

# LÆRING GJENNOM PRAKSIS I TEORETISK UTDANNING

Andreas Thon<sup>1</sup> og Thea Renate Berg<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Institutt for ledelse og organisasjon, Høyskolen Kristiania, Oslo, Norge

## ABSTRACT:

Praksis som læringsaktivitet i høyere utdanning står på arbeidslivets, myndigheters og UH sektorens agenda. Mye av det som er beskrevet i litteraturen om praksisutdanning er basert på forskning på profesjonsutdanninger. I utgangspunktet oppfattes hva som fremmer studentens læringsprosess som lik i teoretiske utdanninger og profesjonsutdanninger. Denne artikkelen presenterer hvordan gjennomføring av læring gjennom praksis er ulik i tradisjonelt teoretisk utdanninger innenfor merkantile og administrative studieprogram, når vi sammenligner med profesjonsutdanninger.

Studentens læring er situert ved at hun/han deltar i praksis i virksomheter som normalt ikke har et utdanningsansvar eller mottar studenter i obligatoriske praksisperioder. Praksisstedet har ikke tradisjoner, kultur og kunnskap relatert til praksislæring. Skolen må derfor som utdanningsinstitusjon ta et utvidet ansvar for studentens læringsprosess i praksisutdanning.

Artikkelen presenterer erfaringer med hvordan kvalitet i læring gjennom praksis krever forståelse for komplekse sammenhenger i et sosialkognitivt læringsperspektiv, hvor både foreleser og student tar aktive roller. Praksislæring foregår på en sosial læringsarena gjennom deltagelse i praksisfelleskap. Studenten deltar i samspill i flere praksisfelleskap – i virksomheten, i grupper av medstudenter, i klasserommet, i veiledningsgrupper med foreleser. Studenten er aktiv i egen læringsprosess gjennom selvregulering individuelt og i gruppe, gjennom faglig refleksjon over egne opplevelser, og metakognisjon relatert til egen læring. Foreleser bidrar til utvikling av studentens kunnskap om læringsprosesser, sosial trygghet og mestringsopplevelse, samt fasiliterer læringsprosessen gjennom organisering, strukturering og styring. Foreleser er aktiv som veileder ved å legge til rette for refleksjon over opplevelser i praksisperiodene, slik at studenten utvikler faglig kunnskap relevant for sitt studieprogram.

## Søkeord:

Praksis i utdanning, studentaktiv læring, sosialt-kognitivt læringsperspektiv, situert læring, praksisfelleskap, selvregulert læring, veiledning i praksis, metakognisjon.

## 1. INNLEDNING

Praksis i høyere utdanning står på agendaen i arbeidslivet, hos offentlige myndigheter og ved utdanningsinstitusjonene. Arbeidsgiver- og yrkesorganisasjonene peker på et behov og ønske om at høyere utdanning skal ha studiepoenggivende praksis. I st.meld. nr. 16 (2016-2017) omtales praksis som et viktig virkemiddel for å få arbeidslivsrelevans inn i studiene. I St.meld. nr. 25 (2016-2017) etterspørres det mer eksplisitt en innføring av praksis «i høyere grad enn i dag».

Fokus på praksis som en del av høyere utdanning, kan sammenlignes utviklingen tidlig på 2000 tallet av internasjonalisering og utveksling som en del av høyere utdanning. I St.meld. nr. 27 (2000-2001) anbefalte departementet at “Det bør stilles som et krav at alle høyere utdanningsinstitusjoner skal kunne tilby studenter som ønsker det, et studieopphold i utlandet som en del av et gradsstudium”. I dag er utveksling en del av kravet som stilles til studietilbud gjennom NOKUT's Studietilsynsforordning (2017,

§2-2, pkt 7) som sier at “*alle studieprogram skal ha internasjonaliseringstiltak som er tilpasset studiets nivå, omfang og egenart*”. Det er mulig å tenke seg at det vil kunne stilles et tilsvarende krav om arbeidsrelevant praksis i studieprogram. I 2021 legger regjeringen frem en stortingsmelding om arbeidslivsrelevans med vekt på praksis

Praksis i høyere utdanning er ikke nytt. Profesjonsutdanningene har lang erfaring med praksisperioder som en del av utdanningsprogrammet. Det nye i sektoren er at det ligger en forventning om at alle studietilbud skal ha læringsaktiviteter som knytter studenten nærmere opp til arbeidslivet i utdanningsløpet. NOKUT's rapport *Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter* (2019) peker imidlertid på at studenter opplever svært varierende kvalitet knyttet til læring gjennom praksis. Tilbakemeldinger som *tilfeldig, flaks og uflaks, praksis-lotteriet*, fremkommer i studentenes evaluering av praksis som læringsarena. Samtidig peker rapporten på at de studentene som har gode erfaringer, opplever praksis som en verdifull læringsarena.

Hvert år deltar flere studenter i praksisorienterte læringsaktivitet i høyere utdanning. Flere og flere tradisjonelt teoretisk baserte studieprogram implementerer praksis som læringsarena i studietilbudet. Læring gjennom praksis oppfattes som et ønske i, og en styrking av høyere utdanning. Ved Høyskolen Kristiania gjennomfører 175 studenter ved *Avdeling for kommunikasjon, ledelse og markedsføring*, praksis som valgemne våsemesteret 2020. I denne artikkelen vil vi bidra til forståelsen for hvordan praksis kan tilføre kvalitet i studentens læringsprosess ved å belyse følgende spørsmål: Hvordan kan praksis gjennomføres i tradisjonelt teoretiske utdanninger, slik at studenten opplever denne læringsarenaen som positiv, viktig og verdifull for sin læring?

