

Forskningsrapport nr. 158 / 2013
Research report no. 157 / 2013

En narrativ beretning om et prakademisk utviklingsarbeid

PROFILERINGS-DOKUMENT

Av Torgeir Skyttermoen



**Høgskolen
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no

For fullstendig oversikt over publikasjonene i HiLs skriftserie se
http://hil.no/hil/biblioteket/forskning_og_publicering/skriftserien_ved_hil

Kr. 130,-

ISSN 0806-8348
ISBN 82-7184-355-9

Alle synspunkter står for forfatterne sin regning. De må ikke tolkes som uttrykk for oppfatninger som kan tillegges Høgskolen I Lillehammer. Denne artikkel kan ikke reproduseres - helt eller delvis - ved trykking, fotokopiering eller på annen måte uten tillatelse fra forfatteren.

Any views expressed in this article are those of the authors. They should not be interpreted as reflecting the views of Lillehammer University College. This article may not be reprinted in part or in full without the permission of the author.

Sammendrag

En viktig målsetning for studier innen høyere utdanning er at de skal være relevante slik at studentene er rustet til å møte arbeidsliv og videre lærings- og utviklingsbehov. Mange aktører etterlyser et større innslag av praksiskomponenter innen høyere utdanning. Gjennom studiet Bachelor i organisasjon og ledelse (BOL) ved Høgskolen i Lillehammer er det ivare tatt gjennom utvikling av det vi benevner som et prakademisk studium, hvor både praksisrelaterte og akademiske komponenter er integrert i studiet.

Gjennom dette profileringsdokument for vurdering av kvalifisering til førstelektor, blir sentrale komponenter for utviklingsprosessen av meg som fagperson innen organisasjon og ledelse i høyere utdanning presentert. Samtidig er profileringsdokumentet en dokumentasjon av et utviklingsarbeid knyttet til et konkret prakademisk studium, BOL. Narrativ beretning er valgt som metodisk tilnærming og innebærer at egne handlinger og vurderinger, sammen med dokumentasjon og dialoger, er det empiriske grunnlaget for dokumentet. I profileringsdokumentet gis det også en klargjøring av hva som tilligger fenomenet prakademisk studium, det presenteres egne faglige kompetanseelementer og viktige rammebetingelser for igangsettingen av utviklingsprosessen. Sentrale bidrag for BOL-studiets prakademiske utforming har vært emner som prosjektledelse og studenttrainee, samt et utvalg av enkelttiltak som alumniordning, ePortfolio, fjellseminar og medstudentevaluering. Studiet har også vært gjennom en utviklingsprosess siden oppstarten i 2005, og foretatt noen viktige revideringer Det har vært med på å bidra til at studiet så langt har vært vellykket, med tanke på både gjennomstrømning av studenter, deres videre karrieremuligheter og eksterne vurderinger av studiet. Erfaringene fra BOL-studiet har også medført engasjement ved andre studier hvor komponenter fra BOL har blitt anvendt. Det bidrar til at den prakademiske utviklingsprosessen kan ha en overføringsverdi for andre studier gjennom at det både er mulig og ønskelig å ivareta mer tradisjonelle akademiske elementer i en kombinasjon med større grad av praksisnærhet innen høyere utdanning.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning og presentasjon.....	5
1.1	Bakgrunn.....	5
1.2	Oppbygning.....	5
1.3	Formelle krav til opprykk.....	9
1.3.1	Førstelektorprogram og -stipendiat.....	10
2	Metodiske elementer.....	12
2.1	Å studere fenomener innen samfunnsvitenskapen.....	12
2.2	Narrativ tilnærming.....	12
2.3	Min for forståelse og ontologiske tilnærming.....	14
2.3.1	Legge til rette for læring.....	14
2.3.2	Prakademisk.....	15
2.4	En klargjøring av dokumentets reliabilitet og validitet.....	15
2.4.1	Refleksivitet og narrativ.....	16
2.5	Aksjonsforskning og metodiske tilnærminger.....	16
2.6	Kvantitative bidrag.....	17
3	Prakademisk innretning i høyere utdanning.....	19
3.1	Kunnskapsform og læringsarena.....	19
3.2	Fagdidaktikk og pedagogiske elementer.....	22
4	Bakgrunnskomponenter.....	25
4.1	Administrativ og faglig bakgrunn.....	25
4.1.1	Oppstart ved høyskolen som administrativt ansatt.....	25
4.1.2	Styremedlem i høyskolestyret.....	27
4.2	Et nytt studium vokser fram.....	29
4.2.1	Initiering av BOL.....	29
4.2.2	Faglig innretning.....	30
4.2.3	Fram mot vedtak og oppstart.....	31
5	BOL-studiet – faglig og prakademisk.....	33
5.1	Den første studieplanen.....	33
5.2	Faglige komponenter og fokus.....	34
5.2.1	Organisasjonsfaget.....	35
5.3	Praksisnærhet i studiet – prakademiske komponenter.....	38
5.3.1	Studenttrainee.....	39
5.3.2	Mer om gjennomføring og erfaringer ved studenttraineeordningen.....	41
5.3.3	Prosjektledelse.....	45

5.3.4	BOLAlumni	53
5.3.5	ePortfolio	56
6	Didaktiske og pedagogiske elementer.....	60
6.1	Læringssyn og former for læring.....	60
6.1.1	Læring ved å gjøre og læring i praksis.....	62
6.2	Krav og forventninger.....	62
6.2.1	Oppstart og avklaringer	63
6.2.2	Fjellseminaret.....	63
6.2.3	Tidlig arbeidskrav ved oppstart.....	64
6.3	Relasjoner og samarbeid.....	65
6.3.1	Læringsmiljø	65
6.3.2	Relasjon og samarbeid med faglige briller	66
6.3.3	Studentene som aktive medskapere	67
6.4	Skriving i academia.....	68
6.4.1	Innhold.....	69
6.4.2	Gjennomføring	70
6.4.3	Erfaringer og foredling.....	71
6.4.4	Kunsten å skrive - et NUV-prosjekt	72
6.5	Mer om vurderingsformer og evaluering.....	73
6.5.1	Sluttvurdering og undervisvurdering.....	73
6.5.2	Medstudentevaluering - MSE	77
7	Studieplanrevisjoner og samordningsforsøk	80
7.1	Sosiologi.....	80
7.2	Økonomi og strategi	81
7.3	Endring i studiets tredje år.....	82
7.4	Samordningsforsøk	84
8	Syntese – effekter og bieffekter.....	86
8.1	Relevans og studentenes vurderinger og oppfatninger	86
8.1.1	Karriereveier	88
8.1.2	Studentenes kompetanse.....	89
8.2	Andre studier og erfaringer	90
8.2.1	Ledelsesutvikling ved Tyrilistiftelsen (LUT)	91
8.2.2	Prosjektledelse ved kulturledelse, HiOA	92
8.2.3	Nytt masteremne - Human Resource Management	93
8.3	Overføringsverdi	94
8.3.1	Studenttraineeordning.....	95
8.3.2	Prosjektledelse	97

8.3.3	Alumniordning og digitale kompetansemapper.....	98
8.3.4	Skrijving i akademia og medstudentevaluering.....	99
9	Læring og refleksjon	101
9.1	Vurdering av tilnærming og validitet.....	101
9.2	En vurdering av en prakademisk utviklingsprosess	102
9.3	Studentene - v�re krav og forventninger.....	102
9.4	Institusjonelt handlingsrom	105
9.5	Håndtering av endringer og justeringer.....	105
9.6	Min læringsprosess.....	106
10	Avsluttende kommentarer	108
10.1	Videre implikasjoner og utvikling	108
11	Sluttnoter	111
	Kildeliste	118
	Vedleggsoversikt	122

1 Innledning og presentasjon

1.1 Bakgrunn

Mange studier innen høyere utdanning har beskjedne praksisrelaterte innslag integrert i sine studieløp. Riktignok er det for mange av de profesjonsrelaterte utdanningene en viktig og integrert del av utdanningen, men innen mer disiplinorienterte fagområder er praksisinnslag mer beskjedent trukket inn. Fra myndigheter, nærings- og arbeidsliv og fra akademia selv, etterlyses det at høyere utdanning har et tydeligere praksisperspektiv for sine utdanninger (Bennis og O'Toole 2005, NHO 2011, NOU 2000:14). Det gjelder i høyeste grad også innenfor fagfeltet organisasjon og ledelse (Mintzberg 2004).

Jeg vil i dette dokumentet ta for meg hvordan jeg som en sentral aktør i etablering og driften av et bachelorstudium innen organisasjon og ledelse har gjennomført utviklingsarbeid i tilknytning til det vi har benevnt som et *prakademisk studium*. Begrepet *prakademisk* innebærer kort fortalt at en anvender akademiske standarder og tilnærminger i kombinasjon med konkrete praksisrelaterte elementer i et utdanningsløp, og jeg vil klargjøre fenomenet senere i dokumentet. Gjennom å kombinere det akademiske og det praksisrelaterte i et integrert studieløp, mener vi at vårt utviklingsarbeid gir et vellykket studieprogram, som sammen med fagdidaktiske og pedagogiske tiltak, dekker det gapet som i betydelig grad etterspørres av myndigheter, nærings- og arbeidsliv og andre aktører. At vi ved studiet i 2012 vant 1.prisen til Kunnskapsdepartementets utdanningskvalitetspris, oppfatter jeg som en viktig bekreftelse på at vi i hovedsak har lyktes.

1.2 Oppbygning

I forbindelse med søknad til opprykk til førstelektor skal opparbeidet kompetanse gjøres til gjenstand for vurdering. Dette dokumentet representerer en slik dokumentasjon. Jeg har valgt å gjøre det gjennom å utarbeide et profileringsdokument som skal synliggjøre utviklingsarbeid og praksis i tilknytning til mitt arbeid innenfor høyere utdanning. I første rekke innebærer det at jeg vil særlig ta for meg utviklingsprosessen i tilknytning til det jeg altså benevner som et *prakademisk studium*, nærmere bestemt studiet Bachelor i organisasjon og ledelse (BOL). Formålet med profileringsdokumentet er således å dokumentere min kompetanse innenfor faglig utviklingsarbeid og praksis i høyere utdanning, og da spesielt innenfor mitt fagfelt organisasjon og ledelse. Samtidig er det et siktemål å gi en helhetlig framstilling av hvordan BOL- studiet har utviklet seg fra det første initiativet ble tatt, gjennom oppstart

med faglig og pedagogisk innretning av studiet, revisjoner og status for studiet fram til nå. I tillegg vil mulige overføringsverdier for andre også være et tema. Således vil dette dokumentet både være en søknad om opprykk til førstelektor og en dokumentasjon av BOL-studiets utviklingsprosess.

Det er sentralt å kunne dokumentere utviklingsarbeid og praksis innen høyere utdanning, slik at det også kan være et grunnlag for videreutvikling og læring, samt muligheter for overføringsverdi til andre studier. Jeg har siden høsten 2010 vært tilsatt som førstelektorstipendiat innenfor et nyetablert førstelektorprogram ved Høgskolen i Lillehammer. Grunnlaget for stipendiatet var min prosjektsøknad med tittelen «Praksisnærhet for et organisasjons- og ledelsesstudium»¹. Som et ledd i kompetanseutviklingsarbeidet har jeg publisert artikler, gjennomført ulike emner og doktorgradskurs, samt utarbeidet en rekke ulike dokumenter og presentasjoner². I tillegg har jeg vært prosjektleder i arbeidet med søknaden om utdanningskvalitetspris (vedlegg 1). Prosjektet som ble tildelt 1.pris for Kunnskapsdepartementets utdanningskvalitetspris for 2012, er således en viktig underlagsdokumentasjon for utviklingsarbeidet. Sammen med en rekke eksisterende dokumenter som studieplaner, styredokumenter og annet, samt dialoger, evalueringer og andre tilbakemeldinger fra studenter, kolleger, samarbeidspartnere og andre involverte, utgjør det sentrale empirigrunnlaget for mitt profileringsdokument. Men mine egne vurderinger, oppfatninger og refleksjoner vil også være et sentralt underlag for framstilling og vurderinger knyttet til utviklingsprosessen.

Jeg har benevnt profileringsdokumentet som en narrativ framstilling. Det innebærer at jeg metodisk har valgt en kvalitativ tilnæringsmetode som innen samfunnsvitenskapen gjerne anvendes for å forklare og belyse fenomener gjennom en beretning (Alvesson og Skjoldberg 2009). Narrative tilnæringer er forstått på denne måten - en systematisk framstilling av begivenheter og forståelser - hvor en forsøker å sette sammen deler til en helhet gjennom en historiefortellende framstilling (McNiff 2007). Jeg vil presentere metodiske elementer og argumentere for at en slik tilnærming er egnet til mitt formål. Metoden impliserer at jeg gjennom en slik beretning, også vurderer og analyserer ulike momenter som en aktør i en prosess jeg er en del av. For å kunne kaste lys over enkeltmomenter har jeg naturligvis vært nødt til å utelate andre forhold og jeg vil argumentere for de valg jeg har gjort. Et profileringsdokument som skal framstille kompetanse må også inneholde underlagsdokumentasjon for å øke både innblikket og troverdigheten til det som framstilles (Bjørke 2013). Derfor har jeg også lagt ved en rekke vedlegg, som skal understøtte de momentene jeg særlig fokuserer på. Mange av disse vedleggene er allerede tilgjengelige dokumenter enten gjennom url-adresser, eller det er offentlige eller interne dokumenter fra institusjonen. Imidlertid er

også enkelte av vedleggene en presisering og utdyping av momenter som belyses i teksten her, og er på den måten en mer eller mindre direkte forlengelse av denne teksten. Det gjelder særlig søknaden om utdanningskvalitetspris og vedlegget prakademisk prosjektledelse (henholdsvis vedlegg 1 og 2).

Begrepet *prakademisk* er sammensatt av to - praktisk og akademisk - og indikerer at det er hensiktsmessig å integrere begge disse elementene innen høyere utdanning. Behovet for praksiselementer innen både forskning og utdanning er etterlyst i mange sammenhenger (Mintzberg 2004, Augier og March 2007). Det praktiske innslaget i en vanligvis mer tradisjonell teoretisk, akademisk utdanning har vært viktig for utviklingsarbeidet som er tema her. Jeg vil komme nærmere inn på hva det innebærer og sentrale komponenter knyttet til BOL-studiets innretning av dette.

