variabelen i modellen. R-verdien 0,761 til den avhengige variabelen «9-Karakter» forteller at de oppførte kvalitetsmålene forklarer cirka 76% av «hovedkarakteren» i utvalget. Dette funnet bekrefter at de akademiske kvalitetsmålene til sammen forklarer mye av «hovedkarakterene» som er satt på arbeidene i utvalget. Sti-koeffisientene forteller videre at det er forskjell på

kvalitetsmålene. Som vi så i Figur 4, har «1-Teori» og «7-Drøfting» de sterkeste effektene på «hovedkarakteren», jamfør de tjukke pilene i Figur 5.

Figur 5. R-verdi, sti-koeffisienter og signifikans-verdier mellom kvalitetsmål og



*hovedkarakter*

Disse verdiene vil naturligvis skifte fra utvalg til utvalg, fra læringsmål til læringsmål og fra sensor til sensor. I dette utvalget tok jeg utgangspunkt i «sammenhengen mellom teori og praksis» som overordnet læringsmål og de ni stegene i Figur 3 «Praksis som datainnsamling» som spesifikke evalueringskriterier. Jeg formulerte også læringsmål selv og stod selv for evalueringa. Dette minner oss på hvor viktig det er at emneansvarlig og sensor er samstemte. Nøkkelen ligger i at sensor kjenner emnet og læringsmålene godt, at både emneansvarlig og sensor deltar i utforminga av eksamensoppgaven og en god sensorveiledning. Tanken om «samstemt undervisning» forutsetter med andre ord at undervisning og evaluering er samstemt.

#### 5.4. Oppsummering

Den statistiske analysen gjennomgått i dette kapitlet gir holdepunkt for tre konklusjoner. For det første: De akademiske kvalitetsmålene anført i Figur 3 forklarer mesteparten (76%) av hovedkarakterene som ble gitt studentrapportene i utvalget. Dersom man er enig i tanken i at «sammenhengen mellom teori og praksis» er et sentralt kvalitetsmål i praksisbasert undervisning, kan det være riktig å bygge på «praksis som datainnsamling» og legge akademiske kriterier til grunn for læringsmål og evaluering – og formidle disse kriteriene til studentene. Vi har sett at de akademiske kvalitetsmålene som jeg presenterte i Figur 3 og utdypet Tabell 2, lar seg anvende på tvers av emner og studieprogram. Den empiriske undersøkelsen viser videre at de ni stegene (Figur 3; Tabell 2), fungerer godt både som læringsmål og som utgangspunkt for evaluering – i tråd med prinsippet om «samstemt undervisning» (J. Biggs, 2014; J. Biggs & Tang, 2011).

Med støtte i den pedagogiske faglitteraturen som framhever «sammenhengen mellom teori og praksis» som et overordnet læringsmål (Kantardjiev et al., 2019; Kristiansen & Wiggen, 2019; Lid et al., 2019), antar jeg at en mer systematisk tillemping av akademiske kvalitetsmål vil styrke kvaliteten i den praksisbaserte undervisningen i disiplinaryne, ikke bare på Universitetet i Agder med på universitet andre steder i Norge og internasjonalt. Det er ingenting lokalt eller særnorsk ved tenkinga rundt praksis, læringsmålene eller evalueringskriteriene som er lagt til grunn her. Tvert imot, sammenhengen mellom teori og praksis som læringsmål for praksis finner gjenklang i den internasjonale pedagogiske litteraturen. «Praksis som datainnsamling» – framgangsmåten som er utviklet her – bygger tilsvarende på etablert vitenskapelig metode, som den undervises på universitet over hele verden og legges til grunn i internasjonale forskningstidsskrift, først og fremst innen samfunnsvitenskapene, men også i mange andre disipliner.

Felles kvalitetskriterier vil bidra til mer konsekvent karaktersetting av praksis på tvers av emner og studieprogram. Enda viktigere er likevel det forhold at en diskusjon omkring læringsmål vil bevisstgjøre universitetsledere, studieprogramledere og emneansvarlige på hensikten med praksis på det enkelte studieprogram. Er det fremste formålet å gi yrkeserfaring? Er det å gi studenten et springbrett inn i arbeidslivet? Er det å sosialisere studenten inn i en bestemt yrkesgruppe? Eller er det å styrke teoriundervisningen gjennom et møte med praksis? Svarene på disse spørsmålene vil avgjøre retningen for den praksisbaserte undervisningen på det enkelte studieprogram. I likhet med NOKUT, har jeg her tatt utgangspunkt i det siste svaret: Formålet med praksisbasert undervisning i disiplinfagene er at studenten skal mestre «sammenhengen mellom teori og praksis». Mi sjekklister med akademiske kvalitetsmål (Figur 3; Tabell 2) bygger på dette formålet og framhever ni konkrete læringsmål som enkelt lar seg evaluere (J. Biggs, 2014; J. Biggs & Tang, 2011). Gjennom min empiriske undersøkelse har jeg vist at disse sjekkpunktene faktisk fungerer som grunnlag for evaluering av studentpraksis på tvers av emner og studieprogram på master-nivå. Siden disse læringsmålene bygger på akademisk tenking, vil de samtidig dyktiggjøre studenten til masteroppgaven – og særlig dersom masteroppgaven skrives i samarbeid med arbeidslivet og dermed innehar et element av praksis.

## 6. Noen merknader til det norske ordskiftet om praksis

Helt til slutt – og nærmest som et tillegg til denne rapporten – vil jeg knytte noen tanker til fire sider ved det norske ordskiftet om praksis i høyere utdanning. Jeg utdyper dermed noen av tankene jeg har behandlet i hoveddelen av rapporten, men underkaster dem en mer kritisk analyse. Drøftingen framstår derfor som mer normativ og subjektiv enn ovenfor. Kapitlet inneholder flere konkrete anbefalinger til hvordan praksisbasert læring kan forbedres ved norske disiplinutdanninger på masternivå i Norge, især innenfor økonomisk-administrative fag.