## 2. BAKGRUNN

### 2.1 OM PRAKSIS VED HØYSKOLEN KRISTIANIA (HK)

Ved *Avdeling for kommunikasjon, ledelse og markedsføring* har vi omlag 3000 studenter fordelt på 20 bachelor studieprogram. Praksis i bachelorprogrammene er en del av valgemnene på 4. semester, parallelt med utveksling og tverrfaglige emner. Ved HK startet vi opp med praksis i 2016 for studentene tilknyttet studieprogram innenfor fagområdene ledelse, HR, markedsføring, innovasjon og kommunikasjon. Våren 2020 gjennomfører 175 studenter tilknyttet våre campus i Oslo og Bergen praksis som en del av sitt studieprogram, noe som tilsvarer omtrent 20% av årskullet. Studentene er i praksis i offentlig sektor, private virksomheter, humanitære/interesseorganisasjoner og konsulentvirksomheter. Variasjonen innenfor praksisstedene er stor, og strekker seg fra store konsern og offentlige virksomheter, til små organisasjoner. Felles for de fleste av virksomhetene er at de ikke har tradisjon og erfaring med å ta imot praksisstudenter.

### 2.2 HVORDAN ER ERFARINGER OG EVALUERING INNHENTET.

Studentens ansvar for egen læring i praksisperioden tydeliggjøres gjennom fokus på selvregulert læring. Som en del av selvreguleringen evaluerer studentene sin egen læringsprosess individuelt skriftlig, i plenum i klasserommet, og i veiledningsgrupper. Gjennom oppgaver i mappevurdering gjennom semesteret skal studentene reflektere over og vurdere egen læringsprosess i praksisperioden, med fokus på *hvordan* læring har foregått. Studenten skal gjennom refleksjonsnotat og evalueringsskjema, vurdere hva i praksisperioden som oppleves å ha bidratt positivt til læring. Erfaringer og evalueringer fra studentene som har gjennomført praksis emnet ved HK er basert på 78 mappebesvarelser i 2018, og 97 mappebesvarelser i 2019. Det er gjennomført 73 gruppeveiledninger av 3 timer i perioden 2016-2019, hvor studentenes opplevelse av hva som påvirker egen læring er observert.

## 3. FAGLIG GRUNNLAG FOR STUDENTENS LÆRING GJENNOM PRAKSIS

Utvikling av praksisemnet ved HK bygger på et grunnlag i erfaringer fra profesjonsutdanningene, samt evaluering av egen praksisgjennomføring. Emnebeskrivelsen og gjennomføringsmodellen støtter seg på fag- og forskningsbaserte perspektiv relevant for studentens læringsprosess, og studentens behov for tilrettelegging og støtte knyttet til situasjonen rundt deltagelse i arbeidslivet som læringsarena. Sentralt står et sosialt-kognitivt perspektiv på læring hvor interaksjonen mellom studentens indre prosesser (mål,

motivasjon, læring), studentens erfaringer, og de ytre omgivelsene (kolleger, lærere, medstudenter, faglige kilder) vektlegges (Bråten, 2012, Brandmo, 2016).

### 3.1 SITUERT LÆRING

Lave & Wenger (1991) tar utgangspunkt i antropologiens sosiale og kulturelle kontekst, og legger vekt på at menneskers utvikling, deres aktiviteter, og deres verden er gjensidig konstruert. Mening etableres gjennom sosiale prosesser. Læringskonteksten må betraktes som en vesentlig del av læringen. At læring er situert handler om hvilken sammenheng læring foregår i. Kunnskap og ferdigheter blir utviklet i en historisk, og kulturell sammenheng. Den sosiale konteksten fungerer ikke bare som rammen rundt individet og påvirker individets læringsprosess, men utgjør selve kjernen av hvordan læring skjer. Læring må ses i sammenheng med de sosiale arenaene vi er i, de personene vi samhandler med, og de redskapene som gjøres tilgjengelig for oss. Læring og kunnskap er forankret i den sosiale konteksten, i den praktiske situasjonen, og i de sosiale relasjonene som kollegene representerer (Filstad, 2010). I det sosiokulturelle perspektivet er vi opptatt av hvordan læreprosesser nedfeller seg i konkrete kontekster. Det skilles mellom fire ulike dimensjoner ved kontekst; fysisk, kognitiv, kommunikativ og historisk (Witteck, 2016). I praksisopphold vil studentens læring foregå som et resultat av den aktivitet, kontekst og kultur den skjer i. Læring skjer som situert praksis. Mening, forståelse og læring er relatert til den faktiske konteksten, og ikke til generelle strukturer. Hva studenten lærer vil med andre ord kunne være tilfeldig, og er derfor avhengig av hvilke læringssituasjoner og læringsrelasjoner studentens settes i, og befinner seg i. Lave og Wenger (1991) peker på at læring vil kunne skje i alle situasjoner hvor det er interaksjon. Studentens læring og utvikling må ses i sammenheng med de ressurser og de omgivelser den studenten får tilgang til.