Etter at mine metodiske og mer teoretisk funderte valg er klargjort vil jeg rette søkelyset mot profileringsdokumentets hoveddel. For å visualisere lærings- og utviklingsprosessen, har jeg utarbeidet en modell som kan framstille sentrale komponenter for dette dokumentet (Figur 1).



Figur 1. 1 Utviklingsarbeid for prakademisk studium – prosess

Hoveddelen av profileringsdokumentet konsentrerer seg om utvalgte og sentrale deler ved BOL-studiet. Siden det først og fremst er et profileringsdokument som skal synliggjøre min kompetanseutvikling, vil jeg også ta for meg noen sentrale bakgrunnskomponenter for vårt prakademiske studium, benevnt som «bakteppe» i modellen. Her vil jeg ta for meg noen sentrale forhold knyttet til hva jeg hadde med meg av erfaring, kunnskap og syn på høyere utdanning. Særlig vil jeg trekke fram min funksjon som prosjektleder for innføringen av Kvalitetsreformen og min rolle som høgskolestyremedlem virket inn på denne utviklingsprosessen.

Etter at bakteppe er presentert vil jeg ta for med komponenter tilknyttet det jeg benevner som et *prakademisk studium*. Først vil jeg gi en framstilling av utviklingsprosessen fram mot igangsettingen av BOL-studiet. Den faglige innretningen for studiet vil så bli gjenstand for fokus, før jeg går nærmere inn på ulike pedagogiske og fagdidaktiske innretninger ved studiet. Videre vil jeg gå nærmere inn på noen sentrale momenter knyttet til det prakademiske ved studiet og belyse dette nærmere. Det er mange elementer som har vært en del av min faglige utviklingsprosess, men jeg vil avgrense fokuset til noen konkrete momenter. Det gjelder da særlig studenttraineeordningen, praksisprosjekter, BOLAlumni, ePortfolio. Fagdidaktikk handler om hvordan studier gjennom undervisning, formell utforming av studiet og en rekke andre elementer, legger til rette for læring innen det faget det tilbyr utdanning (Pettersen 2005). BOL-studiet inneholder naturligvis en rekke fagdidaktiske elementer og vurderinger. Sammen med de formelle studieplaner og emnebeskrivelser, vil jeg belyse et utvalg av sentrale fagdidaktiske tiltak som medstudentevaluering, bruk av arbeidskrav, seminarer og noen flere pedagogiske elementer. Studiet har også vært gjenstand for enkelte revisjoner og jeg vil komme nærmere inn på noen av de vurderinger som har ligget til grunn for disse, samt at jeg også vil belyse enkelte forsøk på samordning og samhandling med andre studier.

Til slutt i dokumentet vil jeg trekke fram enkelte elementer som noe forenklet kan benevnes som «bieffekter» av denne prosessen. Med det menes det flere type forhold. Innretningen av BOL som et prakademisk studium har vekket nysgjerrighet hos andre og dermed medført at jeg har bidratt med min kompetanse i andre studier. Jeg vil i den sammenheng særlig belyse to konkrete studier, nemlig etableringen av Ledelsesutvikling ved Tyrilistiftelsen (LUT) og emnet prosjektledelse ved Kulturledelsesstudiet ved Høgskolen i Oslo og Akershus. I den forbindelse vil jeg også komme med en vurdering av mulig overføringsverdi for andre studier. I slutten av profileringsdokumentet vil jeg komme med en kritisk refleksjon knyttet til utviklingsprosessen, samt og en kortfattet vurdering av læring knyttet til min kompetanseutvikling. Helt til slutt ser jeg på videre mulig prosess og implikasjoner.

Siden det er et profileringsdokument knyttet til min kompetanse og ikke en tradisjonell PhD-avhandling eller et forskningsbidrag med en eksplisitt problemstilling, finner jeg det hensiktsmessig å klargjøre nærmere de formelle rammene for en søknad om opprykk til førstelektor.

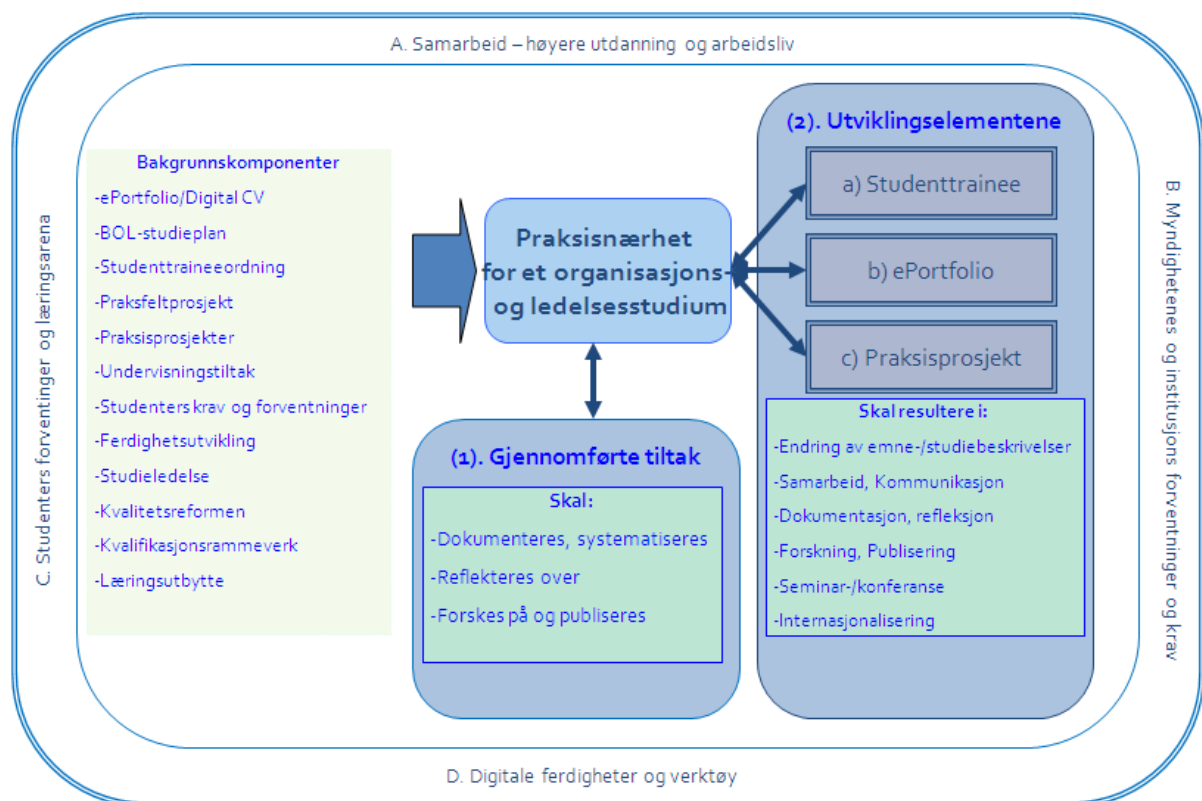
1.3 Formelle krav til opprykk

Dette profileringsdokumentet er altså primært et grunnlag for å søke opprykk til førstelektor. Det gjør jeg også i sammenheng med at jeg i en treårs periode har vært tilknyttet et førstelektorprogram her ved Høgskolen i Lillehammer (HIL). Jeg vil derfor klargjøre kriteriene for å kunne bli vurdert til kompetent som førstelektor. Disse er fastsatt i Kunnskapsdepartementets forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger fra 2006³. Her heter det blant annet i § 1-5 Kriterier for ansettelse i stilling som førstelektor at det kreves: «Dokumentert omfattende forsknings- og utviklingsarbeid som i kvalitet og omfang tilsvarer arbeidsmengde og nivå for en doktorgradsavhandling». I Universitets- og høyskolerådets veiledende retningslinjer for vurdering av opprykk til førstelektor, bli dette utdypet noe⁴. Her framkommer det blant annet at det i første rekke vil være et utviklingsarbeid som i omfang og lengde skal tilsvare en doktorgrad, altså tre år. Utviklingsarbeidet jeg presenterer her har forløpt seg over en periode på minst ni år, om enn ikke utviklingsarbeid på heltid gjennom hele perioden. Videre legges det til grunn at «fokus må rettes mot dokumentert og reflektert praksis...»⁵, noe jeg gjør gjennom å formidle ulike elementer fra utviklingsarbeid og praksis innenfor forskning, studier og undervisning.

Jeg har gjennom å utforme dette helhetlige *profileringsdokumentet*, lagt opp til å synliggjøre sentrale komponenter og ulike sammenhenger i utviklingsarbeidet og praksis. Kravene i forskriften til at «ny kunnskap og/eller ny praksis er utviklet», er ivaretatt gjennom særlig å rette fokus mot det prakademiske studiet BOL, og dets faglige og pedagogiske komponenter. Kriteriene for å bli vurdert til førstelektorkompetanse er særlig knyttet til utviklingsarbeid. Samtidig er den også noe mer åpen eller uklar på hvordan en slik søknad skal innrettes. Forskriften stiller også krav til «analytisk nivå og dokumentasjon av metode knyttet til de utviklingsarbeider som legges fram for vurdering». Når det gjelder elementer knyttet til disse kravene har jeg valgt en narrativ framstilling av mitt utviklingsarbeid. Overføringsverdi for andre, samt vurdering av læringseffekt og en kritisk refleksjon er ytterligere elementer som skal synliggjøre hvordan kriteriene for kompetansevurdering ivaretas.

1.3.1 Førstelektorprogram og -stipendiat

I tilknytning til at høyskolen startet et nyutviklet førstelektorprogram våsemesteret 2010 søkte jeg om å bli tatt opp som stipendiat i det første kullet (se vedlegg 3). Grunnlaget for å bli tatt opp var en søknad basert på en prosjektbeskrivelse. I min skisse var temaet knyttet til mitt arbeid med utvikling av BOL-studiet og hadde tittelen «Praksisnærhet for et organisasjons- og ledelsesstudium». I prosjektskissen utarbeidet jeg også en modell som visualiserte rammene og retningen på utviklingsarbeidet.



Figur 1.2 Visualisering av prosjektskisse for førstelektorprogram

Min prosjektskisse i førstelektorprogrammet skulle basere seg på både gjennomførte tiltak knyttet til utviklingsarbeidet ved BOL-studiet, men også videreutvikling av noen konkrete elementer. Som figur 1.1 også viser er kontekstuelle føringer og forhold som (A) samarbeid med arbeidsliv, (B) myndigheter og institusjonens forventninger og krav, (C) studentenes forventninger og læringsarena, samt (D) digitale ferdigheter og verktøy, sentrale for prosjektet. Som vist i figuren har jeg lagt til grunn at sentrale bakgrunnsdokumenter skal både være med å forklare hvorfor og hvordan ulike gjennomførte tiltak ved studiet har vært sentrale for utviklingsarbeidet. Resultatene av utviklingsarbeidet skulle komme til uttrykk gjennom dokumentasjon, refleksjoner, formidling og publiseringer. På hvilken måte prosjektet er gjennomført etter skissens

opprinnelige retning, kommer til uttrykk i dette profileringsdokumentet. Uten at jeg akkurat her skal gå inn på en detaljert vurdering av resultatoppnåelse av skissen opprinnelige retning, er det svært vanlig at planlagte prosjekter justeres noe og at retningen kan ta en litt annen vei en opprinnelig planlagt (Söderlund 2012).

Førstelektorprogrammet har vært viktig for meg med hensyn til å kunne arbeide systematisk med forskning, dokumentasjon og kompetansehevende tiltak som studieemner og veiledning. At institusjonen har igangsatt og strukturert et program for kompetanseheving også for de av oss innen academia som ønsker en alternativ karrierevei til PhD med hovedfokus på forskning, har programmet vært motiverende og avgjørende for at jeg har kunnet utføre utviklingsarbeidet mitt.

Før jeg går nærmere inn på min metodiske tilnærming og forståelse knyttet til dette temaet, vil jeg presisere at profileringsdokumentet primært er en søknad om opprykk til førstelektor basert på min opparbeidede kompetanse. Men samtidig har jeg en intensjon om at dokumentet også skal kunne være egnet til å presentere et viktig utviklingsarbeid knyttet til et bestemt studium.

2 Metodiske elementer

2.1 Å studere fenomener innen samfunnsvitenskapen

Enten det dreier seg om utviklingsarbeid eller mer tradisjonelle forskningsmetoder er den som studerer et fenomen ikke en nøytral observatør innenfor samfunnsvitenskapen. Hans Skjervheim (1957/1996) trekker i sitt essay «Deltakar og tilskodar» fra 1957 fram at det er uholdbart å legge til grunn en slik samfunnsmessig gitt virkelighet. En som studerer fenomener innenfor samfunnsvitenskapen er både tilskuer og deltaker, og forskerens egne forforståelser vil alltid virke inn på hvordan fenomenet som studeres blir forstått og formidlet (Schiefløe 2009).

Et profileringsdokument har bevisst eller ubevisst en metodisk tilnærming og en forforståelse som ligger til grunn for det som presenteres. Kravene til metodiske begrunnelser og framstilling er i betydelig grad mer eksplisitte knyttet til kompetansevurdering av forskningsrelatert arbeid, enn det er for utviklingsarbeid. Det er en pågående diskusjon om kravene og formene knyttet til vitenskapelighet for utviklingsarbeid innen høyere utdanning (Bjørke 2013)⁶. Jeg har i dette profileringsdokumentet valgt en narrativ tilnærming når det gjelder det metodiske grunnlaget for min framstilling. Jeg vil redegjøre nærmere for hva et narrativ innebærer og argumentere for de metodiske valgene jeg har gjort. Et narrativ stiller krav til bevissthet knyttet til forforståelsene til den som framstiller narrativet. Det er derfor nødvendig at jeg også tilkjennegir mine forforståelser og grunnleggende normer og verdier som ligger til grunn for de valg og framstillinger som jeg gjør i dette dokumentet. Videre vil jeg også ta for meg metodiske valg og framstillinger for enkelte av de arbeidene som ligger til grunn for profileringsdokumentet. Dette for å synliggjøre mine metodiske tilnærminger ut fra ulike typer formål og grunnlag for disse arbeidene.