### 6.1. Hvorfor praksis?

Selv om nasjonale politiske føringer og lokale universitetsstrategier framhever mer praksis i høyere utdanning, er det på sin plass med et kritisk blikk på disse målsettingene. Et interessant og grunnleggende spørsmål som må stilles, er: *Hvorfor* skal et universitet legge opp til praksis for sine studenter? Dette spørsmålet blir også drøftet i faglitteraturen (Lid et al., 2019). NOKUT selv spør: «*Hvilket problem er det praksis skal løse?*» (Helseth et al., 2019, s. 46). Svaret man gir på disse spørsmålene, vil

lede en inn på *hva* som er god praksis, *hvordan* praksis bør organiseres og hvilket omfang praksis skal ha i den samlede undervisningen på et studieprogram eller i et emne (Olsen, 2019). Hvorfor-spørsmålet ligger for øvrig til grunn for «samstemt praksis-undervisning» («constructive alignment»). Det er bare når vi har et klart bilde av formålet med praksisundervisningen at vi kan formulere hensiktsmessige og relevante læringsmål og vurderingskriterier.

Det går et skille i oppfatningene av praksis mellom profesjonsstudiene og disiplinstudiene. Bevisstheten omkring læringsmålene synes sterkere i profesjonsfagene enn i disiplinfagene (Kristiansen et al., 2019). I profesjonsfagene ønsker man å gi studenten en forståelse av kompleksiteten som preger yrkesutøvelsen til en lærer, sykepleier, jurist eller psykolog. De yrkesbestemte ferdighetene og forståelsen for de institusjonelle strukturene og prosessene kan ikke øves opp på campus, men de er grunnleggende for å kunne utøve yrket. I disiplinfagene sier NOKUT sine informanter at hensikten er mer generell. Dermed blir praksis også mindre sentralt. Å få prøve seg i arbeidslivet, få et inntrykk av spillereglene og lære allmenne ferdigheter som kommunikasjon, kreativitet, problemløsning og samarbeid nevnes blant formålene med praksis i disiplinfagene (Kristiansen et al., 2019). Dersom praksis bare har en perifer verdi, svekker det praksis sin berettigelse i disiplinfagene på universitet og høyskoler. Da framstår ropene om mer praksis i disiplinfagene (f.eks. i siviløkonomstudiet, masterstudiet i industriell økonomi og teknologiledelse) som en lite gjennomtenkt døgnflue med en mangelfull pedagogisk begrunnelse og svakt forankrede tanker omkring kost-/nytteforholdet og om den praktiske organiseringa.

Modellen jeg lanserer i denne rapporten – «Praksis som datainnsamling» – legger likevel til grunn at praksis har en grunnleggende betydning for disiplinfagene. Som flere NOKUT-utredninger viser til, er det et sentralt pedagogisk siktemål i disiplinfagene å koble teori til praksis og praksis til teori. Ved å se praksis som datainnsamling, utnytter man etablert vitenskapelig metode for å kvalitetssikre disse prosessene. Koblinga mellom teori og empiri står sentralt i det meste av publisert forskning innen samfunnsvitenskapene – mange vil si at det er en forutsetning for akademisk kunnskapsproduksjon. Praksis kaster lys over teori, og teori kaster lys over praksis. Teoretikeren – studenten – blir klokere nå han får bekreftet at teoriene virker i praksis (eller i hvilken grad de virker, i hvilke situasjoner, og med hvilke unntak). Praktikeren – yrkesutøveren – blir klokere og mer nyttig for sin arbeidsgiver når hun forstår sammenhengene på egen arbeidsplass og også utenfor egen virksomhet. Det tas her utgangspunkt i at all god teori er direkte arbeidslivsrelevant (Billett, 2009). Empirisk fundert teori er i den forstand bare praktisk kunnskap som bygger på praktiske erfaringer fra mer enn én arbeidsplass og mer enn én arbeidssituasjon og er kvalitetssikret ved hjelp av akademisk metode.

Dermed blir læringsmålene for den praksisbaserte undervisningen i disiplin-fagene todelt: (1) å være i stand til å koble teori og praksis, og (2) å mestre metode for vitenskapelig kunnskapsproduksjon (forskning). Tanken om «praksis som datainnsamling» bygger på begge disse læringsmålene. I Figur 3 er disse to overordna målene brutt ned i ni konkrete steg, som enkelt kan tas i bruk som læringsmål og legges til grunn for evalueringa av studentenes læring (jf. «samstemt undervisning»). Også etter Norges tilslutning til EQF- og Bologna-prosessene er det i produksjon og formidling av kvalitetssikra kunnskap at universitetene har si unike samfunnsrolle og sin spisskompetanse (jf. Kunnskapsdepartementet, 2011). I dette bildet blir oppøvelse av generiske (overførbare) ferdigheter som kommunikasjon og samhandling, arbeidstrening og sosialisering på en arbeidsplass bonuspoeng. De ses som nyttig kompetanse og verdifull dannelse, men de utgjør likevel underordnede læringsmål.