### 3.2 SELVREGULERT LÆRING OG METAKOGNISJON

Begrepet selvregulert læring (SRL) refererer til strategier den lærende bruker for å styre egne forsøk på læring (Brask 2006). SRL er læring som initieres, kontrolleres og styres av den lærende selv, og handler således om å sette seg mål for det som skal læres, velge en strategi eller tiltak for læring, overvåke egen læringsprosess og justere strategibruk i lys av fremdrift og resultat av læreprosessen (Bråten, 2012, Brandmo, 2016, Zimmermann, 2000). For studenter i praksis vil overvåkning og regulering av kognisjon være viktig for å målrette og bevisstgjøre egen kunnskapsutvikling. Deltagelse i praksis, i motsetning til klasseromsaktiviteter, er i stor grad avhengig av studentens selvstendighet og aktive deltagelse i egen læringsprosess. Studentens selvregulering omfatter dermed også faktorer som motivasjon, aktivisering av forkunnskaper, adferd i praksisfellesskapet, påvirkning av læringsmuligheter relatert til kontekst og omgivelser. Bråten (2012) beskriver selvregulert læring som en aktiv, konstruktiv prosess, hvor den lærende yter et betydelig bidrag når det gjelder å sette seg mål, aktivere kunnskap, planlegge og iverksette strategier, vurdere egen fremdrift, og skape mening.

Studenten vil være uerfaren i å håndtere arbeidslivet som sosial læringsarena. Studentens erfaringer fra kunnskapsutvikling og læringsprosesser hentes først og fremst fra 13-15 års skolegang hvor ukeplaner, fagstoff, prøver og eksamen er planlagt, organisert og styrt fra lærer. Studentens kunnskap om og evne til selvregulering og selvstendighet i praksislæring kan læres, tilrettelegges og støttes. Bråten (2012) beskriver "stillasbygging" som pedagogisk prinsipp hvor læreren gir studenten den støtten som skal til for å klare seg i læringssituasjonen, men unngår å være mer styrende enn nødvendig. Innledningsvis i praksislæring vil studentens behov for hjelp til å sette seg mål og utvikle strategier og tiltak være stort. Stillasbygging som pedagogisk metode legger vekt på at lærerens modellering gjennom veiledning er tydelig innledningsvis, men at initiativet over tid overlates til studenten etterhvert som hun/han har internalisert den selvregulerende prosessen. Studenten har behov for veiledning mtp å utvikle læringsmål/ambisjoner, og strategier/tiltak. Det samme vil gjelde for vurdering av egen utvikling og fremdrift. Studentens evne til å gå inn i sosial-kognitive læringsprosesser utvikles gjennom lærerens fasilitering av refleksjon over egne opplevelser. Over tid vil studenten selv være i stand til å reflektere over hvordan praksiserfaringer kan oversettes gjennom fag og teori til generell kunnskap.

Brandmo (2016) beskriver hvordan metakognisjon kan ses på som tenkning om egen tenkning, eller kognisjon om egen kognisjon. Regulering av kognisjon inkluderes også i begrepet. I et selvregulert perspektiv på læring inkluderes både regulering av kognisjon, emosjoner, motivasjon, atferd, og innsats.

Metakognisjon handler i denne sammenheng om studentens tenkning om hele læringsprosessen. Hva hun/han lærer og hvordan læring foregår.

Bråten (2012) beskriver hvordan selvregulering kan utvikles i samspill mellom lærer-student, og hvordan stillasbyggingsprosessen kan være en del av den sosiale prosessen i klasserommet, og studenter imellom i grupper. At den metakognitive læringsprosessen, både prosess- og resultatfokustert, tilrettelegges av lærer i klasserommet eller i grupper, synes sentralt for studentens utvikling av selvregulert læring.

### 3.3 PRAKSISFELLESSKAPET

Mennesker har alltid dannet sosiale fellesskap som deler kulturelle praksiser som reflekterer den kollektive læringen. Praksisfellesskapet er de grunnleggende byggeklossene i sosiale læringssystemer (Wenger, 2000). Praksisfellesskapet oppstår mellom mennesker som har en felles interesse relatert til fag, erfaringer eller oppgaver. Deltakerne vil motiveres til å engasjere seg i samhandling og deling, fordi fellesskapet oppleves som en viktig sosial enhet som gir mulighet for læring. Praksisfellesskapets grenser er ikke formelt definert i en typisk organisatorisk struktur som avdelinger eller formelle grupper. Grensene er ikke tydelig uttalt og oppfattes som mer flytende mtp hvem som tilhører. Tilhørighet er uformelt basert og bygger på delt praksis, kompetanse, interesse, arbeidsoppgaver, etc.

Praksisfellesskap oppfattes pr definisjon som frivillige og selvorganisert, basert på felles interesser og faglig engasjement. Wenger og Snyder (2000) hevder likevel praksisfellesskapet vil dra nytte av, og at det kan legges til rette for læring, gjennom å identifisere grupper som kan ha felles interesse av å dele erfaringer, legge til rette for arenaer hvor læring kan finne sted, og fasilitere metoder for evaluering av verdien av praksisfellesskapets samhandling.

### 3.4 PSYKOLOGISK TRYGGHET

Trygghet er en sentral faktor for at studenten skal kunne være aktivt deltakende i praksisfellesskapet, og evne å engasjere seg selvstendig i en selvregulert læringsprosess. Tillit og trygghet i læringsrelasjonene i klasserommet, i studentgruppen og på praksisstedet er viktige elementer for at praksislæring skal oppleves som positiv og verdifull. Læring foregår i sosiale relasjoner. Wadel (2002) legger vekt på hvordan «læringsforhold» kan ses som intrapersonlige prosesser. Læring i sosiale relasjoner blir påvirket av mellommenneskelige forhold som aktelsesforhold, tillitsforhold, følelsesforhold og motivasjonsforhold.