2.2 Narrativ tilnærming

Et narrativ innebærer en fortellende framstilling og har naturligvis lange tradisjoner innenfor litteraturverden. Innenfor vitenskapen har den også blitt anvendt i en lengre periode, mens den samfunnsvitenskapen har den røtter tilbake til begynnelsen av 1980-tallet (Riessman 2011 s.311). Alvesson og Sköldbberg (2009, s.128) hevder imidlertid at allerede Fredrick Taylors (1911) "Scientific Management" kan bli sett på som en tragisk narrativ framstilling i en triumferende sjanger, nemlig «*the victory of reason-rationalization over spontaneity by means of an obsessive regulation of work processes*». Jeg vil ikke gå dyp inn i den metodologiske debatten knyttet temaet her,

men forsøke å klargjøre hva som ligger i et narrativ i den konteksten jeg befinner meg innenfor.

Elliott (2005 s.3) definerer i denne sammenheng narrativ som å organisere en sekvens av begivenheter til en helhet slik at betydningen av den enkelte begivenheten kan forstås gjennom dens relasjon til helheten. Narrative tilnærminger er forstått på denne måten en systematisk framstilling av begivenheter og forståelser, hvor en forsøker å sette sammen deler til en helhet, gjennom en historiefortellende framstilling. Det gjør ikke en narrativ framstilling til en samfunnsvitenskapelig metode alene. På samme måte som for andre vitenskapelige metoder må det stilles krav til både etterprøvbarehet, validitet og relevans (Grenness 2012)⁷. At narrativer anvendes som tilnærming innenfor studier av organisasjoner er ikke ukjent. Barbara Czarniawska (2004, 2007) hevder at dette er en fruktbar tilnærming for bedre å kunne forstå hvordan organisasjoner fungerer. At organisasjoner selv anvender historiefortelling er ikke nytt og Czarniawska (2007) poengterer at en innenfor studier av organisasjoner også med fordel kan anvende narrativer som metodisk tilnærmingsform. Czarniawska (2007, s.384) skriver videre at:

"It is possible to see various uses of narrative and its analysis in organization studies as extending from the field of practice- the field of management and organizing what we study - to the field of theory, that is, our own practice."

Med forskeren selv som «narrator» eller historieforteller tar Jean McNiff (2007) utgangspunkt i seg selv som en aktør i en forskningsprosess. McNiff (2007 s.309) posisjonerer seg som en aksjonsforsker innen utdanning, hvor deler av denne forskningen er å fortelle historier om aksjonsforskning innen utdanning. Hennes hovedansvar er å bidra med forklaringer til utdanningspraksis. Gjennom dette forteller hun hvordan og hvorfor de valgene og framgangsmåtene er valgt, og således rettfærdiggjør sin praksis som en god praksis.

Så hva betyr dette for denne framstillingen? Utgangspunktet for å anvende en narrativ tilnærming er at jeg har et opplevd behov for å formidle et tema eller en sak til andre. Anledningen for å gjøre dette er akkurat nå knyttet til en kompetansevurdering, men behovet har ligget latent en lengre periode. Narrativ tilnærming er egnet fordi jeg som aktør kan gi en framstilling av en pågående utviklingsprosess på en systematisk og metodisk holdbar måte. Måten dette formidles på og formatet som velges, uttrykker også hvilket epistemologisk og ontologisk grunnlag jeg har som fagperson i denne sammenheng. En slik type forforståelse har alle som studerer et fenomen (Gummesson 2000). Det å være bevisst på at en har en slik forforståelse er viktig både

når det gjelder hvordan en som formidler skal innrette en narrativ framstilling, og det er viktig at leseren blir gjort oppmerksom på den eksisterende epistemologiske og ontologiske grunnlag (McNiff 2007). Jeg vil derfor tydeliggjøre hvordan jeg oppfatter min tilnærming.

2.3 Min for forståelse og ontologiske tilnærming

Når det gjelder min forståelse og tilnærming til temaet en praktisk utdanning, har det naturligvis utviklet seg over tid, men den baserer seg på noen grunnleggende antakelser og verdier.

2.3.1 Legge til rette for læring

I forbindelse med gjennomføring av kurs i høyskolepedagogikk 2005-2006, var en av oppgavene å utforme et pedagogisk credo. I mitt pedagogiske credo var jeg opptatt av at gjensidige avklaringer av forventninger og krav mellom studenter og underviser/utdanningsinstitusjon skulle klargjøres.⁸ Noe av det som framkom i denne erklæringen, var ansvar og tilrettelegging for læring (se vedlegg 4). I det legger jeg at både studentene og læreren (og utdanningsinstitusjonen, studieprogrammet) har et ansvar for å skape gode læringsbetingelser. Som jeg vil komme mer innpå senere her, er jeg av den oppfatning at et godt læringsmiljø er avgjørende for at hensiktsmessig læring skal finne sted. Noe av det mest sentrale for det er knyttet til at studentene erkjenner at de har et eget ansvar for egen læring. Derfor har jeg vært opptatt av krav og forventninger gjennom hele utviklingen og i arbeidet med studier. Det påhviler også oss som skal legge opp til en god læringsprosess at vi erkjenner vårt ansvar på å være tydelige på hvilke krav og forventninger vi legger til grunn for våre studier. Poenget understrekes gjennom det som jeg flere steder her har benevnt som «å legge til rette for læring».

Det handler både om læringsinnholdet og utforming av studiets innhold og struktur, undervisningsformer og praksistilnærming, men det handler også om å tydeliggjøre studentenes ansvar for egen læring. Her er avklaringer om krav og forventninger tidlig i studiet en viktig funksjon. Vi har ved BOL-studiet også bevisst valgt å utforme studiet slik at det skal være egnet for unge studenter som gjerne ikke har særlig erfaring fra arbeidslivet. Det stiller en rekke krav til hvordan studiet bør innrettes. At mange gjerne kommer rett fra videregående skole, hvor de har hatt en studiehverdag preget av mye undervisning og tett oppfølging, gjør at det ofte er en stor overgang å starte med høyere utdanning. Da er bevissthet omkring hvordan studentene skal takle denne overgangen viktig. Det vil bli nærmere belyst når noen av de konkrete fagdidaktiske komponenter blir omtalt.

2.3.2 Prakademisk

Et annet aspekt knyttet til min forforståelse og grunnsyn på læring og studier, er knyttet til viktigheten av kobling mellom teori og praksis.

Begrepet *prakademisk* er en konstruksjon av akademisk og praktisk, og understreker nettopp dette. Innenfor læringsteori har Argyris og Schön (1978), Schön (1983) vært sentrale i denne sammenheng. Det eksisterer en rekke ulike former for læring og forståelser for læringsprosesser innen høyere utdanning (Pettersen 2005). Jeg vil komme nærmere inn på flere av disse, men viktigheten av at god læring bør skje både gjennom teori og praksis, har vært sentralt for vårt arbeid med BOL-studiet. Innen fagfeltet organisasjon og ledelse har Henry Mintzberg (2003) vært en viktig inspirator til vår prakademiske innretning av studiene. Sammen med Bennis og O'Toole (2005) ble dette viktige kilder for hvilket syn jeg har fått på utdanning av unge mennesker innen organisasjon og ledelse.

Etter at jeg har klargjort hvilken forforståelse og grunnsyn jeg har til prakademisk tilnærming, vil jeg nå ta kort for meg noen sentrale forhold knyttet til validitet og reliabilitet.

2.4 En klargjøring av dokumentets reliabilitet og validitet

Når det gjelder denne framstillingens troverdighet, altså *reliabilitet*, beror det på hvordan jeg har dokumentert gjennomført denne forskningsprosessen og særlig knyttet opp mot hvilke forhold som kan være relevante som jeg har trukket inn, anvendelse og vurdering av tilgjengelig skriftlig dokumentasjon og formidling av annet materiale. Et profileringsdokument blir i betydelig grad et retroperspektivt dokument hvor en ikke kan velge empiri før en gjør en undersøkelse, slik det gjerne foreskrives innen metodelitteraturen når en skal studere et fenomen (Grenness 2012). Videre blir empirien som anvendes også valgt ut og presentert ut fra den betingelse at den som presenterer fenomenet også er en aktør i den empiri som legges til grunn. Troverdigheten til det som framsettes stilles derfor på prøve (Silverman 2013).

Alt materiale, det vil si data som er trukket inn som en form for empiri i dette dokumentet, er tilgjengelig og i betydelig grad med som underlagsmateriale gjennom vedlegg og videre henvisninger. Videre er flere av bidragene som denne sammenstillingen baserer seg på også blitt fagfellevurdert, enten det er gjennom publisering, presentasjoner på konferanser, eller som en del av ulike kurs. Da blir det framstillingen av narrativet som også må vurderes. McNiff (2007 s.319) påpeker at det for en slik framstilling er viktig at den interne *validiteten* er knyttet til hvordan de ulike

delene som framstilles gir mening og at relasjonen mellom handlingene og den læring som skjer må bli artikulert. Denne beretningen har et deskriptivt preg. De analytiske og mer reflekterende momentene er ikke vært spesielt eksplisitte, og jeg har ovenfor trukket fram at måten framstillingen er gjort på, er et resultat av de verdier og grunnsyn jeg som formidler bringer med meg. Når en formidler gjennom å anvende et narrativ, er det innenfor den samfunnsvitenskapelige kontekst sentralt at også den som formidler er bevisst på at en selv bidrar inn med verdier og grunnsyn (Silverman 2013). Det gjelder da særlig når den som formidler selv er en sentral del av temaet som formidles. Refleksivitet er da sentralt (Alvesson og Sköldbberg 2009). Refleksivitet henspiller på viljen til å reflektere over det spesifikke forskningsbidraget og forskerens rolle i dette, og at dette er et sirkulært og uatskillelig forhold (Elliott 2005, Alvesson og Sköldbberg 2009).

2.4.1 Refleksivitet og narrativ

Som jeg har forsøkt å klargjøre ovenfor er det betydelige krav til både reliabilitet og validitet også når det gjelder narrativ som tilnærming og forskningsmetode. Jeg har videre forsøkt å tydeliggjøre dette gjennom blant annet å belyse viktigheten av bevisstgjøringen knyttet til min rolle som formidles, forholdet som studeres og måten det blir framstilt på. Van Maanen (1988 i Elliott 2005) trekker fram at det er viktig å være tydelig på hvordan en forholder seg til refleksivitet spesielt i narrative framstillinger. Store deler av dokumentet har i betydelig grad en deskriptiv karakter. Men deler av dokumentet er også kritiske refleksjoner, også selvkritiske. Jeg har også valgt å framstille et reflekterende kapittel i slutten av dokumentet, hvor jeg mer eksplisitt tar for meg noen av disse momentene. Sammen med denne metodiske framstillingen, er det ment til å skulle belyse denne refleksiviteten.

Før jeg avslutter temaet metode og metodiske framstillinger og refleksjoner, vil jeg kort kaste lys over noen av de metodiske valgene og framgangsmåter jeg har anvendt i noen av de arbeider som er inkludert i dette dokumentet.

2.5 Aksjonsforskning og metodiske tilnærminger

Når jeg som bidragsyter og som forsker på temaer som jeg er aktivt involvert i, er det verken mulig eller ønskelig å være objektiv. Med en lærings- og handlingsorientert tilnærming, blir det utpreget aksjonsbasert det som formidles her. Aksjonsbasert forskning er en retning innen forskning hvor den opprinnelige tanken var at praksis kan utvikles gjennom å gjenspeile de strukturelle elementene fra teoriene (Gustavsen 2001, Berg og Eikeland 2008). Kurt Lewin har vært en særlig sentral pioner for denne forskningstradisjonen, og den har utviklet seg i mange retninger. Som jeg har forsøkt å belyse i mitt arbeid med utvikling av digitale kompetansemapper (se Skyttermoen 2011a), er det også tradisjoner for å drive aksjonsforskning innen egen organisasjon.

Når en forsker på egen organisasjon, og i særdeleshet når en selv er en sentral del av det objektet som studeres, er det flere forhold en må være særlig bevisst på (Coghlan og Brannick 2010). På samme måte som for en narrativ framstilling som metode, er det særlig knyttet krav om bevissthet omkring forforståelse. Når en studerer forhold i egen organisasjon og eget arbeid, vil denne forforståelsen være utpreget tydeligere enn om en kom inn som forsker utenfra (Gummesson 2000 s.57). Det gir naturligvis noen fordeler knyttet til at en kjenner fenomenet og kan gå raskere inn i empirien⁹. Samtidig må en være klar over at det har potensiale til å blokkere for mulig ny innsikt og forståelse, gjennom sin etablerte forforståelse.

Nå er ikke dette dokumentet isolert sett en innsidebasert aksjonsforskning, men mange av de utfordringene og mulighetene som ligger i en slik tilnærming, gjør seg også gjeldende her. Innsidebasert aksjonsforskning behandles utførlig hos Coghlan og Brannick (2010) og i min artikkel om digitale kompetansemapper (Skyttermoen 2011b) er dette også gjenstand for behandling.

2.6 Kvantitative bidrag

I samme artikkel, samt i en annen artikkel med et parallelt tema, gjør jeg også bruk av mer kvantitative data og analyse (se Skyttermoen 2011a, 2011b). I disse artiklene belyser jeg hvordan jeg har anvendt denne type data gjennom bruk av en survey med påfølgende analyse. Med de temaer og analyser som var hensiktsmessige ut fra undersøkelsens målsetning, var det ikke hensiktsmessig å ta i bruk mer avanserte kvantitative analyseteknikker som regresjon, faktoranalyse og annet. Bruk av mer deskriptive analyser innen SPSS ga tilstrekkelig grunnlag til å få svar på de momentene som jeg var opptatt av innenfor problemstillingen.

Anvendt med bevissthet og omhu, vil kvantitative data og analyse av disse, være hensiktsmessige for å belyse aktuelle problemstillinger (Silverman 2013). I tilknytning til at vi ved studiet har foretatt systematiske emneevalueringer ved studiet, har vi derved også anvendt kvantitative data. Disse evalueringene har vi begrenset til enkle overordnede analyser til å vurdere studentenes tilbakemeldinger. Dette for å kunne gjøre endringer og tilpasninger.