Til slutt er det også sånn at som man roper i skogen, får man svar. Ifølge Støren et al. (2018) ønsker 80 prosent av studentene på siviløkonomutdanningene i Norge at studiene burde lagt mer vekt på praktisk kompetanse i studieløpet. Man kan definere studentene som kunder og si at det studentene ønsker, skal man gi dem. Men vet egentlig studentene alltid sitt eget beste? Og er ikke universitetenes samfunnsoppdrag bredere enn å møte studentenes forventninger? Her kan meningene være delte. Det er naturlig at en student med 15-18 års skolegang bak seg er spent på arbeidslivet, og opplever stor mestringsglede i møtet med «det virkelige liv». Likevel har neppe en ung mann eller kvinne i midten av tjueårene full oversikt over hva som møter ham eller henne når de tar steget inn i jobb og videre gjennom hele yrkeslivet. Det kan argumenteres med at denne erfaringa besitter i høyere grad den vitenskapelige ledelsen på universitetsnivå, på fakultetene, instituttene og studieprogrammene – med støtte i kunnskapspolitiske føringer fra nasjonale myndigheter og utredninger i de samfunnsøkonomiske og pedagogiske fagmiljøene. Det kan derfor hevdes at samfunnets behov for kompetanse er vel så mye et faglig og politisk spørsmål som et spørsmål om studentens ønske der og da.

På samme måte er det ofte spenninger mellom næringslivets kortsiktige og skiftende kompetansebehov og universitet- og høyskolesektorens lange utdanningsløp (Høst, Aamodt, Hovdhaugen, & Lyby, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2020). Derfor må også næringslivets perspektiv underkastes et kritisk blikk for å ivareta langsiktighet, tverrsektorielle perspektiv og overordna samfunnsinteresser i utforminga av praksisdelen i høyere utdanning. Norsk konkurransevne vil i årene framover være påvirket av samfunnsmessige omveltninger knyttet til globalisering, digitalisering, prosjektifisering og det grønne skiftet. Likevel kan det være vanskelig å forutsi nøyaktig hva de faktiske utslagene vil bli, når de vil inntreffe og hvor brå omstillingene blir. Denne usikkerheten om økonomiens framtidige omstillingsbehov

gjør det vanskelig å prikke inn yrkesspesifikke kompetanseprofiler som vil bli etterspurt i de kommende år. Derfor kan universitetene sitt fremste bidrag være generell høyere utdanning og omstillingskompetanse. *«Fordi arbeidslivets kompetansebehov er i konstant endring, og fremtidens kompetansekrav er usikre, er det viktig at høyere utdanningsinstitusjoner utdanner kandidater som har gode grunnleggende ferdigheter, er omstillingsdyktige og har god læringsvilje og -evne.»* (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 98). I den grad dette er riktig, er det i seg selv et argument for teori på bekostning av praksis. Teorien er generell; praksisen er tid- og stedbunden. Igjen blir det tydelig at praksisens plass i høyere utdanning må begrunnes. Trolig gjøres det best ved å vise til pedagogiske argumenter. Teori forstås best i lys av praksis, og praksis best i lys av teori (Lid et al., 2019). Praksis er derfor nødvendig for å oppnå læringsmålene i de teoretiske emnene. Balansen mellom de to kan diskuteres på pedagogisk grunnlag, og vil trolig variere fra emne til emne og fra studieprogram til studieprogram. Men ut fra pedagogisk tenking blir det kunstig å sette teori og praksis opp mot hverandre som om det ene er riktig og det andre feil. Tvert imot: i samfunnsvitenskapelig kunnskapsproduksjon (forskning), blir teori alltid prøvet mot praksis (empiri), og praksis alltid fortolket i lys av teori (Dubois & Gadde, 2002). Dette er nøkkelen til kvalitet i forskningen. Trolig er det også en nøkkel til kvalitet i læring – særlig i de siste fasene av utdanninga, som på masternivå. Arbeidsfordelinga må trolig fortsatt være sånn at universitetene besitter spisskompetansen på teori, og arbeidslivet representerer praksis.

## 6.2. Universitetet sitt mandat

Er det virkelig sånn at universitetene best utfører sitt samfunnsoppdrag gjennom å prøve å favne hele spekteret mellom forskning, teoriundervisning og anvendelsen av kunnskap i arbeidslivet (praksis; samskaping)? Og er virkelig et universitet den best egnede aktøren til å gi yrkesopplæring på studieprogram som ikke faller inn under profesjonsutdanningene? Denne diskusjonen henger nært sammen med den overordna diskusjonen om produktivitet og kvalitetsheving i universitets- og høyskolesektoren (Finansdepartementet, 2016). Mange og sprikende krav fra nasjonale myndigheter kan bidra til å undergrave kvaliteten i kjerneoppgaver som undervisning og forskning (Becher & Parry, 2005). Hva bør universitetene gjøre selv, og hva bør overlates til andre? Denne diskusjonen henger nært sammen med praksis si rolle i disiplinutdanningene, også på Universitetet i Agder. Diskusjonen vil bidra til å avklare hensikten og læringsmålene i praksisundervisningen. Her er jeg mest opptatt av disiplinfagene. Hensikten med praksis, og dermed læringsmålene, later til å være langt mer avklart i profesjonsfagene (Fetscher et al., 2019).