Edmondson (2019) beskriver hvordan psykologisk trygghet erfares på gruppenivå. Psykologisk trygghet handler om midlertidig umiddelbar opplevelse av trygghet, og forventninger om umiddelbare mellommenneskelige konsekvenser. Vi er avhengige av en tro på at arbeidsmiljøet er trygt for å kunne gå inn i mellommenneskelig risikotakning. Vi opplever trygghet på den sosiale arenaen når vi erfarer at det er rom for å ta ordet, formidle ideer, stille spørsmål eller dele bekymringer. Det handler ikke om å alltid være enige med hverandre for å være snill. Tvert imot handler det om oppriktighet, og det å skape produktive uenigheter og frihet til å dele ideer (Edmondson, 2019). Psykologisk trygghet er avgjørende for studentens læring gjennom praksis, når det skal etableres relasjoner til nye mennesker i nye grupper på nye arenaer for deltagelse.

Tillit erfares på individuelt nivå og referer til interaksjon mellom to individer (Edmondson, 2019). Tillit beskrives som en mental tilstand preget av tiltro til at andre handler i tråd med forventninger en selv har, i situasjoner der det er vanskelig å overskue andres faktiske handlinger og der risiko er høy (Julsrud, 2018). Tillit anses som et viktig element i en støttende relasjon. Forskning viser at tillit, tydelighet og støtte i relasjonen mellom student og lærer fører til økt faglig læringsutbytte og sosial utvikling (Gjerde, 2003; Nordahl, 2012). Dersom tillit mangler, vil studenter trolig forholde seg passivt til lærerens påvirkningsforsøk (Kaufmann og Kaufmann, 2016).

Sosial støtte defineres som “formidling av at en person er ansett og satt pris på” (Kaufmann og Kaufmann, 2016). Det skilles gjerne mellom fire typer støtte; følelsesmessig støtte, oppgavestøtte, informasjonsstøtte og *praktisk støtte*. Sosial støtte har effekt på trivsel, helse og produktivitet (Hellesøy, 2002). Gjennom utvikling av sosial trygghet vil studenten engasjere seg i ulike praksisfellesskap i klasserommet, i studentgrupper, og med kolleger på praksisstedet.

### 3.5 MESTRINGSTRO

Mestringstro defineres som personers vurdering av egen evne til å organisere og utføre den handlingen som kreves for å oppnå ønsket mål og lykkes i en bestemt situasjon (Bandura, 1986). Mestringsfølelse påvirker hvordan mål, oppgaver og utfordringer tilnærmes (Bandura 1992; Zimmermann, 2000). Studenter med høy grad av mestringstro ser på utfordringer som oppgaver de ønsker å forsøke å få til og kan mestres. Studenter med lav grad av mestringstro unngår utfordringer fordi de tror at vanskelige oppgaver er utenfor egen evne. Fire kilder til mestringstro er: mestringserfaringer, andres erfaringer, sosial overbevisning og fysiske reaksjoner (Bandura, 1994).

### 3.6 MOTIV OG MOTIVASJON

Et motiv defineres som en latent disposisjon, en generell tendens, og består av både en kognitiv forventningskomponent og en følelsesmessig komponent (Bjørnebekk, 2016). Motivene gir energi til atferd, i tillegg til å være knyttet til forventninger om at det vil inntreffe henholdsvis behag eller ubehag i en mestrings- eller prestasjonssituasjon. Bjørnebekk (2016) definerer motivasjon som en motivdisposisjon som blir aktivert på et gitt tidspunkt. Motiv rettet mot å oppnå suksess defineres som en kapasitet til å forvente en behagelig følelsetilstand i prestasjons- eller mestringssituasjoner. Dette kan sees i sammenheng med å ha sterk mestringstro. En forventning antas å være knyttet til valg av mål i spesifikke situasjoner.

Motiv har en orienterings- og energifunksjon. Mål henger sammen med opplevde behov og motiv i selvregulert læring. Ved å stimulere studenten til å formulere egne behov og motiv basert på ønsker om å oppnå utvikling, påvirkes indre motivasjon positivt som driver på tvers av situasjoner. Gjennom faktorene: optimale utfordringer, valgmuligheter, og frihet fra negative vurderinger, vil studenten føle på mestring (Deci & Ryan, 2000a).

## 4. ERFARINGER MED LÆRING GJENNOM PRAKSIS

Med utgangspunkt i erfaringer fra praksis i profesjonsutdanninger, HKs erfaringer fra læring gjennom praksis i tradisjonelt teoretisk basert utdanningstilbud, og studentens evalueringer og refleksjoner, er det interessant å diskutere hvordan praksis kan organiseres og gjennomføres. Diskusjonen baseres på erfaringer, observasjoner og evalueringer fra 2016-2020.

### 4.1 PRAKSISSTEDET SOM SITUERT LÆRINGSARENA

Situert læring i praksisopphold – den sosiale og kulturelle kontekst gir forutsetninger for innhold og struktur i studentens læringsarena, basert på praksisstedets historie, tradisjon og kunnskap om læring gjennom praksis. Studentens læringsutbytte vil med det i stor grad kunne oppleves tilfeldig, og i stor grad avhengig av hvordan det enkelte praksisstedet tar imot og tilrettelegger for læringsmuligheter. Lave og Wenger (1991) beskriver en desentralisert læringsprosess som er *situert* i et sosialt fellesskap. Studenten deltar i et fellesskap med praktikere, og utvikler profesjonell innsikt og identitet gjennom interaksjon med de involverte. Læring i praksis foregår i en mester-svenn relasjon.