Jeg har nå forsøkt å framstille hvilke metodiske og reflektive elementer som jeg har gjort og som jeg mener er de mest sentrale i denne framstillingen. Viktigheten av å være åpen og bevisst på hvilken forforståelse som ligger til grunn for den framstillingen som presenteres, er særdeles viktig når det er et narrativ som er valgt. I den videre

framstillingen vil metodiske valg og begrunnelser i beskjeden grad bli behandlet eksplisitt. Det er derfor særlig sentralt at jeg har redegjort for mine metodiske betraktninger og innfallsvinkler i dette kapitlet. Lengre ut i dokumentet vil jeg trekke inn igjen noen metodiske elementer når jeg tar for meg kritiske refleksjoner og læringsaspektet i mitt utviklingsarbeid. I tråd med modell 1.1 vil jeg utdype fenomenet prakademisk studium, før jeg går nærmere inn på det spesifikke knyttet til det prakademiske BOL-studiet og utviklingen av det.

3 Prøakademisk innretning i høyere utdanning

3.1 Kunnskapsform og læringsarena

Det er flere former for kunnskap og innen høyere utdanning er det særlig denne abstrakte kunnskapsformen som vektlegges. Tilegnelse av kunnskap gjennom abstraksjon og studier av teoretiske fenomener danner et viktig grunnlag for yrkesutøvelse. Denne abstrakte formen benevnes også gjerne som en eksplisitt kunnskap, altså «*det å vite at*» (Levin og Rolfsen 2004). En annen kunnskapsform som også er nødvendig er det som kan benevnes som praksiskunnskap (Schön 1983). En slik form for kunnskap innebærer «*det å vite hvordan*». Det innebærer en kunnskapsform som setter utøveren i stand til å utøve en handling. I yrkessammenheng innebærer det for eksempel at en smed kan vite hvordan han skal agere for å kunne lage en hestesko.

Innen organisasjonsteori regnes Fredrick W. Taylor (1911) som en av de mest sentrale bidragsytere i faget tidlige fase. Hans fundament la til grunn at det var ledelsen som skulle stå for den eksplisitte kunnskapen, mens arbeiderne skulle stå for utøvelsen, praksisen. Det var ikke nødvendig mellom noen klar kopling mellom ledelsen og det operative leddet. I dagens moderne kunnskapssamfunn erkjennes det at det ikke er tilstrekkelig. Særlig i komplekse arbeidsoperasjoner er det helt nødvendig med både eksplisitt og praksiskunnskap, altså mellom det vi noe forenklet kan benevne som konkret og abstrakt kunnskapsform. Derfor er det både ønskelig og nødvendig at en i kunnskapsutvikling integrerer både en abstrakt og konkret kunnskapsform.

Innen høyere utdanning er noe av det mest fundamentale å legge til rette for at studenter skal kunne tilegne seg kompetanse. Det vil være ulike former for kompetanse som er relevant, avhengig av blant annet fagområde og nivå. Innenfor profesjonsstudier finnes det lange, institusjonaliserte tradisjoner for å anvende praksis som en integrert del av utdanningen. For at leger, sosionomer, lærere og andre skal kunne sertifiseres innen sin profesjon, kreves det godkjent praksis. De mer disiplinorienterte fagene har i langt mer beskjeden grad etablert slike tradisjoner. Fagområdet organisasjons- og ledelse er på mange måter et nytt fagområde og få eksempler på aktiv bruk av praksis som en del av utdanningen (Mintzberg 2004, Augier og March 2007). Det innebærer at tilegnelse av kompetanse i hovedsak skjer gjennom forståelse av faget gjennom teori, auditoriumsforelesninger, lesing og oppgaveløsning (Pettersen 2005). På den måten skjer læring i første rekke gjennom forståelse av abstrakte fenomener og begreper.

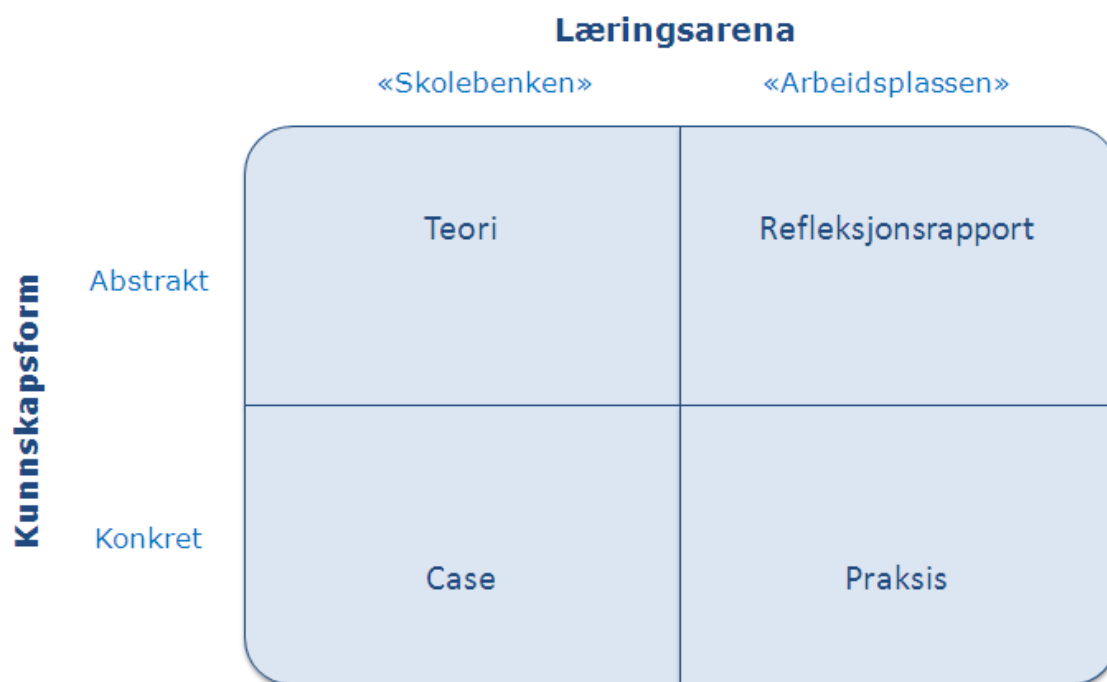
I et studium innen høyere utdanning er det således i hovedsak det vi forenklet sagt kan kalle for «skolebenken» som er den dominerende læringsarena. Altså at en tilegner seg kunnskap gjennom undervisning, egenstudier, gruppearbeid og teoretiske oppgaver. Når en så er ferdig utdannet skjer videre læring ofte i hovedsak i selve yrkesutøvelsen, det vi forenklet kan benevne som «arbeidsplassen». Profesjonsutdanningene kombinerer noen av disse kunnskapsarenaene og læringsformene gjennom praksisperioder. Det er noe av det som også ligger i fenomenet *prakademisk*. Begrepet *prakademisk* er en konstruksjon av akademisk og praktisk, og understreker nettopp dette. Før jeg går nærmere inn på hvordan dette kan håndteres innen høyere utdanning, vil det være et poeng og trekke fram at vi selv har innført det begrepet. Riktignok er ikke vi de første som har satt sammen de to ordene “praktisk” og “akademisk”, men i Norge har ikke begrepet tidligere vært anvendt¹⁰. At begrepet inkluderer både praktisk og akademisk indikerer at vi legger vekt på at studiet skal ha en klar og god faglig akademisk innretning. Samtidig skal utdanningen ha en praksisnærhet som bidrar til at studentene kan se sammenhengen mellom de mer abstrakte fenomenene de studerer teoretisk inn i praksis hvor studentene gjør konkrete og reelle oppgaver i arbeids- og næringsorganisasjoner mens de ennå er studenter. Koplingen *prakademisk* gjør seg også gjeldende gjennom utstrakt samarbeid med arbeids- og næringsliv og med kontakt med uteksaminerte studenter, for å sikre dialog som gjør at utdanningen innrettes slik at den er relevant når studentene skal ut i arbeidslivet etter endt utdanning.

Den *prakademiske* komponenten innebærer flere momenter. Men variasjoner av ulike læringsarenaer og ulike kunnskapsformer er sentralt. Når det gjelder læringsarenaer er det i grove trekk redegjort for ovenfor, og selv om det er ulike dimensjoner og variasjoner knyttet til det kan en forenklet framstille det som det som foregår på institusjonen, campus – forenklet framstilt som «skolebenken» og den andre ytterligheten i praksis – på «arbeidsplassen». Når det gjelder ulike kunnskapsformer, er det en bred og omfattende diskurs som pågår. I denne sammenheng vil jeg nøye meg med å framstille noen av de ulike formene for kunnskap, ved å benevne de som «konkrete» og «abstrakte».

Abstrakt kunnskapsform er identisk med det som blant annet det som benevnes som eksplisitt kunnskap, eller boklig kunnskap. Denne har lange tradisjoner innenfor utdanning og handler blant annet om en form for regelkunnskap, som sier noe om hva vi vet om et fenomen. Med et slikt kunnskapssyn vurderer vi dyktighet i forhold til eksplisitte uttrykk som ord, begreper, figurer og annet (Levin og Rolfsen 2004). Med *konkret* kunnskap er både det som benevnes som praksiskunnskap og taus kunnskap. Praksiskunnskap, altså kunnskapen om hvordan noe gjøres, innebærer en utvidelse av

hva som tradisjonelt har blitt betraktet som kunnskap (Levin og Rolfsen, 2004). Et mester-svenn forhold hvor en håndverker kan vise en lærling hva han gjør. Han kan bruke ord, samtidig som han viser, men han kan også bare gjøre oppgaven, uten å fremstille det som gjøres eksplisitt. I det siste tilfelle kan man snakke om taus kunnskap (Polanyi 1964 i Levin og Rolfsen, 2004). Taus kunnskap dreier seg om kunnskap vi kanskje verken vet at vi har, og i alle fall ikke er i stand til å artikulere eller gjøre eksplisitt.

På bakgrunn av dimensjonene læringsarena og kunnskapsformer finner vi det prakademiske innen høyere utdanning. Det er framstilt gjennom en figur som fanger opp disse aspektene. Figur 3.1 (Syversen, Skyttermoen og Jørgensen 2013¹¹) visualiserer hvordan en innenfor høyere utdanning ved å kombinere ulike kunnskapsformer med læringsarenaer, kan ha ulike prakademiske komponenter integrert i sin utdanning.



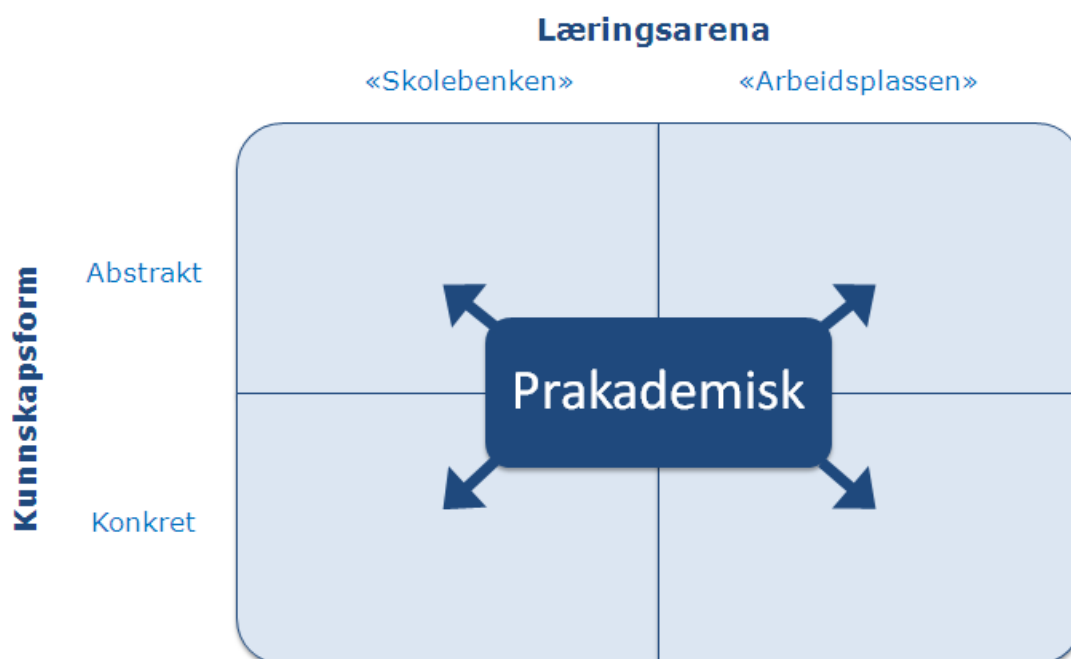
Figur 3.1 Kunnskapsform og læringsarena

Jeg vil senere komme inn på hvordan vi mer konkret har håndtert dette ved BOL-studiet. Men hovedpoenget her er å framheve at det er nettopp variasjonene og kombinasjonene i en helhet, som utgjør det prakademiske. Eksempler på de ulike formene og arenaene kan være:

- Abstrakt på skolebenken: Forelesning og egenstudier
- Konkret på skolebenken: Arbeid med case, øvelser og spill, gjennom undervisning og gruppeløsning

- Konkret på arbeidsplassen: Praxisopphold i virksomhet og gjennomføring av praksisprosjekt
- Abstrakt på arbeidsplassen: Faglige refleksjoner i tilknytning gjennomføring av praksis, praksisrapport.

For at et studium skal være prakademisk, må både dimensjonene knyttet til kunnskapsform og læringsarena ivaretas. Det er således en målsetning for et prakademisk studium å fylle disse dimensjonene. Visualisert gjennom modellen innebærer det å dekke alle feltene, se figur 3.2. Det er viktig å trekke fram her at det prakademiske således ikke innebærer at en skal være mest mulig opptatt av å være praksisrelatert i det en foretar seg, ei heller å være abstrakt orientert mot teorier og akademiske standarder. Det er begge disse elementene som skal ivaretas.



Figur 3.2. Kunnskapsform og læringsarena - Prakademisk orientering

Etter en klargjøring av hva som ligger i begrepet prakademisk, vil jeg ta nærmere for meg fagdidaktikk og noen pedagogiske elementer.

3.2 Fagdidaktikk og pedagogiske elementer

Ulike kunnskapsformer fordrer ulike undervisnings- og læringsformer. Derfor er også den didaktiske utformingen viktig for å kunne ivareta det prakademiske perspektivet¹². Pettersen (2004 s.13) anvender begrepet kvalitetslæring som henspiller på «bestemte former for læring og læringsprosesser i akademiske institusjoner og kontekster – og ikke om læring per se eller læring i mer tradisjonell forstand». Begrepet

referer til læringsstrategier, arbeidsmåter og er således et grunnlag for at studentene skal kunne lykkes med sine studier. Gjennom en bevisst innretning av kvalitetslæring kan studieprogrammer bidra til å sikre at det prakademiske aspektet ivaretas overfor studentenes læring.