Offentlige utredninger viser til at universitetene, fakultetene og studieprogrammene må foreta et strategisk valg: enten satser de på forskning og forskningsbasert



undervisning, eller så prioriterer de samskaping med det regionale arbeidslivet og med samfunnet for øvrig (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette gjelder særlig «de nye» universitetene, deriblant Universitetet i Agder, som har en lavere basisbevilgning og dermed en mer sårbar økonomi enn de gamle. Valget settes på spissen i spørsmålet om å utvide den praksis-baserte undervisningen. Særlig gjelder det praksisemner, såkalte «internship» i arbeidslivet. Årsaken er at praksisemner – sånn som de tradisjonelt er blitt utformet – ofte krever mer ressurser enn teoriundervisning i en forelesningssal. Når universitetet velger å satse på forskning og forskningsbasert undervisning, blir de vitenskapelig ansatte bundet opp i intern kunnskapsproduksjon, med internasjonale forskernettverk som sine viktigste samarbeidspartnere. Alternativt satser universitetet på samskaping med omverdenen, f.eks. ved å vedlikeholde omfattende ordninger for studentpraksis i samarbeid med det regionale arbeidslivet. Dette krever et eksternt fokus og helt andre strategiske partnerskap. Denne avveiningen mellom forskning og praksisbasert undervisning er reell og må anerkjennes av både universitetsledere og nasjonale myndigheter (Finansdepartementet, 2016; Öquist & Benner, 2012). De sprikende nasjonale føringene innebærer et dilemma for universitetene (NOKUT et al., 2020). Selv om man prøver å gjøre litt av begge deler, slipper ikke universitetene unna strategiske veivalg og økonomiske prioriteringer. Dilemmaet må først og fremst løses på universitetsnivå, dernest på fakultetsnivå. Å plassere ansvaret for økt praksis hos studieprogramledere og emneansvarlige alene, vil neppe føre fram.

Det er mulig å hevde at universitetenes fremste samfunnsoppgave er å produsere og formidle forskningsbasert kunnskap på bachelor-, master- og PhD-nivå (Finansdepartementet, 2016; Lid, Glasser, & Hamberg, 2016). Arbeidslivet har behov for disse utdanningstypene, i likhet med yrkesutdanninger på lavere nivå (Rørstad, Børing, & Solberg, 2021). Dermed kan det også hende at universitetene skal spisse sin rolle som leverandører av forskning og forskningsbasert undervisning til samfunnet, jf. Produktivitetskommisjonen (Finansdepartementet, 2016). Det ville i så fall bety at man overlater den praksisbaserte læringa og den praktiske anvendelsen til andre samfunnsaktører.

For eksempel kan man si at virksomhetene – i offentlig, privat og frivillig sektor – selv må ta ansvar for sine behov for praksisrelatert kompetanse gjennom erfaringsbasert læring på arbeidsplassen, interne opplæringstiltak, rekruttering av spesialister og innleie av erfarne konsulenter. Nettopp konsulentbransjen kjennetegnes ved at den henter kunnskap fra forskning- og utviklingsmiljøer og formidler den videre til virksomheter. Den betydelige lønnsomheten i deler av denne bransjen tyder på at konsulent-tjenester er både effektive og blir etterspurt. Mange vil si seg enig i at universitetenes rolle i arbeidslivet skal være en annen enn konsulentbransjens. Men at praksis dermed skal tas ut av universitetene, er nok en fjernere tanke. Likevel må

arbeidsfordelinga mellom de ulike samfunnsaktørene gås opp. Ei sånn drøfting krever en mer presis og allment godtatt forståelse av formålet med praksis i universitetssammenheng enn den vi har i dag. Særlig gjelder det i disiplinlagene, hvor læringsmålene kan være vanskelige å definere (Fetscher et al., 2019; Hegerstrøm, 2018; Kristiansen et al., 2019; Lid et al., 2019). Denne rapporten bidrar direkte til denne drøftinga.

I et samfunnsperspektiv kan andre utdanningsaktører være bedre utrustet enn universitetene til å stå for den praksisbaserte undervisningen. Fagskolene tilbyr utdanning innenfor (a) naturvitenskapelige, håndverks- og tekniske fag; (b) helse-, sosial- og idrettsfag; (c) humanistiske og estetiske fag; (d) økonomiske og administrative fag, og (e) samferdsels-, sikkerhets- og andre servicefag. Forskjellen mellom fagskoler på den ene sida og universitet og høyskoler på den andre blir stadig mindre (Meld. St. 9, 2016-2017 - Kunnskapsdepartementet, 2016). Fagskolene har tradisjonelt hatt et meget nært forhold til arbeidslivet, og dette definerer på mange måter deres plass i det norske utdanningssystemet. Nasjonale myndigheter ønsker flere studenter til fagskolene. Tilsvarende trenger deler av arbeidslivet arbeidstakere med fagskolekompetanse. Arbeidsfordelinga mellom disse skoleslagene må gås opp. Denne grenseoppgangen vil også kunne gi svar på omfanget og innretningen av universitetenes praksisundervisning. Kanskje blir svaret da at disiplinutdanningene tar et hovedansvar for forskning og forskningsbasert undervisning, hvor praksis inngår for å synliggjøre teorien – men ikke som et mål i seg selv. Spissformulert kan man hevde at i disiplinlagene er praksis en tjener for teorien, mens på fagskolene og i profesjonsutdanningene på universitetene er teorien en tjener for praksis. Utsagnet «*det er praksis studentene skal bli gode til*» (Hegerstrøm, 2019, s. 30) stemmer i liten grad for disiplinlagene. Det vil si: I disiplinlagene er det ikke kjent i hvilken bransje, yrke eller organisatorisk kontekst studenten i framtida skal utøve sin praksis.