Tradisjonelt organiseres praksis- studentens læring i en etablert relasjon til en mester eller mentor. En sykepleierstudent, eller en elev ved forsvarrets skoler, deltar i praksis i en avdeling hvor praksisstedet og mentor er godt kjent med praksis som del av utdanningen, og læringsmålene studenten skal oppnå. Erfaringer fra praksisopphold for studenter i teoretisk utdanning, er at læringsarenaen preges av at praksis bedriftene ikke har tradisjoner eller kunnskap om læring gjennom praksis. Studentenes deltagelse i oppgaver, mulighet for støtte og veiledning, mentors kunnskap om veiledning oppleves av studentene som tilfeldig, varierende målrettet, og preget av “flaks og uflaks”.

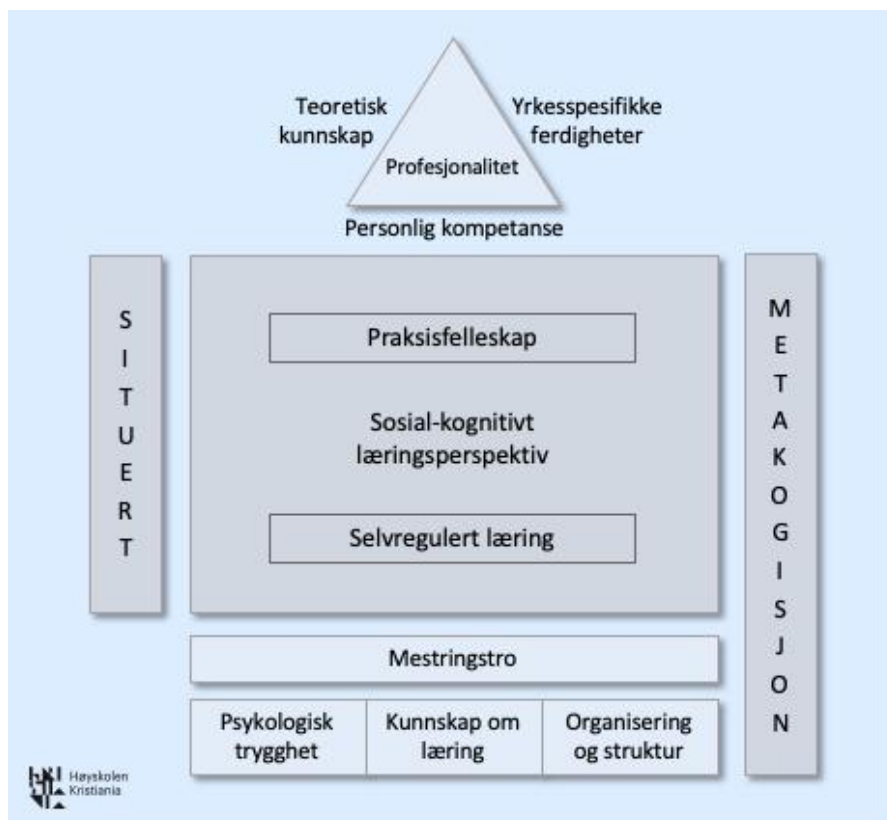
### 4.2 FORUTSETNINGER FOR STUDENTENS LÆRING

*Profesjonell* kompetanse består av nødvendige og hensiktsmessige kvalifikasjoner i utøvelsen av et yrke (Skau, 2017). Skau (2017) deler den profesjonelle kompetansen inn i tre aspekter: *teoretisk kunnskap*, *yrkesspesifikke ferdigheter*, og *personlig kompetanse* (hvem vi er som person). Mål og hensikt med praksis er at studenten skal gis mulighet for faglig og personlig utvikling, gjennom erfaringer og opplevelser som tilegnes ved deltagelse i praksis. Praksisstedets varierende organisering, mentors

vekslende kunnskap om praksislæring og evne til veiledning, gjør at høyskolens og studentens aktive påvirkning på organisering og innhold i lærings situasjon vil være avgjørende for praksisopplevelsen og læringsutbytte.

Fink-Jensen og Nielsen (2000) fokuserer på hvilke sosiale forpliktelser som sørger for egnede kontekster for at læring skal finne sted. Læringsprosessen bør forankres i et formål, og inneholde mekanismer som fremmer læring. Høyskolens erfaringer er at praksisstedets oppfattelse av, og forpliktelse til studentens mulighet for deltakelse i arbeidsoppgaver og -prosesser, er viktig for om praksisoppholdet gir mulighet for å oppnå ønsket læringsutbytte. Studentens tilgang til relevante praksisfellesskap og oppgaver står sentralt. Studentens mulighet for relevant deltagelse er i stor grad mulig å påvirke i dialog mellom skole og praksissted.

Det fremstår i større grad utfordrende å sikre ønsket kvalitet i den faglige veiledningen og mulighet for feedback studenten mottar fra mentor og kolleger på praksisstedet. Med det store antall virksomheter med ledere og kolleger involvert, fremstår det som i mindre grad mulig å kunne sikre studentene lik og målrettet støtte i læringsprosessen. Støtte og veiledning er likevel en forutsetning for studentens opplevelse av praksis som verdifullt for læring. Den lærende kopierer nødvendigvis ikke de etablerte, men kan utvikle egne oppfatninger basert på hva de selv mener er viktig i situasjonen (Fink-Jensen og Nielsen, 2000). Studentens evne til selvstendighet i å planlegge, reflektere, og søke veiledning vil derfor være sentralt i den konteksten praksis foregår. Den uerfarne studenten vil kunne overse mulighetene de ulike praksisfellesskapene gir for læring. Verdien av å delta i praksisfellesskap vil være avhengig av studentens egen bevissthet om praksisperiodens muligheter som sosial og sosial-kognitiv læringsarena. En forutsetning for studentens aktive deltagelse er hennes/hans kunnskap om egen læringsprosess og selvregulering. Gjennom kunnskap om læring og selvregulering, vil studenten kunne ta et utvidet, selvstendig og aktivt ansvar for å påvirke innholdet i praksisfellesskap, læringsmuligheter, vurdering av egen læringsprosess, samt fremdrift mot læringsmålene (Bråten, 2012).