Didaktikken skal bidra til en bedre forståelse og grunnlag for praktisk undervisningsarbeid. Det hører til didaktikkens hovedoppgaver som pedagogisk kunnskapsområde at den skal kunne beskrive undervisningsvirkeligheter på en systematisk og prinsipiell måte (Pettersen 2005 s.35). *Fagdidaktikken* er således knyttet til det enkelte fagområdes didaktiske anliggende. Mer konkret innebærer det at når et fag, studium eller eventuelt et enkeltemne gjøres til gjenstand for undervisning, må det foretas overveielser og beslutninger om

- hva formålet til undervisningen skal være,
- hvilke kvalifikasjoner det tar sikte på å lede fram til hvilket innhold som skal legges til grunn,
- hvilke arbeidsmåter og undervisningsformer som kan være hensiktsmessige,
- hvilke vurderingsformer som egner seg og,
- hvilke materielle og organisatoriske forutsetninger som skal til for å gjennomføre en slik undervisning (Handal 1984 s.61)

Fagdidaktikken kan således gi et omfattende innhold og på mange måter kan det være vanskelig å skille ut spesielt hva som er fagdidaktiske, praktiske og mer fagrelaterte elementer. En prakademisk innretning er på mange måter en fagdidaktisk innretning. Således vil store deler av framstillingen videre i profileringsdokumentet her, være et uttrykk for en fagdidaktisk innretning av BOL-studiet. Samtidig finner jeg det hensiktsmessig at det skilles noe mellom en prakademisk innretning, og konkrete pedagogiske og didaktiske tiltak. For begrepet kvalitetslæring vil det være de konkrete tiltakene som ses i en helhetlig sammenheng i et læringsperspektiv som blir avgjørende, ikke selve undervisningsformene i seg selv (Pettersen 2005). Jeg vil komme tilbake til hvordan studier kan legge til rette for læring med en prakademisk innretning.

For å kunne utdanne studenter som er beredt til å starte i arbeidslivet på en måte som gjør de godt forberedt med nødvendig kompetanse, er det nødvendig at de både har en abstrakt og konkret forståelse for kunnskap (Mintzberg 2004). Derfor er det hensiktsmessig at de også i utdanningsløpet kan kombinere med ulike læringsarenaer. Det har vært førende for hvordan vi ved BOL-studiet har utformet vårt studieprogram. Etter at jeg nå har vært noe abstrakt med hensyn til å profilere min kompetanse, vil jeg nå forsøke å bli mer konkret. Før jeg presenterer utviklingsforløpet og selve innretningen av studieprogrammet, vil jeg belyse noen sentrale momenter for hvordan jeg som en

sentral aktør har hatt med meg erfaring og kompetanse knyttet til utformingen av det prakademiske studiet. Jeg vil derfor ta for meg min bakgrunn og inngangsverdier for dette og starter kort med å berette om mine erfaringer etter endt utdanning som statsviter.

4 Bakgrunnskomponenter

Som en aktør i utviklingsarbeidet med et nytt studium er det viktig at egen bakgrunn og det som kan benevnes som inngangsverdier er kjent. Jeg vil derfor starte med å klargjøre noen av disse forholdene som jeg vurderer som sentrale bakgrunnskomponenter. Deretter vil jeg berette om oppstartsprosessen fram til studiestart høsten 2005. Det gir et videre grunnlag for å kunne presentere BOL-studiets innretning når det gjelder både formelle og fagdidaktiske innretninger, sammen med en nærmere belysning av noen konkrete prakademiske komponenter.

4.1 Administrativ og faglig bakgrunn

Jeg startet ikke direkte som høgskoleansatt ved BOL-studiet etter at jeg var ferdig utdannet cand.polit. i statsvitenskap med fordypning i organisasjonsendringer. Jeg vil derfor ta noen skritt tilbake for forsøke å framstille i mer eller mindre grove trekk, hvordan min kompetanseutvikling har vært. Siden dette er en vurdering knyttet til førstekompetanse, vil jeg først og fremst legge vekt på de erfaringer jeg har gjort siden jeg startet mitt virke ved en høyere utdanningsinstitusjon. Etter endt utdanning arbeidet jeg en periode på drøyt to år som organisasjonskonsulent i en fagforening og noen måneder som trygderevisor. Sommeren 1997 startet jeg som ansatt ved Høgskolen i Lillehammer (HiL)¹³.

4.1.1 Oppstart ved høgskolen som administrativt ansatt

I en periode som varte omkring fire år fra 1997, var jeg ansatt som personalkonsulent ved personalavdelingen. Denne funksjonen ga meg et bredt og godt utgangspunkt for kunnskap og forståelse innenfor fagfeltet personalarbeid, eller Human Resources (HR) som er betegnelsen som vi i større grad anvender nå. Det var også inngangsporten min til å undervise i fagområdet HR gjennom kontakt med fagmiljøet for personalutvikling og ledelse ved institusjonen, et fagmiljø jeg senere skulle bli en del av. Jeg hadde allerede en etablert relasjon med fagmiljøet, gjennom engasjement som ansvarlig for å utvikle en modul (Fagforeninger) ved det eksternfinansierte EVU-studiet Omstilling og forhandlinger (Skyttermoen 1997)¹⁴. Noe senere ble jeg på bakgrunn av det faglige samarbeidet knyttet til OF-studiet kontaktet av fagmiljøet innen organisasjon og ledelse for å bidra med enkelte oppgaver ved Personalutvikling og ledelse (PU-studiet). Jeg hadde i første omgang enkelte gjesteforelesninger, men det utviklet seg gradvis slik at jeg etterhvert både fikk veiledningsansvar og emneansvar. Interessen for å være fagperson og formidler var vekket. Men det skulle gå ennå en tid før jeg tok skrittet fullt ut.

Prosjektarbeid var et fagområde jeg fattet interesse for og i 2001 fikk jeg anledning til å bli prosjektleder for innføringen av Kvalitetsreformen ved HiL. Det skjedde i 2001. Erfaringen som prosjektleder, først for selve Kvalitetsreformen, senere for innføring av Kvalitetssystemet¹⁵, gav meg særlig to vesentlige elementer som jeg trekker veksler på i min rolle som fagansatt innenfor organisasjon og ledelse. For det første ga den meg innsikt og pirret min nysgjerrighet på temaet *prosjektledelse*. Jeg opplevde det som både givende og interessant, men så også tydelig at det har sine utfordringer. Kanskje særlig det å skulle ta faget og metodikken på alvor når en organisasjon først har valgt en slik form for organisering og styring av et fokusområde. Det er viktig med kunnskap om prosjekt som arbeids- og organisasjonsform. Men kanskje like viktig er det å forstå hvilke styringsmekanismer, forankring og rammer som er nødvendig at skal være på plass for at en skal kunne anvende prosjekt som styringsform tilknyttet interne endringsprosesser i en organisasjon.

For det andre ga det meg innholdsmessig verdifull innsikt i hvordan studier innrettes, utformes og tilpasses både formelle rammer og prioriteringer innenfor institusjonens portefølje. Det en kan benevne som *studieadministrative prosesser*. Det ga innsikt i beslutningsprosesser og premisser for å nå fram. For eksempel er det svært mange formelle elementer og prosesser som må ivaretas når studier skal etableres og videreutvikles. Det å kjenne til de mange aspektene knyttet til studieplaner, eksamen og andre formelle elementer er noe som fagansatte tradisjonelt verken har bred kompetanse eller brennende interesse for. Jeg vil senere komme tilbake til dette temaet, men denne kunnskapen var viktig både da BOL-studiet skulle utvikles og i andre sammenhenger. Formelle organisasjoner - som HiL - har også *formelle beslutningsprosesser* og mange instanser som skal involveres. Kjennskap til disse, og ikke minst forståelse for hvordan disse fungerer har også bidratt til at min kompetanse knyttet til studieutvikling har endret seg. I funksjonen som prosjektleder for innføring av en rekke nye prosedyrer og krav til studier gjennom Kvalitetsreformen, fikk jeg videre anledning både til å være med å legge premissene for utforming av disse, kjennskap til myndighetenes intensjoner og også hvordan dette gjøres andre steder. Denne funksjonen ga meg også et innblikk i de mer uformelle delene av beslutningsprosessene knyttet til studieutvikling og hvordan institusjonen fungerer forøvrig. Det er jo som kjent ikke alltid at beslutningsprosesser samsvarer med de formelle prosedyrene som er angitt, men kan i betydelig grad være preget av andre mer uformelle maktkonstellasjoner og prosesser. Jeg erfarte også at den såkalte "Garbage Can"-modellen til March og Olsen (1989) ofte kan være godt egnet til å beskrive beslutningsprosesser i komplekse institusjoner. Denne deskriptive beslutningsmodellen kan i korte trekk forklares med at det er i beslutningssituasjoner en viss strøm eller

bevegelse som gjør at deltakere, saker, arenaer og løsninger på ulikt vis koples sammen til et beslutningsutfall. Det er mange saker og temaer som kunne vært trukket fram som eksempler på det. Uten at jeg skal gå nærmere inn på det kan ett være hvordan prosessen knyttet til etableringen av masterstudier ved høgsolen foregikk¹⁶.

4.1.2 Styremedlem i høgskolestyret

Høgskolen har en styringsform som inkluderer flere formelle beslutningsorganer. Det høyeste formelle organet ved institusjonen er høgskolestyret. Jeg har vært så heldig at jeg har blitt valgt inn som *høgskolestyremedlem* for en periode som strakte seg over seks år. Først som vararepresentant for de teknisk-administrativt ansatte, senere som fast representant. I likhet med mine funksjoner som ansatt ved personalavdelingen og som prosjektleder knyttet til studieadministrative funksjoner, gav også rollen som styremedlem meg erfaringer som jeg har trukket veksler på både innenfor fagområdet jeg underviser og forsker på, og som fagansatt knyttet til beslutningsprosesser ved institusjonen. Som representant i høgskolestyret var jeg medansvarlig og medvirkende i mange viktige beslutningsprosesser i en brytningstid for institusjonen.

Kvalitetsreformen, sammen med andre reguleringer, bidro til at høgskolene i denne perioden ble mer autonome med tanke på både hvilke studietilbud som kunne prioriteres, tilsetninger og sammensetninger av personale, organisering av virksomheten, og andre prioriteringer knyttet til ressursfordeling internt. Det gjorde også at jeg fikk anledning til å være med på mange viktige strategiske beslutninger for institusjonen. Den mest framtrædende saken har utvilsomt vært Prosjekt Innlandsuniversitet (PIU), hvor høgskolen i over 13 år har mer eller mindre aktivt arbeidet mot å bli et universitet sammen med de andre høgskolene i innlandet, Gjøvik og Hedmark. Jeg vil ikke gå dypt inn i nærmere beskrivelse av dette her, men trekke fram at jeg som en tilkjennegitt skeptiker til prosessen, opplevde både press, støtte og spennende dilemmaer som måtte håndteres. Andre type saker som stod på styrets dagsorden var budsjett og regnskap, strategiske planer, tilsetninger av ledere, enkeltvedtak, omorganiseringer og omstillinger, og ikke minst en rekke enkeltvedtak knyttet til studieporteføljen. I tillegg til PIU var nok den vekststrategien som institusjonen gikk inn for, parallelt med innføring av Kvalitetsreformen, den viktigste strategiske beslutningen jeg var med på i min periode i styret. Det var stor grad av enighet omkring nødvendigheten av dette, og ga blant annet grobunn for fremvekst av en rekke nye studier som for eksempel idrett, psykologi, jus - og BOL.

Etableringen av BOL-studiet kom til som et resultat av et styrevedtak. Her er det på sin plass å skyte inn noen merknader omkring roller for mitt vedkommende. Jeg satt i

styret som ansattrepresentant, jeg var tilsatt som prosjektleder for Kvalitetsreformen, og jeg var en aktiv bidragsyter i utformingen av et nytt studium, nemlig BOL-studiet. Var jeg inhabil? Nei. Men dette var et punkt som åpent ble diskutert både i selve styret og i forbindelse saksforberedelser og annet. Det er åpenbart at jeg hadde visse interesser knyttet til saken, da BOL som nytt studium var oppe som sak i styret¹⁷. Det er habilitet, bevissthet og åpenhet som må legges til grunn når ansattrepresentanter er med på å ta beslutninger omkring egne studier, tilsetninger av sine dekaner og annet. Eller når rektor og prorektor som medlemmer i høgskolestyret tar beslutninger knyttet til organisering, budsjett som gjelder det de har råderett over, eller hva slags styringsordning institusjonen skal ha, eksempelvis valgt eller tilsatt rektor. Det er altså ikke formelle habilitetskrav som vil være til hinder, men at en i forbindelse med behandlingen av sakene er åpen på sine roller og interesser, og at en forsøker å avstå fra å være spesielt aktiv i påvirkningen i forbindelse med at saken behandles.

I rollen som høgskolestyremedlem fikk jeg mulighet til å bli vesentlig bedre kjent med hele organisasjon, hvilke prosesser som gjør seg gjeldende og hvilke interessenter av ulik art som influerer på beslutningsprosessene. Det har jeg opplevd som verdifull kompetanse å trekke med seg også som studieleder, fagansatt og medvirker til utvikling av studier og annet, fordi det bidrar til at jeg opplever å ha en brukbar forståelse av hva som er nødvendig av saksforberedelser, hvordan en skal gå fram og hvilke instanser som krever spesiell oppmerksomhet. I min narrative beretning er den bakgrunn jeg har presentert i grove trekk her, sentral for å forstå hvordan denne kompetansen har kommet til syne i de valg jeg har vært med på som fagperson. Det vil jeg komme mer inn på noe senere i beretningen.