I tråd med tanken om livslang læring (NOU 2019: 12 - Kunnskapsdepartementet, 2019b) har universitetene likevel ei viktig rolle inn mot arbeidslivet i form av etter- og videreutdanning (EVU). Dette kompetansemarkedet blir ikke dekket fullt ut av virksomhetene selv eller av konsulentbransjen. Kjennetegnet på praksisbasert erfaringslæring er at den gir bedrifts- og bransjespesifikk kunnskap, bunden til tid og sted, og ofte i form av taus kunnskap («tacit knowledge») (Leinhardt et al., 1995). Taus kunnskap er begrenset i sin rekkevidde og i sitt anvendelsesområde. Den bygger ofte på tilfeldige erfaringer – såkalte anekdotiske bevis. Selv med jevnlig jobb-bytter internt eller mellom virksomheter blir læringa – og dermed kunnskapen – gjerne springende og usystematisk. Den erfaringsbaserte læringa i arbeidslivet kan ikke måle seg med den overordna, systematiske og kvalitetssikrede kunnskapsproduksjonen som universitetene står for. Derfor opplever mange spesialister og mellomledere etter

noen år i yrkeslivet at de trenger faglig påfyll. Også virksomhetene ønsker seg medarbeidere som kan bidra til effektiv personalledelse, organisasjonsutvikling, innovasjon, økonomiforståelse og innsikt i virksomhetens ytre rammevilkår (verdikjedestyring, markedsinngangs-strategier, foretaksstrategi osv.). Etter noen år i arbeidslivet har også medarbeiderne flere «knagger» å henge den teoretiske kunnskapen på. Mye taler derfor for at universitetenes virkelige bidrag til arbeidslivet er, først, å gi unge arbeidstakere en grunnutdanning (Lid et al., 2016), og deretter gjennom etter- og videreutdanning levere påfyll av forskningsbasert, kvalitetssikra og kontekst-uavhengig kunnskap til voksne deltakere i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2019b). For en handelshøyskole vil målgruppa for EVU-tilbudet typisk være mellomledere, i noen grad også toppledere.

### 6.3. Forskjellen på praksistyper

Det er en vesensforskjell på praksis i profesjonsfagene og i disiplin-fagene – med hensyn til formål, formatet på samarbeidet mellom universitet og virksomhet, omfang og innhold, praksis sin plass i læringsmål og undervisningsformer (Fetscher et al., 2019; Kristiansen & Wiggen, 2019; Kristiansen et al., 2019). Disiplinutdanningene bruker typisk flere, og mer varierte, praksissteder enn profesjonsutdanningene, og samarbeidet mellom praksissted og universitetet er mindre institusjonalisert (Velle et al., 2017).

Disse forskjellene bør komme tydeligere fram i diskusjonen omkring praksis sin plass på universitetene (Vabø & Sweetman, 2011). Det er ikke hensiktsmessig at praksis i disiplin-fagene uten videre overtar ordninger, standarder og målsettinger fra praksisprogram i profesjonsfagene. For eksempel er det ikke sikkert det er rasjonelt eller nødvendig å forhåndsgodkjenne og kvalitetssikre alle virksomheter som mottar studenter, som lowverket per i dag foreskriver. Erfaringene gjennom en årrekke fra masterstudiet i Industriell økonomi og teknologiledelse ved UiA, hvor tilnærmet 100% av studentene skriver sine masteroppgaver i samarbeid med næringslivet, viser at studentene utmerket godt selv finner fram til en vertskapsbedrift, selv inngår en avtale om samarbeid om masteroppgaven og selv håndterer trepartssamarbeidet mellom student, praksissted og veileder. Selv om studentene på dette studieprogrammet har høye opptakskarakterer, og Indøk-kandidater er populære i arbeidsmarkedet, viser disse erfaringene at studentorganisering er mulig og bærekraftig.

Dette er også et konkret eksempel på at praksis i disiplin-fagene kan organiseres annerledes – og trolig enklere og rimeligere – enn i profesjonsfagene. Disse forskjellene er omtalt, men blir ikke utdypet, i politikkdokument eller pedagogiske utredninger. Denne prosjektrapporten, med erfaringsbasert dokumentasjon fra

praksisorienterte studieprogram ved Handelshøyskolen ved Universitetet i Agder, sannsynliggjør at verken kunnskapsdepartementet eller nasjonale pedagogiske fagmiljø er kommet til bunns i forståelsen av praksisbasert undervisning eller i utforminga av en effektiv politikk på området. Særlig mangelfull er tenkinga omkring praksis i disisplinutdanningene.

NOKUTs studietilsynsforskrift stiller et generelt krav om en formell praksisavtale mellom UH-institusjon og praksissted (Gjeitanger, 2019). Det er likevel ikke sikkert dette er hensiktsmessig for praksisbasert undervisning i form av en semesteroppgave eller en masteroppgave. Det må derfor stilles spørsmål ved om det gjeldende nasjonale regelverket er tilpasset dagens behov i praksisbasert undervisning, for ikke å snakke om en utvidelse av praksis i disiplinfagene. NOKUT erkjenner selv at kravet om praksisavtaler ikke er hensiktsmessig i alle sammenhenger. Man viser til at det ikke fins en entydig definisjon av praksis. Dermed *«er det også uklart hvilke læringsaktiviteter som er omfattet av dette kravet»* (Berg et al., 2020, s. 54).

I disiplinfagene er emner og forskningsspørsmål ulike fra student til student og fordrer ulik empirisk kontekst og ulike datakilder. Dermed varierer praksisstedene fra emne til emne og fra år til år. Dessuten har studentene sine egne ønsker og behov knyttet til personlige interesser og karrierevalg, som styrer valget av praksissted. Ofte har studentene selv kontakter eller har jobbet i en virksomhet, som åpner opp for et samarbeid om en studentoppgave. Tilgang på data er en viktig begrensing også i publisert forskning, og et «bekvemmelighetsutvalg» svekker ikke nødvendigvis verdien eller læringsutbyttet av en masteroppgave. I forbindelse med en masteroppgave viser det seg at en enkel, skriftlig konfidensialitetsavtale mellom student og praksissted og anonymisering av bedriften i teksten ofte er tilstrekkelig. Generelt kan det stilles spørsmål ved praksisavtalens verdi for kvalitetssikringa av praksis i universitets- og høyskolesektoren, bl.a. fordi ikke alle veiledere kjenner til avtalens innhold (Kristiansen et al., 2019).