Figur 1: Læring gjennom praksis

Praksis i utdanning foregår utenfor den tradisjonelle utdannings situasjonen, gjennom studentens observasjon og deltakelse i hverdagsprosesser sammen med andre. Læring foregår i studentens relasjon med mesteren, men også i interaksjon med andre medlemmer i det sosiale fellesskapet. Studenter i praksis fremstår som trygge på egen basisfaglige kunnskap, som også er studentenes styrke i det profesjonelle kompetanseperspektivet (Skau, 2017). Studentenes opplevelse av mangel på erfaring og

faglige identitet vil kunne hemme hennes/hans evnen til å utvikle læringsrelasjoner, og fullt ut utnytte den sosiale læringsarenaen. Med utgangspunkt i at lærings situasjonen er ukjent og at studenten vil bruke tid og energi på å knytte tillitsfulle og åpne læringsrelasjoner, vil en forutsetning for læring være studentenes opplevelse av psykososial trygghet og mestringstro (Wadel, 2002; Brandmo, 2016).

#### 4.3 HØYSKOLENS TILRETTELEGGING OG LÆRERS ROLLE

Ved Høyskolen Kristiania har skolens og lærers rolle utviklet seg basert på de erfaringer som er gjort siden 2016. Studentene har behov for støtte og veiledning i sin deltakelse i praksis. Basert på den situerte kontekst praksis foregår i, vil høyskolens tilrettelegging og oppfølging av praksisstedet og student være viktig. Høyskolen kan bidra til og påvirke praksisvirksomhetens organisering og struktur knyttet til studentens deltagelse i arbeidsoppgaver, prosesser, praksisfellesskap, og veiledning. I og med at det vil er svært utfordrende å sikre lik kvalitet i innhold og oppfølging av studenten på ulike praksissteder, fremstår høyskolens og lærers organisering av praksisperioden og oppfølging av studentene, som sentralt for læringsutbytte og praksisopplevelse. Studenten har behov for at lærer tilfører mye struktur og hjelper studenten med formulering av behov, motiv, læringsmål, vurdering av tiltak, samt refleksjon og kognisjon tidlig i perioden. Studenten har behov for at lærer tilfører kunnskap om kognitive og sosiale læringsperspektiv, slik at selvreguleringen har en hensikt og retning. Studenten har behov for å være forberedt på og forstå hvordan trygghet utfordres i oppstart i et arbeidsmiljø. Lærers rolle er å tilføre studenten innsikt i hvordan trygghet, tillit, åpenhet og mot til å søke kontakt med andre i sosiale relasjoner, kan utvikles på arbeidsplassen. Studentens trygghet og mestringstro påvirkes ved lærers gjentagende støtte og tilrettelegging for refleksjon gjennom perioden. Lenger ut i praksisperioden vil studenten har behov for at lærer reduserer struktur, og i større grad fasiliteter og støtter læringsprosessen gjennom sosial-kognitive prosesser og metakognisjon knyttet til hva studenten lærer og hvordan læring foregår (Bråten, 2012; Brandmo, 2016; Wenger, 2000).

I studentenes skriftlige egenvurderinger av læringsprosessen fremgår det at en viktig faktor for studentenes læring er lærerens “veiledning”. En gjennomgang av spørsmålet: “Hva skal til for at jeg lærer best?” fremkommer faktorene *trygghet, tillit, motivere, positivt engasjement, gi retning*. Studentene skriver: «Jeg er avhengig av anerkjennelse og tilhørighet.»; «Jeg lykkes når jeg får tilbakemeldinger på det jeg gjør.»; «Motivasjon er nøkkelen til å lykkes for min del.» Studentene vektlegger behovet for lærerens støttende involvering. Mange har beskrevet viktigheten av læreren som *en trygg havn*.

Refleksjon om egen læring: Hva skal til for at jeg lærer best?			
<b>I klasserom, gruppe</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>tørre å dele meninger, erfaringer, kunnskap</li> <li>tørre å stille spørsmål</li> <li>lytte til andres meninger, erfaringer, spørsmål, ideer</li> <li>diskutere</li> <li>reflektere sammen med andre</li> <li>engasjement i gruppen</li> <li>bli godt kjent, kjemi, trygghet</li> <li>ytte egne meninger</li> <li>innblikk i andres perspektiv</li> <li>gjensidig respekt</li> </ul>	<b>I veiledning (en-til-en)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>trygghet</li> <li>tillit</li> <li>respekt</li> <li>kjemi</li> </ul> Få tilbakemeldinger som er: <ul style="list-style-type: none"> <li>motiverende</li> <li>bekreftende</li> <li>konkrete</li> <li>konstruktive</li> <li>retningsgivende</li> </ul>	<b>I praksis</b> Støtte: <ul style="list-style-type: none"> <li>få hjelp</li> <li>få svar på spørsmål</li> <li>gode relasjoner, en trygg havn</li> <li>tilbakemelding underveis</li> </ul> Oppgaver: <ul style="list-style-type: none"> <li>fri, kreative oppgaver</li> <li>få egne prosjekter</li> <li>våge å ta ansvar, ta plass, by på meg selv</li> <li>utenfor komfortsonen, bli utfordret</li> <li>observere andre</li> </ul>	<b>Meg selv</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>være målrettet</li> <li>jobbe strukturert</li> <li>legge planer</li> <li>ta eierskap</li> <li>disiplin</li> <li>interesse for tema</li> <li>indre motivasjon</li> <li>se verdien av arbeidet</li> <li>repetere og skrive</li> <li>gjøre oppgaver</li> <li>reflektere (stille kritiske spm)</li> <li>diskutere</li> <li>fokus</li> <li>lese</li> </ul>