4.1.3 Styrets rolle og PhD-kurs

Styreerfaringen har vært viktig moment for min forståelse og kompetanse knyttet til igangsettingen av BOL-studiet. Selv om det tidsmessig skjedde noe senere, vil jeg allikevel trekke fram hvordan jeg har anvendt min kompetanse og interesse for styrets rolle i statlige forvaltningsorgan. Kombinasjonen av å være statsviter med spesialisering innen organisering av offentlig virksomheter, fikk sammen med de erfaringer og refleksjoner jeg har gjort meg omkring arbeidet i høgskolestyret og dets rolle, til velge det som tema for oppgaven min da jeg høsten 2008 gjennomførte PhD-kurset Innovasjonsteori og offentlig sektor (15 studiepoeng). Her var altså temaet for oppgaven min styrer i statlig virksomhet (Skyttermoen 2011c). Jeg opplevde at jeg kunne anvende både min interesse for kompetanse innenfor statlig organisering, og mine faktiske erfaringer og refleksjoner til å utforme en forskningsartikkel om dette (se Skyttermoen 2011c). Som det kommer fram i artikkelen er det mange målsetninger og hensyn som

må avveies og balanseres, og dette ofte ikke gjøres eksplisitt og kan skape uklare styringssignaler og beslutningslinjer.

Selv om det ikke blir gjenstand for spesiell belysning videre, gir uklare styringssignaler og beslutningslinjer både muligheter og begrensning for å gjennomføre helhetlige beslutninger (March og Olsen 1989). Oppstarten av BOL-studiet kan være et eksempel på et tiltak som vokste fram i kjølevannet av innføringen av Kvalitetsreformen og høgskolens strategi knyttet til vekst, som følge av økt institusjonell autonomi¹⁸.

4.2 Et nytt studium vokser fram

Jeg har allerede formidlet at jeg var involvert i fagmiljøet tilknyttet organisasjon og ledelse. Det var sammen med min posisjon som prosjektleder for Kvalitetsreformen viktig i tilknytning til at det ble vurdert en endring i studieporteføljen innen organisasjons- og ledelsesfag.

4.2.1 Initiering av BOL

Høgskolen hadde i mange år hatt studietilbud innen organisasjon og ledelse da Kvalitetsreformen var i ferd med å bli innført i perioden 2003-2005. Særlig var deltidsstudiet Personalutvikling og ledelse (PU) et populært og veletablert studium rettet mot personer ute i arbeidslivet med behov for faglig påfyll innen organisasjon og ledelse. Den typiske studenten var - og er i betydelig grad fortsatt - en sykepleier eller ingeniør som har jobbet en del år og enten har fått lederansvar eller aspirer til å få det, og tar studiet på deltid for å styrke denne kompetansen. Tilsvarende som for deltidsstudiet, ble det også tilbudt som et årsstudium på heltid, PU heltid, som rekrutterte tilfredsstillende, men ikke så godt som deltidstilbudet. Heltidstilbudet ble både tatt som en form for EVU-tilbud, men kanskje i første rekke som et årsstudium som kunne «puttes inn i en cand.mag.grad sammen med noe annet». Kvalitetsreformen ba bud om mer integrerte og helhetlige løp og bachelorutdanning ville bli den nye standarden. En bachelorgrad er etter europeisk standard et treårig studieløp med en mer eller mindre klar faglig studieprofil¹⁹.

Som styremedlem, prosjektleder for Kvalitetsreformen og ikke minst som involvert i studiet og fagmiljøet, så jeg potensiale til å utvikle et bachelorprogram innen personalutvikling og ledelse. I samråd med institusjonens ledelse, tok jeg derfor sammen med daværende studieleder for fagmiljøet personalutvikling og ledelse, Trine Løvold Syversen, et initiativ om å lage en skisse til en bachelorutdanning. Dette var høsten 2004 og målsettingen var at det skulle starte opp høsten 2005. Med de frister og behandlingstider som tilligger slike beslutningsprosesser, var det en veldig kort

tidsperiode å planlegge en igangsetting av et nytt studium på. Riktig nok hadde avdelingsledelsen tidligere løselig snakket om potensiale for et slikt studium, men det manglet både planer og konkrete tanker om innhold og prosess for at noe slikt skulle komme på plass innenfor et realistisk tidsperspektiv.

Videre var det som prosjektleder for Kvalitetsreformen en sentral oppgave å bidra til at studiene ble revidert på en slik måte at de passet inn i de nye kravene. Det impliserte at jeg hadde god innsikt i hvordan så vel studieplaner som emnebeskrivelser skulle utformes for å ivareta disse kravene. Sammen med Syversen utformet vi noen alternative skisser, som i betydelig grad bygde på eksisterende emner fra studiemiljøet eller som ble tilbudt gjennom andre studier ved HiL. Det ble utformet underlagsnotat som ble presentert overfor involverte personer fra fagmiljøer, avdelingsledelsen og andre. Det var en betydelig skepsis fra særlig deler av fagmiljøet på at en slik treårig utdanning kunne innrettes med tanke på at studenter uten vesentlig arbeidserfaring kunne ha utbytte av et slikt studium. Organisasjon og ledelse krevde arbeidserfaring for at studentene kan ha utbytte av det ble det hevdet, ellers vil de ikke kunne ha forståelse for hva ledelse er og hva som er sentralt for de ulike teoriene. Denne type påstander, samt at «de er for unge til å kunne utdannes til ledere» var påstander som ble framsatt i denne fasen. Det er forøvrig en større diskusjon knyttet til hvordan og hvorvidt du kan utdannes til leder, uten at det skal tas opp nærmere akkurat her²⁰.

4.2.2 Faglig innretning

Et element som ble vektlagt i initieringsfasen ble derfor å sikre at studiet hadde praksisrelevans. Som nevnt bygde de ulike forslagene til studieplaner på eksisterende emner fra tilliggende studier. Først og fremst fra årsstudiet i ledelse-, organisasjon- og personalfag (LOP). Det som særlig ble sentralt da vi utviklet studieplanen, var at praksisnærhet måtte inn i studiet. Ulike forslag ble her vurdert, og vi hentet også inspirasjon fra profesjonsstudiene ved institusjonen når det gjaldt mulighetene for å la studentene få prøve seg ute i praksis. Som jeg skal komme nærmere inn på, bidro det til at det ble innført et eget emne, praksisemne som skulle ivareta mye av det praksisrelaterte innslaget. Altså et emne hvor studenter skal være ute i praksis hos virksomheter og prøve relevante arbeidsoppgaver og kunne relatere det til aktuell teori²¹. Her hentet vi mye inspirasjon fra profesjonsutdanningene, og hadde et godt samarbeid med helse- og sosialfagene ved institusjonen. Videre etablerte vi samarbeid med Kommunenes Sentralforbund (KS), Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO), Lillehammer Kunnskapspark, Ungt Entreprenørskap (UE) og flere enkelt virksomheter. For at studentene skulle få innpass i virksomheter måtte vi både kommunisere behovet til potensielle virksomheter og sammen utvikle et opplegg som kunne være

hensiktsmessig for alle parter. Organisasjonene og virksomhetene vi var i kontakt med i denne fasen var svært positive og bidro til at vi kunne utvikle et rammeverk som var egnet for formålet, nemlig å la studentene få prøve seg i arbeidslivet for bedre å kunne relatere teoretisk kunnskap i en praksiskontekst.

Sammensetningen av emnene forøvrig var preget av hvilke emner som var mulig å anvende fra andre studier, og hva som ut fra et minimum måtte nyutvikles. Fokus på offentlig forvaltning hadde et tungt nedslagsfelt på avdelingen og var inne i bildet, det samme var så vel rene økonomifag, og juridiske fag. Samtidig startet et nytt årsstudium i sosiologi og det ble etterhvert bestemt å trekke det inn i vårt studium. Det ble gjort ved at sosiologistudiet første emne Innføring i sosiologi. Videre ble emnene fra nevnte LOP-studium tatt inn som emner, og prosjektledelse samt strategi og marked ble nyopprettede emner. Jeg kommer nærmere tilbake til faglig innretninger når det gjelder prosess og vurdering, noe senere her. For oversikt over studieplanen, se vedlegg 5.

4.2.3 Fram mot vedtak og oppstart

Jeg har allerede nevnt at prosessen fra idé til vedtak etter høgskolens normale prosedyrer var kort og intensiv. Styret fattet i slutten av september 2004 et vedtak om utredning og for at studiet skulle kunne tilbys gjennom Samordna opptak måtte det være klart i detalj før jul samme år. Det var svært mange emner og temaer som var oppe i diskusjonene omkring utformingen av studieplanen. Prosessen fulgte på mange måter en typisk prosjektgjennomføring, men uten at vi hadde de metodiske eller de organisatoriske styringsverktøyene som normalt tilligger et prosjekt²². Det er ingen tvil om at de begrensede mulighetene for utvikling av egne nye emner var noe hemmende på hvilken fagsammensetning og fokus som var mulig. Selv om det var flere aktører involvert, var det Trine Løvold Syversen og jeg som utformet studieplanen og dens innhold. Det var nødvendig med en rekke avklaringer knyttet opp mot emner ved andre studier som kunne inkluderes, hvordan eksisterende emner ved heltidsstudiet innen personal og ledelse - nå benevnt som Ledelse, organisasjon og personalfag (LOP) - skulle justeres og tilpasses. Vi opplevde at det i utgangspunktet var ett visst ønske om at det nye studiet, BOL, skulle få et handlingsrom og en mulighet til å representere noe nytt, var det allikevel vanskelig å få både økonomiske midler til utvikling, drahjelp fra kolleger og generelt en interesse for at vi skulle lykkes med å skape et godt studium. Det innebar at det var vi - det vil si Løvold Syversen, som fagperson og jeg som administrativ ressurs og sterkt engasjert i studieutviklingen, som dro det aller meste av lasset for å få studiet klart til studiestart.

Siden det var første gang HiL skulle tilby et bachelorprogram i organisasjon og ledelse var dette også ukjent for potensielle studenter. Det gjorde det også nødvendig å legge vekt på profilering og markedsføring i perioden i forbindelse med søknad og opptak. Her la vi en bevisst strategi for hvilke tiltak som var hensiktsmessig å sette i gang, for å kunne nå fram²³. Det betød at vi lagde saker som kom i media, fikk studiet og studierelaterte saker presentert på HiLs hjemmesider, hadde møter med rådgivere i videregående skole, osv. At disse tiltakene ble prioritert var nok også en medvirkende årsak til at studiet ble fulltegnet allerede første året. I tillegg indikerer det jo også at det var et potensiale for et slikt studium.

Etter å ha presentert bakgrunn og oppstartsfasen ved studiet, vil jeg nå komme nærmere inn på hvordan selve studiet er innrettet og utformet, og da med et særlig fokus på den faglige forståelsen og tilnærmingen vi har valgt.

5 BOL-studiet – faglig og prakademisk

Søknadsfristen var gått ut og vi var veldig spente på responsen fra søkermassen på vårparten 2005. Til vår store glede var det mange som hadde BOL på listen sin, nærmere bestemt 436 søkere. Til «første skoledag» var det formell åpning med taler og underholdning og sammen med 67 studenter, var det store forventninger knyttet til oppstarten av studiet. Tett opp til oppstarten ble en del sentrale fagdidaktiske og pedagogiske tiltak planlagt, og mange av disse skal jeg komme tilbake til.

Før jeg går inn på de enkelte prakademiske og fagdidaktiske momentene nærmere vil jeg presentere nærmere studieplanen og dens faglige innretning. Både hvordan den framstilles mer formelt, men også noe nærmere om hvilke faglige aspekter som ligger bak den innretningen som studieplanen har fått. Når det gjelder de enkelte faglige komponentene vil jeg ta for meg det på to måter, ved særlig å legge vekt på de elementene som er sentrale for den praksisnære delen, og ved å ta for meg de faglige komponentene jeg har hatt et særlig engasjement og ansvar for. Jeg starter med det sistnevnte momentet - faglige komponenter og fokus - da det gjør det enklere å se det i sammenheng med de praksisrelaterte momentene. Jeg vil også ta for meg det jeg har benevnt som «fagdidaktiske og pedagogiske momenter» som et eget hovedpunkt.

5.1 Den første studieplanen

Det er naturlig at det i utviklingsprosesser knyttet til studieplaner, at resultatet bærer noe preg av kompromisser. Da kanskje først og fremst dualiteten mellom det ønskelige ut fra faglige idealer og preferanser, og tilgjengelig ressurser og kompetanse. Studieplanen ble bygd opp med emner med emnestørrelse på 15 studiepoeng og at emnene ble gjennomført parallelt og ikke sekvensielt. Det var en beslutning knyttet til både de retningslinjer som var utformet av institusjonen - som jeg i kraft av min funksjon som prosjektleder for Kvalitetsreformen, hadde vært med på å utforme - og ut fra et pedagogisk og praktisk perspektiv. Emnestørrelsen bidro til at studentene gis anledning til å fordype seg i et eller flere sammenhengende temaer, og det var også administrativt hensiktsmessig knyttet til ressursbruk og oversikt²⁴. Samtidig gir en parallell gjennomføring, som altså innebærer at emnet går samtidig med et annet over et helt semester, studentene større muligheter til å la faget modne og anledning til refleksjon og bearbeiding, enn om det hadde vært gjennomført sekvensielt. Sistnevnte innebærer at en gjennomfører et emne før en startet på et nytt, som således gir et kortere tidsspenn. Fagsammensetning og progresjon framkommer av figur 5.1 og mer detaljert i selve studieplanen som ligger vedlagt (vedlegg 5).

Bachelor i organisasjon og ledelse - 180 sp - 3 år - studiets oppbygning		
Høst	Innføring i organisasjon og ledelse 15 sp	Innføring i sosiologi 15 sp
Vår	Strategi og marked 15 sp	Prosjektledelse 15 sp
Høst	Arbeids- og organisasjonspsykologi 15 sp	Personal- og kompetanseledelse 15 sp
Vår	Arbeidsrett og det kollektive arbeidslivet 15 sp	Organisasjonsendring og endringsledelse 15 sp
Høst	Valgfrie emner evt. utenlandsopphold 30 sp	
Vår	Praksisemne/traineeordning 15 sp	Bacheloroppgave 15 sp

Figur 5.1. BOL-studiets oppbygning.

5.2 Faglige komponenter og fokus

Det er en pågående diskusjon i fagfeltet hvorvidt en kan skille organisasjon og ledelse som fenomener, og hva som eventuelt utgjør forskjellene mellom dem (Nylehn 2008). Denne diskusjonen skal jeg ikke trekke inn her utover å påpeke at vi er opptatt av fagfeltet og at vi ser det som hensiktsmessig at vi både fokuserer på forskjeller og likhetstrekk innenfor ulike fenomener innen fagområdet. Et eksempel på en viktig diskusjon er knyttet til temaet styring og ledelse, hva som er eventuelle forskjeller og likheter (Ladegård og Vabo 2011).