Som framhevet i denne rapporten, kan kvaliteten i den praksisbaserte læringa sikres gjennom forankring i vitenskapelig metode, jf. Figur 3 og omtalen av «praksis som datainnsamling». Fra et faglig ståsted vurderes «praksis som datainnsamling» som et mer hensiktsmessig redskap for å sikre kvalitet av praksis enn administrative grep og juridiske avtaler mellom universitet og praksissted. Særlig gjelder det for disiplinutdanningene. «Praksis som datainnsamling» framstår dermed som ett mulig svar på kvalitetsutfordringene i praksisundervisningen ved norske universitet og høyskoler (Lid et al., 2019). I profesjonsstudiene – hvor praksis har et annet formål, et annet omfang, og hvor praksisstedene er færre – er praksisavtaler både nyttige og nødvendige.

I disiplin-fagene synes «praksis som datainnsamling» å kunne erstatte praksisavtalen – i alle fall i tilknytning til læringsaktiviteter hvor praksis ikke er obligatorisk, som f.eks. semesteroppgaver, masteroppgaver og valgemner med praksisinnslag. Ved å måle kvalitet og oppnådde læringsmål på grunnlag av akademiske kvalitetsmål – og ikke på grunnlag av juridiske avtaler og/eller administrativ kontroll – blir også geografien mindre viktig (Kristiansen & Wiggen, 2019). Ved norske universitet kommer studentene fra hele landet, også fra utlandet. Studentene har ofte tilgang til relevant praksisplass andre steder dagpendleravstand til studiestedet (Oxford Research, 2020). I disiplin-fagene er det ingen faglige grunner til at man må legge praksis til virksomheter i universitetets nærområde. «Praksis som datainnsamling» (Figur 3) åpner opp for desentralisert praksis samtidig som man sikrer læringsmålene og opprettholder undervisningskvaliteten.

Disse erfaringene på emne- og studieprogramnivå på Handelshøyskolen ved Universitetet i Agder viser at vitenskapelige og pedagogiske synsmåter kan bidra inn i diskusjonen om nasjonale mål for praksisundervisningen. Særlig har vi her utdypet behovet for å skille mellom praksis i disiplin-fagene og i profesjonsfagene. Når retningslinjer utformes i departement og på universitetsnivå blir ofte de juridiske og administrative perspektiv de framtreddende – på bekostning av erfaringene høstet gjennom emne- og studieprogramledelse. I så måte framstår *Program for utdanningskvalitet* (PRUK) ved Universitetet i Agder, hvor denne studien inngår, som en verdifull kanal for å formidle erfaringer, kunnskap og anbefalinger mellom universitetsledelsen, studieadministrasjonen og de vitenskapelig ansatte – og også mellom undervisningshverdagen og det strategiske nivået på universitetet. Også faglitteraturen viser til at erfaringene til praksis-veiledere og det administrative støttepersonalet bør tillegges stor vekt i den videre utviklinga av effektiv og rasjonell praksisbasert undervisning av god kvalitet (Kristiansen et al., 2019).

#### 6.4. Økonomi og organisering

Ifølge norsk forskning er kapasiteten – det vil si tilgangen på praksisplasser, kvalifiserte medarbeidere og tid – en nøkkelutfordring for praksisområdet ved universitet og høyskoler (Lid et al., 2019, s. ii-iii). Praksisbasert opplæring er mer ressurskrevende enn kateterundervisning i et auditorium på campus. Erfaringene fra praksisbaserte masteroppgaver ved Handelshøyskolen ved UiA viser at forventningene og behovene ofte spriker mellom virksomhetene og studieprogrammet (Fetscher et al., 2019). Dermed er behovet for forventningsavklaring stort (Kristiansen et al., 2019; Narayanan et al., 2010; Raaen, 2017). Den praksisbaserte undervisningen skal samordnes med praksisstedet og, eventuelle floker løses. Særlig der praksisavtaler ligger til grunn, trengs det tid til å velge ut aktuelle virksomheter, forhandle fram avtalene og vedlikeholde kontakten

med virksomhetene både under og mellom praksisperioder. Læringsutbytte og praksisavtaler med det enkelte praksisstedet skal evalueres med jevne mellomrom. Årlig vil det være behov for utskiftninger i porteføljen av praksisavtaler. Det er ofte en omfattende prosess å koble riktig virksomhet med riktig student, dersom universitetet tar på seg rolla som megler. Hvorvidt dette i tilfelle skal gjøres av vitenskapelig eller administrativt ansatte på universitetet er et åpent spørsmål. Flere praksissteder forteller at det er viktig for dem å kunne velge ut praksisstudenten selv, gjerne i form av en søknadsprosess, akkurat som når de rekrutterer ordinære ansatte (Kristiansen et al., 2019). Som beskrevet i denne utredningen, vil vektlegginga på «sammenhengen mellom teori og praksis» (Lid et al., 2019), akademiske kvalitetsmål og «Praksis som datainnsamling» (Figur 3) bidra til å forenkle organiseringa rundt praksis og dermed spare tid og penger. Fokuset rettes mot kvalitet i undervisningen, ikke på administrativ kontroll eller juridiske plikter og rettigheter. Også for vertsorganisasjonene i arbeidslivet innebærer det akademiske fokuset ei forenkling.