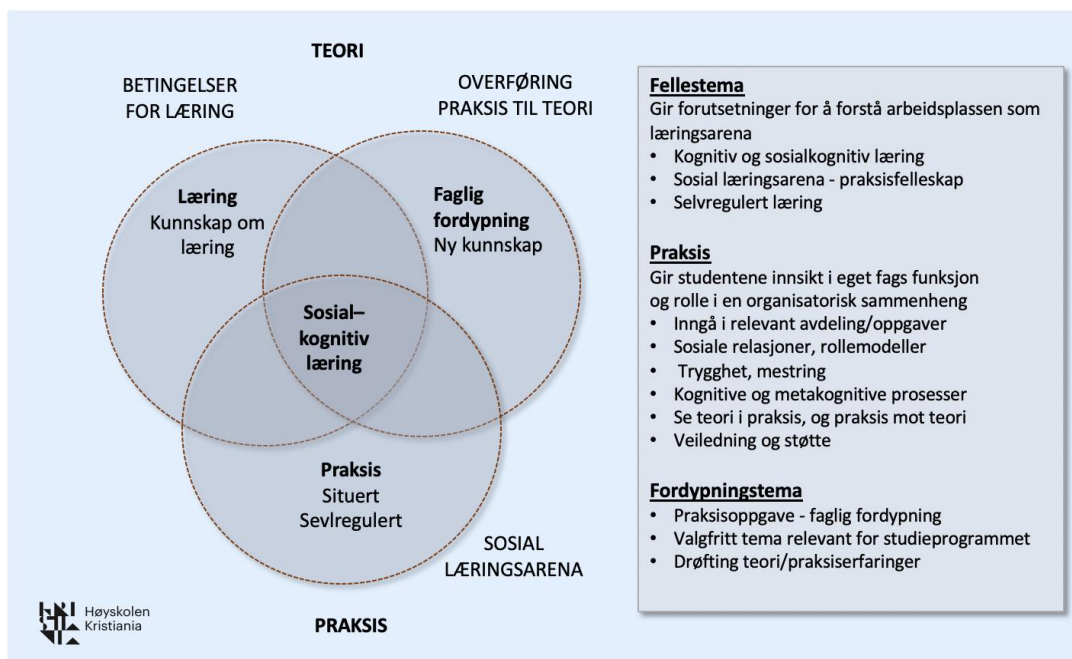
Figur 2: Studentens selvevaluering - Hva skal til for at jeg lærer best? (Nøkkelord fra studentenes skriftlige egenvurdering, mappeoppgave vår 2019)

#### 4.4 LÆRINGSUTBYTTEBESKRIVELSEN OG GJENNOMFØRINGSMODELL

Mål og hensikt med praksisemnet er ikke at studentene skal prøve det de har lært i praksis, men at studenten skal gis mulighet for faglig refleksjon og kunnskapsutvikling gjennom erfaringer og opplevelser som tilegnes ved deltagelse i praksis. Mulighet for faglig refleksjon og kunnskaps- utvikling står sentralt i hvordan emnet er utviklet mtp tilrettelegging for studentens læringsprosess.



Læringsutbyttebeskrivelsene i praksisemnets emnebeskrivelse tar utgangspunkt i Skau's (2017) modell for samlet profesjonell kompetanse og utvikling av yrkesorientert profesjonalitet. Emnet har som mål og hensikt å utvikle studentens faglige kunnskaper og personlige egenskaper og evner, relatert til utøvelse av et fremtidig yrke. Læringsutbyttebeskrivelsene legger til rette for utvikling av kunnskap om læring, situert og selvregulert læring i sosiale læringsarenaer, sosial-kognitive læringsprosesser, og hvordan yrkespraksis kan forstås, forklares og utvikles gjennom aktivisering av kunnskap om fag.



Figur 3: Praksisemnets tre stolper

Praksisemnet gjennomføres over 14-15 uker i et sammensatt program med praksisperioder, skoleuker og oppgaveskriving. Den viktigste endringen som er gjort underveis i modellen er oppstykkingen av praksisperioden med 3 skoleuker. Skoleukene er obligatoriske og gir lærer mulighet til å formidle fag, veilede og støtte læringsprosessen etter stillasbygging som pedagogisk prinsipp. I skoleukene er studentene organisert i klasser med 36 studenter hvor kunnskap om læring formidles og drøftes. Studentene deles inn i veiledningsgrupper med 6 studenter for erfaringsdeling og faglig refleksjon over praksisopplevelser. Studentene leverer mappeoppgaver basert på kunnskap om læringsteori, og vurdering av egen læringsprosess i praksisperioden.

Gjennomføringsmodell for praksis vår 2020

Høgskolen Kristiania

Aktivitet	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Oppstartuke	Skole															
Praksisperioder (3)							påske									
Høgskole uke				Skole						Skole						
Mappevurdering (3)				Oppg 1						Oppg 2			Oppg 3			
Praksisoppgave																

Figur 4: Gjennomføringsmodell for praksis

Studenten gis mulighet til å reflektere over hva som er lært og hvordan læring har foregått underveis i prosessen. Tidligere gjennomføringsmodeller hvor praksisperioden var en sammenhengende periode var utfordrende mtp å sikre studentenes studentens sosial-kognitive prosess og metakognisjon. Det viste seg også utfordrende å tilrettelegge for studentens trygghet og mestringstro underveis i de tilfellene hvor studenten ikke kom godt på plass i læringsrelasjoner og praksisfellesskapet.