Et moment som jeg vil trekke fram som sentralt, er knyttet til at vi helt fra initieringen av studiet har vektlagt et *arbeidslivsrelatert* perspektiv. Med det mener jeg at for studier innen fagfeltet organisasjon og ledelse i varierende grad har trukket inn mer rene arbeidslivsrelaterte temaer og tilnærminger. Ofte har det ligget nærmere sosiologien og andre mer disiplinorienterte felter, når det gjelder temaer innen utdanning i organisasjon og ledelse. Skal en forstå fenomener må en også knytte det inn i en kontekst. Arbeidslivet har noen rammebetingelser og ulike forståelsesrammer som det er viktig å knytte til hvordan organisasjoner fungerer. At vi også har spesielle særtrekk og kjennetegn for norske forhold hører inn i en slik kontekstuell ramme som er viktig å få innsikt i (Berg og Eikeland 2008, Nylehn 2008). Vi har derfor vært opptatt at det skal ha et spesielt fokus for vårt studium. Det har gitt seg flere utslag som jeg vil komme litt tilbake til, men kanskje særlig nevne at arbeidslivets sosiologi og arbeidsrettsrelaterte temaer hele tiden har vært sentrale for studiet. Det er også en indikasjon på dette at vi valgte å bruke forkortelse OLA i emnebenevnelsene våre. OLA står for Organisasjon, ledelse og arbeidsliv.

For å synliggjøre de vurderinger og perspektiver vi har lagt til grunn for vårt studium vil jeg belyse noen momenter som har vært sentrale for vår faglige innretning og forståelse.

5.2.1 Organisasjonsfaget

Fagområdet organisasjon rommer som jeg allerede har vært inne på, et stort felt og er preget av å være flerfaglig (Grey 2009, Nylehn 2008). Nettopp det har også preget valget og fokuset som er lagt til grunn for min tilnærming for anvendelsen av faget, og derved utformingen av studiet. Sammensetningen av de ulike emnene som er beskrevet ovenfor og som kommer fram gjennom studieplanen, er indikasjon på hvilke valg som er gjort med tanke på faglig fokus, eksempelvis at arbeidsrett, sosiologi og organisasjonspsykologi er eksplisitt trukket inn, mens økonomifag er tonet ned i forhold til det som ofte blir gjort på denne type utdanninger.

Med et hovedansvar for innføringsemnet i organisasjon og ledelse gjennom sju år, har jeg vært med på å prege hvilket fokus som har blitt lagt til grunn for fagforståelsen overfor studentene. Gjennom å ta for meg hvordan det emnet er utformet, vil det også uttrykke mye av min faglige identitet og grunnleggende antakelser knyttet til så vel formidling som forståelse av fagets egenart og premisser. Bevissthet omkring fagets flerfaglige preg er en indikasjon på forståelsen av faget. Selv om jeg har bakgrunn som statsviter med fordypning innen organisasjonsteori - det samme har forøvrig Trine Løvold Syversen, som den andre sentrale fagpersonen ved studiet og emnet - så forsøker jeg å legge til grunn at flerfaglighet er en av styrkene til organisasjonsfaget. At så mange fagdisipliner fatter interesse for fenomenet er etter min oppfatning mer et uttrykk for viktigheten av fenomenet, enn av forvirring og manglende evne til å avgrense fokus på et fenomen.

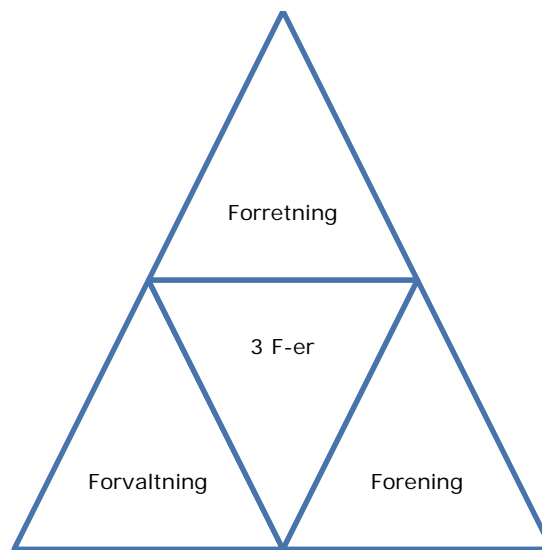
Innføringsemnet legger da også føringer for hvordan studentene oppfatter faget, og danner i stor grad grunnlaget for hvilken tilnærming de senere vil legge til grunn. Det finnes nærmest et uendelig antall innføringsbøker å velge mellom, og mange også i norsk språkdrakt. Jacobsen og Thorsvik (2007a) er ikke uten grunn den mestselgende norske innføringsboka, og vi har valgt den som den sentrale byggeklossen for vår tilnærming av fagområdet. Årsaken er at vi opplevde at den fanger opp de mest sentrale aspektene som er hensiktsmessig på innføringsnivå, og har i tillegg en svært god pedagogisk innretning. De har utviklet en helhetsmodell for hvordan organisasjoner fungerer, og bygger godt oppunder denne. Den er gjenkjennbar for studentene og samtidig enkel å begripe²⁵. Samtidig har den også en tilhørende arbeidsbok og casesamling (Jacobsen og Thorsvik 2007b), som bidrar til at studentene bedre kan bli

fortrolig med fagstoffet, og således anvende flere innfallsvinkler som kan bidra til økt forståelse.

Organisasjoner er et abstrakt fenomen (Gummeson 2000) og for å forstå fenomenet bedre, er det nødvendig med ulike innfallsvinkler. Jeg vil belyse noe nærmere hva vi har vært opptatt av når det gjelder ulike typer organisasjoner og nivåfokus for organisasjonsforståelse.

5.2.1.1 Organisasjonstyper og nivåfokus

Organisasjoner favner vidt og er en sentral del av alle våres liv fra krybbe til grav, dog er hovedfokus i denne forbindelse rettet mot organisasjoner i forbindelse med arbeidsforhold. Vi argumenterer i mange sammenhenger - og spesielt overfor studentene -at det er viktig å ha fokus på at organisasjoner ikke bare er private bedrifter, selv om svært mye, og spesielt den amerikanske delen av litteraturen er fokusert på denne type organisasjoner. Det innbefatter også at organisasjonsbegreper rommer noe mer, og at både offentlig og frivillig sektor innbefattes i fenomenet. Vi benevner dette som at organisasjoner omfatter de "3 F-er", *forening* (frivillige organisasjoner), *forretning* (private bedrifter) og *forvaltning* (offentlige organisasjoner), visualisert som en trekant, (se figur 5.2)²⁶.



Figur 5.2

En slik forståelse og tilnærming blir formidlet til studentene allerede fra oppstarten. Den kommer også til uttrykk gjennom måten emnene er utformet på. I innføringsemnet (OLA1001) er vi opptatt å formidle dette eksplisitt og kommer tematisk til uttrykk i så vel undervisningsform, pensum som ulike oppgavetekster de får underveis. Vi har også foretatt en eksplisitt utformet innretning for at alle de tre kategoriene av organisasjonstyper skal komme til uttrykk i første studieår. Selv om de i OLA1001 får en innføring hvor alle typer organisasjoner omfavnes, er det et særlig fokus på offentlige organisasjoner noe som også kommer til uttrykk gjennom egen

pensumbok, eget arbeidskrav og gjerne ved at det er tema på eksamen. Det er et uttrykk for vår forståelse og tilnærming til faget at vi har valgt å legge et fokus på offentlig sektor allerede 1.semester, da vi mener det er sentralt at studentene får en forståelse at *offentlig organisasjoner* i svært mange sammenhenger ikke kan behandles som en ordinær privat virksomhet²⁷. Gjennom emnet OLA1003 Strategi og marked - senere emnet OLA1009 Strategi, grunnleggende økonomiforståelse og entreprenørskap - gis studentene en særskilt mulighet til å få ytterligere forståelse for hva som særpreger *private organisasjoner*, både store og mindre virksomheter. Belysning av *frivillige organisasjoner* er også sentralt i studiet, og etter en innføring om fenomenet i første semester, blir det et spesielt fokus på dette gjennom emnet Prosjektledelse i andre semester. For dette emnet har vi valgt å samarbeide med frivillige organisasjoner som oppdragsgivere for praksisprosjekter. Det gir studentene verdifull og praksisnær innsikt i hva som er særskilt med denne type organisasjoner. Mer om praksisprosjekter og frivillige organisasjoner vil jeg komme utførlig tilbake til når emnet og praksisprosjekter omtales spesielt.

Organisasjoner kan både studeres og forstås utfra forskjellige synsvinkler og *nivåer*. Jeg vil si noe mer om epistemologi og ontologi senere, men først vil jeg belyse noe nærmere det å studere organisasjon ut fra nivåer. Gjennom særlig innføringsemnet og for organisasjonsendringsemnet (OLA2004), har vi framhevet overfor studentene at ved å studere organisasjoner ut fra et makro, meso- og mikronivå, gir det grunnlag for en bredere og og bedre forståelse for å forstå hvordan organisasjoner fungerer. Ved å studere organisasjoner ut fra et *mikronivå* vil fokuset være rettet mot atferd på individ og gruppenivå. Altså hvordan medarbeider, team og grupper agerer, reagerer, motiveres og handler innen for organisasjonens rammer. Typiske temaer her vil stikkordsmessig være motivasjon og belønning, læring, motstand mot endring, samarbeid osv. Om en studerer organisasjoner ut fra et *mesonivå*, er organisasjonen selv eller enkelte grupper av organisasjoner, være tema. Her ser en altså på hvordan organisasjoner fungerer med et særlig blikk på hvordan en organisasjon framstår og opptrer som en hel enhet. Mens ved å anlegge et *makronivå* ser en på fellestrekk for organisasjoner på både nasjonalt og internasjonalt nivå. Da vil det være organisasjoner mer generelt og hvordan kan forstå populasjoner av organisasjoner som helhet, selv om de er ulike med hensyn til størrelse, sektor og andre mer spesifikke særtrekk.

Studentene har respondert positivt på at vi i bestemte sammenhenger har eksplisitt anlagt en tilnærming. Hvor organisasjoner må forstås ut fra både nivå og type. Særlig har det vært viktig når vi skal forsøke å trekke trådene sammen på innføringsemnet, og når vi skal formidle hvordan vi skal studere og forstå

organisasjonsendringer for det emnet (OLA2004). Det er mange og komplekse teorier og framstillinger av organisasjoner og endringer i organisasjoner, og det er ofte forvirrende for leseren hva som er fokuset og hvilken tilnærming som er valgt.

5.2.1.2 Fokus på HR

Gjennom tittelen på vårt prosjekt for Utdanningskvalitetsprisen, gjennom den profilering studiet har både i selve studieplanen og markedsføringen av studiet, er det åpenbart at vi forsøker å sette fokus på det store temaet HR. Selve begrepet Human Resources (HR) er forholdsvis nytt i Norge og som mange andre begrepet og trender innen fagfeltet kommer det fra USA. Tidligere ble temaer inne HR omtalt som personalfag, noe som jo også er benevnelsen på den faglige bakgrunnen for studiet her ved HIL, gjennom Personalutvikling og ledelse (PU). Om jeg kortfattet skal formidle hva som ligger i temaet HR, vil jeg påstå at det særlig er relatert til organisasjoner håndtering av egne ansatte. Altså at utgangspunktet er at de ansatte er viktige virkemidler og hjelpemidler for at organisasjoners mål skal kunne nås. Det innebærer at særlig temaer som kompetanseutvikling, tilsetninger, avvikling, belønningssystemer, samarbeidsaspekter er i fokus, men også organisatoriske innretninger og utforminger, som organisasjonsstruktur, organisasjonskultur og annet hører til her.

For studiet har det gitt seg utslag i emnesammensetning og temaer innenfor mange av emnene. Som nevnt bygger BOL-studiet på en fagtradisjon ved institusjonen knyttet opp mot personalutvikling og ledelse (PU), og det var naturlig at også det ga seg utslag i emnesammensetning. Emnene OLA2001 Arbeids- og organisasjonspsykologi og OLA2002 Personal- og kompetanseledelse er videreføring av tilsvarende emner ved PU, og senere årsstudiet Ledelse-, organisasjon- og personalfag (LOP). Vi har også forsøkt særlig å belyse HR-relaterte temaer innenfor andre emner som OLA1001 Innføring i organisasjon og ledelse, og OLA2004 Organisasjonsendring. I studiets siste emne, OLA2006 Bacheloroppgave, ser vi også at en svært stor andel av studentene velger å skrive om temaet innenfor HR-feltet. Noe som bidrar til at HR-profilen blir enda mer framtrædende.

Jeg har tidligere tatt for meg hva som ligger i en prakademisk tilnærming innen studier i høyere utdanning og hvordan vi i planleggingen av BOL-studiet la til rette for dette. Jeg vil nå gå noe nærmere inn på hva det innebærer.

5.3 Praksisnærhet i studiet – prakademiske komponenter

Kurt Lewin har blitt kjent for utsagnet: "Ingenting er så praktisk som en god teori" (Irgens 2011). Det kan tillegges flere betydninger, men samtidig understreker det

at teori også må forstås og anvendes i praksis. Lewin har vært en pioner innen aksjonsforskning og har vært opptatt av koplingen mellom teori og praksis (Irgens 2011, Berg og Eikeland 2008). Chris Argyris sammen med Donald Schön og kanskje særlig Schöns arbeider har vært sentrale for å få en bedre forståelse for læring og refleksjon knyttet til praksis (Argyris og Schön 1974; 1978, Schön 1983; 1987). For at teori skal kunne anvendes i praksis må den i betydelig grad også integreres i praksis, og det er sentralt for læring og forståelse at aktøren reflekterer over de handlinger en gjør og setter det i relasjon til tilegnede teorier. En slik forståelse av nødvendigheten av å se teori og praksis i sammenheng var sentralt for vår tilnærming til utvikling av BOL-studiet. Samtidig med innføringen av Kvalitetsreformen, ble det også på den tiden uttrykt fra arbeids- og næringsliv, et klart behov for at høyere utdanning ikke skulle bli for teoretisk. Parallelt kom det også kritiske betraktninger fra akademias egne rekker knyttet til at utdanningen i større grad må ta innover seg at den skulle være praksisrelevant og at en har med mennesker å gjøre (Mintzberg 2009, Bennis og O'Toole 2005).