Selv om det bør være et overordnet vitenskapelig og pedagogisk perspektiv på praksissamarbeidet med arbeidslivet, er kompetent administrativ støtte helt nødvendig (Kristiansen & Wiggen, 2019). Ikke alle vitenskapelig ansatte har de nødvendige administrative ferdighetene, de personlige forutsetningene eller erfaring fra arbeidslivet utenom universitetet (Kantardjiev et al., 2019). Dermed er tilgangen på egnet vitenskapelig og administrativt personell ofte en flaskehals (Lid et al., 2019). Det er nødvendig at praksisveilederen – og også administrativt personale – opprettholder nær kontakt med emneansvarlige og studieprogramledere sånn at de er fortrolige med læringsmålene på studentens studieprogram (Kristiansen et al., 2019). Ellers risikerer man at praksisen blir frakoblet studieprogrammet, og målsettingen om «samstemt undervisning» («constructive alignment») undergraves.

Disse praktiske, økonomiske og organisatoriske utfordringene er lite belyst i strategidokument på nasjonalt eller universitetsnivå (Olsen, 2019). Men de melder seg straks praksisbasert undervisning skal gjennomføres i studiehverdagen på instituttene og på studieprogrammene. Det skal skaffes kvalifiserte folk, arbeidet med praksis skal tidfestes i de ansattes arbeidsplaner og stillingsinstrukser, og samhandlinga med eksterne virksomheter skal håndteres – på strategisk nivå (f.eks. å fastslå akademiske læringsmål for den praksisbaserte undervisningen), på taktisk nivå (f.eks. å velge ut praksisplasser) og på operativt nivå (f.eks. å følge opp den enkelte student). Avstanden mellom strategier på nasjonalt, universitets- og fakultetsnivå på den ene sida og undervisningshverdagen på den andre må bevisst bygges ned for å unngå en situasjon hvor praksis «*snakkes opp, men handles ned*» (Helseth et al., 2019, s. 46; se også Kristiansen & Wiggen, 2019). Denne utredningen er et bidrag til denne dialogen.

## REFERANSER

- Becher, T., & Parry, S. (2005). The Endurance of the Disciplines. In I. Bleiklie & M. Henkel (Eds.), *Governing Knowledge. A Study of Continuity and Change in Higher Education* (Vol. 9, pp. 133-144). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Berg, K. J., Azimi, N., Ertresvåg, C., Gjeitanger, C., Helseth, I. A., Kristiansen, E., & Skodvin, A. (2020). *Utredning av regelverket knyttet til kvalitet i praksis*. NOKUTs utredninger og analyser, (7-2020). Oslo.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. doi:10.1007/BF00138871
- Biggs, J. (2003a). Aligning teaching and assessing to course objectives. *Teaching and learning in higher education: New trends and innovations*, 2(April), 13-17.
- Biggs, J. (2003b). Aligning teaching for constructing learning. *Higher Education Academy*, 1(4).
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1/, 5-22.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4th ed.). Maidenhead, England, U.K.: Open University Press/McGraw-Hill.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. New York, U.S.A.: Academic Press.
- Billett, S. (2009). Realising the educational worth of integrating work experiences in higher education. *Studies in Higher Education*, 34(7), 827-843. doi:10.1080/03075070802706561
- Dubois, A., & Gadde, L.-E. (2002). Systematic combining: an abductive approach to case research. *Journal of Business Research*, 55(7), 553-560. doi:[https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(00\)00195-8](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(00)00195-8)
- Dubois, A., & Gadde, L.-E. (2014). "Systematic combining"—A decade later. *Journal of Business Research*, 67(6), 1277-1284. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2013.03.036>
- Duignan, J. (2003). Placement and adding value to the academic performance of undergraduates: reconfiguring the architecture - an empirical investigation'1'. *Journal of Vocational Education & Training*, 55(3), 335-350. doi:10.1080/13636820300200233
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R., Jackson, P. R., & Jaspersen, L. J. (2018). *Management & Business Research* (6th ed.). Thousand Oaks, CA, U.S.A.: SAGE Publications, Inc.
- Fetscher, E., Kantardjiev, K., & Skeidsvoll, K. J. (2019). *Hva sier forskning, rapporter og evalueringer om kvalitet i praksis?* NOKUTs utredninger og analyser. NOKUT, Oslo.
- Finansdepartementet. (2016). *Ved et vendepunkt: Fra ressursøkonomi til kunnskapsøkonomi*. Oslo: Den norske regjering
- Gjeitanger, C. (2019). *Rettsstilstanden for praksis i høyere utdanning*. NOKUTs utredninger og analyser. NOKUT, Oslo.

- Gray, D. E. (2018). *Doing Research in the Real World* (4th ed.). London, U.K.: SAGE Publications Ltd.
- Grosemans, I., Coertjens, L., & Kyndt, E. (2017). Exploring learning and fit in the transition from higher education to the labour market: A systematic review. *Educational Research Review*, 21, 67-84.  
doi:<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.03.001>
- Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2022). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA, U.S.A.: Sage Publications, Inc.
- Hegerstrøm, T. (2018). *Til glede og besvær – praksis i høyere utdanning*. NOKUTs utredninger og analyser. NOKUT, Oslo.
- Hegerstrøm, T. (2019). *Det studentene skal bli gode til – Undervisernes kommentarer om praksis i høyere utdanning*. NOKUTs utredninger og analyser. NOKUT, Oslo.
- Helseth, I. A., Lid, S. E., Kristiansen, i., Fetscher, E., Karlsen, H. J., Skeidsvoll, K. J., & Wiggen, K. S. (2019). *Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter. Samlerapport basert på kartleggingsfasen av prosjektet Operasjon praksis 2018–2020*. NOKUTs utredninger og analyser. NOKUT, Oslo.
- Høst, H., Aamodt, P. O., Hovdhaugen, E., & Lyby, L. (2019). *Styrt eller søkerstyrt?: En undersøkelse av hvordan universiteter og høyskoler dimensjonerer sine studietilbud*. (Rapport 2019:15). Oslo.
- Kantardjiev, K. O., Wiggen, K. S., & Kristiansen, E. (2019). *Praksis sett fra studieprogramlederens perspektiv*. NOKUTs utredninger og analyser. Oslo.
- Kristiansen, E., & Wiggen, K. S. (2019). *Praksis sett fra et administrativt perspektiv*. NOKUTs utredninger og analyser. Oslo.
- Kristiansen, E., Wiggen, K. S., & Stolinski, H. S. (2019). *Praksis sett fra praksisveilederens perspektiv*. NOKUTs utredninger og analyser. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld. St. 9 (2016-2017) Fagfolk for fremtiden - Fagskoleutdanning*. Oslo: Den norske regjering
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Meld. St. 16 (2016-2017) Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Den norske regjering
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Fremtidige kompetansebehov. Kunnskapsgrunnlaget*. Oslo
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Fremtidige kompetansebehov II: Utfordringer for kompetansepolitikken*. Norges offentlige utredninger (NOU), (NOU 2019: 2). Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Lærekraftig utvikling - Livslang læring for omstilling og konkurransevne*. Norges offentlige utredninger, (NOU 2019:12). Oslo.



- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III: Læring og kompetanse i alle ledd*. Norges offentlige utredninger (NOU), (NOU 2020: 2). Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Meld. St. 16 (2020-2021) Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Oslo: Den norske regjering
- Leinhardt, G., Young, K. M., & Merriman, J. (1995). Integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction, 5*(4), 401-408. doi:[https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00025-9](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00025-9)
- Lid, S. E., Glasser, R., & Hamberg, S. (2016). *Hva vet vi om kvalitet?* NOKUTs utredninger og analyser. Oslo.
- Lid, S. E., Stolinski, H. S., & Kvernenes, M. S. (2019). *Hva har NOKUT sagt om kvalitet i praksis?*. NOKUTs utredninger og analyser. Oslo.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic medicine, 65*(9), S63-67.
- Narayanan, V. K., Olk, P. M., & Fukami, C. V. (2010). Determinants of Internship Effectiveness: An Exploratory Model. *Academy of Management Learning & Education, 9*(1), 61-80. doi:10.5465/amle.9.1.zqr61
- NOKUT, Olsen, J.-F., Asheim, M. T., Hole, T. N., Jensen, H. N., Ohlson, L. F., . . . Turmo, A. (2020). *Evaluering av arbeidslivsrelevans i disiplinutdanninger*. NOKUTs utredninger og analyser, (4-2020). Oslo.
- OECD. (2018a). *Higher Education in Norway*.
- OECD. (2018b). *Higher Education in Norway: Labour Market Relevance and Outcomes*. Paris, France.
- Olsen, D. R. (2019). Praksis bør handle om læringsutbytte. Retrieved from <https://khrono.no/meninger-olsen-praksis/praksis-bor-handle-om-laeringsutbytte/404292>
- Oxford Research. (2020). *Analyse af praktikmuligheder i Danmark og Sverige*. København.
- Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2016). Gain more insight from your PLS-SEM results. *Industrial Management & Data Systems, 116*(9), 1865-1886. doi:10.1108/IMDS-10-2015-0449
- Rørstad, K., Børing, P., & Solberg, E. (2021). *NHOs kompetansebarometer 2020*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), Oslo.
- Raaen, F. D. (2017). Organisering og utbytte av praksisopplæringen. In S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Eds.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (pp. 106-117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Raaheim, A. (2019). *Eksamensrevolusjonen* (2. utgave ed.). Oslo, Norge: Gyldendal.
- Sarstedt, M., Ringle, C. M., & Hair, J. F. (2021). Partial Least Squares Structural Equation Modeling. In C. Homburg, M. Klarmann, & A. E. Vomberg (Eds.), *Handbook of Market Research* (pp. 1-47). Cham: Springer International Publishing.

- Shoenfelt, E. L., Stone, N. J., & Kottke, J. L. (2013). Internships: An Established Mechanism for Increasing Employability. *Industrial and Organizational Psychology, 6*(1), 24-27. doi:10.1111/iops.12004
- Siggelkow, N. (2007). Persuasion With Case Studies. *Academy of Management Journal, 50*(1), 20-24. doi:10.5465/amj.2007.24160882
- Smith, C. (2012). Evaluating the quality of work-integrated learning curricula: a comprehensive framework. *Higher Education Research & Development, 31*(2), 247-262. doi:10.1080/07294360.2011.558072
- Smith, E. A. (2001). The role of tacit and explicit knowledge in the workplace. *Journal of Knowledge Management, 5*(4), 311-321. doi:10.1108/13673270110411733
- Støren, L. A., Nesje, K., Salvanes, K. V., Arnesen, C. Å., & Reymert, I. (2018). *Kompetanseutnyttelse blant mastere to-tre år etter eksamen.* (Rapport 2018:2). Oslo.
- Vabø, A., & Sweetman, R. (2011). *Praksisorienterte studietilbud. Eksempler fra ingeniørutdanning, markedsføringsfag, humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag.* Retrieved from Oslo:
- Velle, G., Hole, T. N., Førland, O. K., Simonelli, A.-L., & Vandvik, V. (2017). Developing work placements in a discipline-oriented education. *Nordic Journal of STEM Education, 1*(1), 294-306.
- Walsh, A. (2007). An exploration of Biggs' constructive alignment in the context of work-based learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 32*(1), 79-87. doi:10.1080/02602930600848309
- Whetten, D. A. (1989). What constitutes a theoretical contribution? *Academy of Management Review, 14*(4), 490-495.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications* (6th ed.). Thousand Oaks, CA, U.S.A.: SAGE Publications, Inc.,.
- Öquist, G., & Benner, M. (2012). *Fostering breakthrough research: A comparative study.* Akademirapport. Stockholm.