Studentens kunnskapsutvikling relatert til studieprogrammets faglige innhold, knyttes til praksisoppgaven som baseres på et selvvalgt faglig prosjekt og problemstilling som skal kunne studeres i praksisbedriften gjennom perioden.

## **5. AVSLUTNING**

Praksis som del utdanning fremmes som et ønske og behov fra arbeidslivet og myndigheter, og kunne bli et krav til studietilbud på gradsnivå. Studenter i praksis gir tilbakemelding på at kvalitet i læring gjennom praksis er varierende, og at verdien av praksis kan oppleves som "et lotteri" mtp hvor studenten gjennomfører praksis. Praksisvirksomhetens kunnskap om læring i praksis, og evne til veiledning og oppfølging av studentens læringsutbytte, fremstår som den største kvalitetsutfordringen. Spesielt gjelder dette for i praksis knyttet til tradisjonelt teoretiske utdanninger. Til sammenligning vil studenter i profesjonsutdanninger gjennomføre praksis i virksomheter hvor mentor og andre kolleger i større grad er kjent med veilederrollen og praksisperiodens mål om læringsutbytte. Høyskolen har derfor et utvidet ansvar sammenlignet med profesjonsutdanningene når det gjelder organisering og gjennomføring av praksis som læringsarena. Høyskolen har et utvidet ansvar for å tilrettelegge og veilede studentens læringsprosess. Studenten har et utvidet ansvar for å ta initiativ, være aktiv og selvstendig i egen læringsprosess gjennom høy grad av selvregulering. Studentens har behov for kunnskap om læring, og evne til metakognisjon for å ha oppnå et godt læringsutbytte og en positiv opplevelse. Studenten har behov for støtte og oppfølging mtp psykologisk trygghet og mestringstro.

## Litteraturliste

- Bandura, A. (1986). "Social foundations of thought and action: A social cognitive theory." Prentice Hall. London. ISBN: 978-0138156145
- Bandura, A. (1992). "Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanisms i R. Schwarzer (red.), Self-efficacy: Thought control of action." Washington, DC: Hemisphere.
- Bjørnebekk, G. (2016). "Kap 13 – Motivasjon, mestring og læring". I Stray, J. H. og Wittek, L. 2016. Pedagogikk – en grunnbok. Side 232-250. Oslo: Cappelen Damm Akademiske. ISBN 9788202414245.
- Brandmo, C. (2016). "Kap 10 - Kognitive og sosialkognitive tilnæringer til læring". I Stray, J. H. og Wittek, L. 2016. Pedagogikk – en grunnbok. Side 179-196. Oslo: Cappelen Damm Akademiske. ISBN 9788202414245.
- Brandmo, C. (2016). "Kap 11 – Metakognisjon og selvregulert læring". I Stray, J. H. og Wittek, L. 2016. Pedagogikk – en grunnbok. Side 197-213. Oslo: Cappelen Damm Akademiske. ISBN 9788202414245.
- Brask, O. D. (2006). "Selvregulert læring i praksisfellesskap". Tidsskrift for norsk psykologforening, 43(1): side 3-11.
- Bråten, I. (2002). "Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv". Side 164-188. Oslo: Cappelen Damm Akademiske. ISBN: 9788202218171.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000a). "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions." Contemporary Educational Psychology. 25, page 54-67.
- Edmondson, A. C. (2019). "The Fearless Organization". Wiley & Sons, Inc. Canada. ISBN: 9781119477242
- Filstad, C. (2010). "Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse". Fagbokforlaget. ISBN: 9788245007794
- Gjerde, S. (2010). "Coaching, hva hvorfor hvordan." 2.Utgave. Bergen: Fagbokforlaget. ISBN 9788245009699.
- Kaufmann, G og Kaufmann, A.(2016). " Psykologi i Organisasjon og Ledelse". Oslo: Fagbokforlaget, ISBN: 9788245014495
- Julsrud, T. E. (2018). "Organisatorisk tillit." Fagbokforlaget. ISBN: 9788245023428
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). "Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation". 30th printing, 2019. Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-42374-8.
- Senge, P & Kim, D. H. (2013). "From fragmentation to Integration: building Learning Communities. Reflections", Vol. 12 Issue 4, page 3-11.
- Skau, G.M. (2017). "Gode fagfolk vokser". Oslo: Cappelen Damm Akademisk. ISBN: 9788202547721
- Wadel, C. (2002). "Den mellommenneskelige forankring av læring. Praksisfellesskap og læringsforhold". Norsk Pedagogisk tidsskrift, 05/2002 (Volum 86). Side 416-422.
- Wenger, E. (2000). "Communities of Practice and Social Learning Systems". SAGE Social Science Collections. Volume 7(2). Page 225-246.
- Wenger, E. & Snyder, W. (2000). "Communities of Practice: The Organizational Frontier". Harvard business review, January - February, p. 139 - 145.
- Wittek, L. (2016). "Kap 7 – Sosiokulturell tilnærming til læring". I Stray, J. H. og Wittek, L. 2016. Pedagogikk – en grunnbok. Side 197-213. Oslo: Cappelen Damm Akademiske. ISBN 9788202414245.
- Zimmerman, B.J. (2000). " Self-Efficacy: "An Essential Motive to Learn." Contemporary Educational Psychology 25, page 82–91.