Alle disse elementene var viktige premisser og innganger til utviklingen av BOL-studiet. Sammen med vår egen forståelse av hva som bør være sentralt for en høyere utdanning av unge studenter innen organisasjon og ledelse. Jeg har allerede vært inne på dette tidligere i dokumentet og vil spesielt ta for meg noen av de konkrete tiltakene som vi har utviklet og iverksatt. Det er da særlig to konkrete elementer i studieplanen som er sentrale, praksisprosjekter og studenttraineeorordningen.

Før jeg nå vil ta nærmere for meg studenttraineeorordningen, er det imidlertid viktig å påpeke at mange av de pedagogiske tiltakene vi har ved studiet også har en praksisrelevans knyttet til seg. Det gjelder for eksempel arbeid i team og læring, refleksjon over handling, kultursimuleringsspill og andre tiltak.

5.3.1 Studenttraineee

Når det gjelder denne ordningen vil jeg først gi en kortfattet framstilling av bakgrunnen for ordningen og hvordan den er utviklet og driftet²⁸. Deretter vil jeg gå nærmere inn i enkelte elementer knyttet til gjennomføring og erfaringer.

Et sentralt element som har vært inkludert helt fra planleggingsstadiet for studiet har vært at det skal ha et eksplisitt innslag av en praksisperiode. Som jeg har vært inne på tidligere, anså vi det som viktig med en praksisorientering i organisasjons-, personal- og ledelsesfagene for å kompensere for de unge studentenes manglende arbeidserfaring. Det å skulle forstå de teorier og begreper som organisasjon og ledelsesfagområde tar for

seg krever at en får noen "knagger å henge" fagets begreper og fenomener på, noe som kan være vanskelig uten en praktisk erfaring.

Da vi utformet praksisordningen hentet vi betydelig inspirasjon fra profesjonsorienterte studier, som helse- og sosialfag, lærerutdanninger og andre. Selve utviklingen av praksisemnet ble gjort i samarbeid med Kommunenes Sentralforbund og NHO Innlandet, som kom med verdifulle innspill til det som vi benevnte som Studenttraineeordningen. I tillegg til de nevnte aktørene var flere virksomheter i arbeids- og næringsliv med på den første gjennomføringen med Studenttraineeordningen. Piloten ble delvis finansiert av et regionalt kompetansenettverk for arbeids- og næringsliv.

Studenttraineeordningen gjennomføres i siste studieår, slik at studentene har opparbeidet seg bred teoretisk/faglig ballast før de går ut i praksis. Praksisperioden er på omkring to måneder og gjennomføres etter at studentene i felleskap har vært gjennom en praksisforberedende fase. Ute i vertsvirksomheten har den enkelte student en dedikert veileder blant de ansatte. Dette er gjerne en leder og denne skal da følge opp studenten og være bindeleddet til fagansvarlig ved studiet. Underveis i praksisperiode skal studentene også levere arbeidskrav knyttet til redegjørelse for arbeidsoppgaver og forholdet knyttet til veileder og vertsvirksomhet. Eksamen består av en praksisrapport hvor studentene skal framvise at de evner å kople hendelser og observasjoner til teoretiske fenomener, samt reflektere over forholdet mellom teori og praksis.

Over 200 studenter har til nå gjennomført studenttraineeordningen, og det har vært et stort spekter av vertsvirksomheter som har tatt i mot studenttraineer. Organisasjoner av ulike størrelser og fra ulike sektorer er representert som vertsvirksomheter. Det dreier seg om lokale, regionale, nasjonale og internasjonale, private, frivillige og offentlige organisasjoner, som for eksempel Yara International ASA, SAS Brussels, NHO, NAV, kommuner og frivillige organisasjoner som 4H og FORUT²⁹.

Det er også viktig å trekke fram at da vi utviklet ordningen, var *entreprenørskap* et tema som var aktuelt, noe det fortsatt i høyeste grad er. Allerede i planleggingsprosessen la vi til rette for å integrere entreprenørskap som en del av studiet, og Studentbedrift var en ordning som ble inkludert i praksisemnet. Det innebærer derved at emnet OLA2005 Praksisemne i organisasjon og ledelse kan gjennomføres på to måter. Som en studenttraineeordning eller som en studentbedrift. En studentbedrift innebærer et opplegg hvor studentene starter, gjennomfører og avvikler en egen bedrift i løpet av en 12 måneders periode³⁰.

5.3.2 Mer om gjennomføring og erfaringer ved studenttraineordningen

Vi har svært gode erfaringer med praksisemnet og særlig studenttraineordningen og jeg vil gå inn på noen av forholdene som kan bidra til å forklare det, samtidig som jeg vil ta for meg noen av de utfordringer vi har knyttet til ordningen.

Rammene for å gjennomføre emnet har på mange måter vært åpent innrettet, samtidig som enkelte elementer har vært tydelige og avgrenset.

5.3.2.1 *Hva gjør studentene i praksis?*

Både kolleger og andre studenter stiller ofte spørsmålet om hva studentene faktisk skal gjøre av *arbeidsoppgaver* når en er ute i praksis. Svaret på det er at det er mangfoldig. Rammene for gjennomføring har vært åpne i betydningen at vi ikke har definert noen bestemte typer arbeidsoppgaver, men at det i stor grad har vært opp til virksomheten, gjerne i samarbeid med studenten, å definere dette. Det vi har satt som krav er at de skal utføre arbeidsoppgaver som er relatert til organisasjons- og ledelse temaer. For å illustrere det har vi gjerne sagt at: «studenter kan gjerne være studenttraineer i Rema1000-konsernet, men de skal ikke primært sitte i kassa». Altså at de skal ikke settes til å utføre ordinære drifts-/produksjonsoppgaver. Erfaringene viser også at det fungerer godt. De drøyt 200 studentene har utført et stort mangfold av arbeidsoppgaver. Noen har vært sparringspartnere og fulgt ledere tett, andre har fått ansvar for å utforme forslag til HMS-håndbok, mange har deltatt som fagressurser i interne utviklingsprosjekter, noen har kartlagt kompetanseutviklingstiltak i virksomheten, mens andre har bidratt i vurderingen av personaldatasystemer og egnethet.

5.3.2.2 *Vertsvirksomhetenes tilbakemeldinger*

Vi har drevet systematisk evaluering av praksisperioden. Både uformelle og formelle samtaler med veilederne på vertsvirksomhetene har vært sentrale her. Viktig har det også vært at vi etter hver gjennomføring har fått systematisk skriftlig tilbakemelding fra vertsvirksomhetene³¹. I all hovedsak er virksomhetene godt tilfreds både med ordningen og studentenes bidrag. Vi har også erfart at relativt mange har fått tilbud om tilsetning i virksomheten etter fullført bachelor, noe som må tolkes som en bekreftelse på at ordningen fungerer og at studentene har et faglig bidrag å komme med inn i virksomheten.

5.3.2.3 *Studentenes tilbakemeldinger*

Studentenes tilbakemeldinger på emnet, både i forbindelse med selve gjennomføringen, men kanskje særlig noe i etterkant, er at dette er et svært verdifullt

bidrag i deres kompetanseutvikling. Mange oppgir også at studenttraineerordningen har vært en viktig årsak til at de starter ved studiet. At de opplever ordningen som så verdifull er en klar indikasjon på at det er viktig å kunne ha denne akademiske kopligen mellom teori og praksis. Men ikke alle studenter er unisont overbegeistret for utbytte av praksisperioden. Vi har hele tiden og gjentatte ganger fremhevet overfor studentene at utbytte av et praksisopphold er sterkt avhengig av studentens egne initiativ og medvirkning. Med det mener vi at om en skal ha en relevant og vellykket praksisperiode, må en være godt forberedt gjennom både å tenke gjennom hva en læringsmessig ønsker å få ut av oppholdet, og være faglig forberedt gjennom å ha oversikt over relevante faglige temaer som kan være aktuelle. Men ikke minst har vi vært opptatt av å forberede studentene på at de selv må vise initiativ og virkelyst under praksisoppholdet. Dersom en «sitter og venter» på at virksomhetens veileder og andre ansatte skal gi tildele oppgaver, får en vesentlig mindre ut av oppholdet. Erfaringene våre er da også at det er de studentene som i beskjeden grad tar egne initiativ eller viser nysgjerrighet og trang til å gjøre oppgaver, som også er de som gir tilbakemelding på at de har hatt mindre utbytte av oppholdet enn de som faktisk har vist slik initiativ. Dette samsvarer også med forskning på nyansatte i organisasjonen (Filstad Jacobsen 2003).

5.3.2.4 Administrering av ordningen

Sett fra en faglig ansvarlig sin synsvinkel er gjennomføring av praksisemnet i betydelig grad en administrativ oppgave. Det må selvsagt ligge en faglighet i bunnen når det gjelder utforming og gjennomføring av emnet. Det samme gjelder selvsagt det som er av undervisning og veiledning, samt oppfølging av studenter og veiledere i vertsvirksomhetene. Men mye av innsatsen som emneansvarlig er knyttet til å administrere forhold knyttet til gjennomføring av praksisperioden for studentene.

I forbindelse med utviklingen og igangsettingen av emnet, etablerte vi et lite nettverk av ulike virksomheter som ønsket å bidra med bistand og stille praksisplasser til disposisjon. Denne «basen» med vertsvirksomheter har blitt utvidet gjennom gradvis etablering av nye samarbeidsavtaler. Det innebærer at vi etterhvert har fått en slik base med omkring 20-25 virksomheter som jevnlig tar i mot studenttraineer. De er ikke alltid beredt til å ta i mot noen hvert år, men gjør det gjerne når de har anledning til det. Det at vi har en slik base med vertsvirksomheter gjør det mulig å gjennomføre ordningen slik at relativt mange studenter kan ta den hvert år. Her er det viktig å skyte inn at emnet ikke er obligatorisk, og at vi således tar forbehold om antall studenter som kan ta emnet. Det har imidlertid aldri blitt noen aktuell problemstilling å avvise studenter fra å ta emnet på grunn av for få praksisplasser.

5.3.2.5 Erfaringer og tiltak i tilknytning til ordningen

En svært viktig grunn til at vi har kunnet åpne for at såpass mange studenter har kunnet gjennomføre emnet, har vært at studentene selv har tatt initiativ til å finne praksisplass. I god tid før selve gjennomføringen av emnet, gjør vi studentene oppmerksom på at en ved selv å ta initiativ til å finne praksisplass, både kan sikre at en faktisk kan ta emnet, og ikke minst legge til rette for at en kan ha praksis i en virksomhet hvor en virkelig ønsker å være. Det har bidratt til at vi har hatt over 100 ulike vertsvirksomheter, alle steder i landet, på flere kontinenter og i mange typer organisasjoner.

I oppstarten hadde vi noe byråkratisk utformede prosedyrer og avtaleverk for å inngå avtale om praksisplasser. Basert på erfaring har vi imidlertid de senere år hatt relativt enkle prosedyrer for å klargjøre for praksisplasser. Dersom studentene selv har tatt initiativ til å finne en praksisplass, har vi som regel gjort det slik at studentene etablerer den første kontakten med en kontaktperson i virksomheten. Denne tar så kontakt med fagansvarlig hvor en sammen finner ut av et egnet opplegg, og deretter inngår en skriftlig avtale. Denne avtalen har som hovedmomenter å sikre at studenten har en veileder i virksomheten å forholde seg til, at det legges til rette for relevante arbeidsoppgaver, og enkelte forhold knyttet til gjennomføringsperiode og forsikringer og ansvar.

Rent praktisk har vi også lagt inn et tiltak for å kople potensielle praksiskandidater med aktuelle vertsvirksomheter. Det har vi gjort gjennom såkalt "speed dating" mellom studenter og vertsvirksomheter³². Denne ordningen har fungert godt for alle parter. Det gjør det enklere for fagansvarlig å koordinere, studentene får bedre kjennskap til potensielle praksissteder, og vertsvirksomhetene kan danne seg et bedre inntrykk av studentene og på den bakgrunn kunne selektere blant disse.

Erfaringene med administreringen av ordningen er at det tar mye tid for en emneansvarlig å nettopp administrere slike forhold i tillegg til den mer rene faglige delen av emneansvaret. Det har latt seg gjennomføre til tross for manglende administrativ støtte fra institusjonen, på grunn av entusiasme og stor innsats fra de ulike som har vært emneansvarlige.

5.3.2.6 Studenttrainee - ikke for alle

Emnet er altså ikke obligatorisk ved BOL. Riktignok er det et sterkt profilert emne, en viktig årsak til vår suksess, og en viktig årsak til at studenter starter ved studiet. Ikke alle studenter ønsker å ta emnet, men foretrekker i stedet å velge mer

ordinære studieemner, noe det naturligvis er åpning for. Videre legger også antallet en mulig begrensning, samtidig som det ikke er alle som evner å initiere forberedelse av praksisplass. Det siste momentet er nevnt ovenfor og jeg vil tilføye at en årsak til at noen ikke gjennomfører emnet er knyttet til at alt for sent begynner å forberede gjennomføring av emnet. En ting er at de ikke har tatt initiativ til å skaffe egen praksisplass, en annen ting er at de heller ikke har vært i aktiv kontakt med emneansvarlig, noe som er en uttrykkelig forutsetning for at de skal kunne ta emnet.

At noen velger å ta de det vi kan kalle for teoretiske emner i stedet har flere årsaker enn at de ikke skaffer seg praksisplass. Noen ønsker mer faglig fordypning, gjerne med bakgrunn i planer om videre fordypning i masterstudier. Noen velger det også for at de skal få en større dybde knyttet til BOLs støttefag, og da særlig knyttet til økonomiske fag. Det sistnevnte er gjerne motivert utfra å kunne ha et bedre fundament for økonomisk forståelse, enten det er relatert til forventet relevans i arbeidslivet eller til videre studier.

Vi har ved alle kull også hatt en andel av det vi forenklet kan kalle for voksne studenter. Med det mener vi studenter som gjerne er litt eldre enn gjennomsnittsalderen på 21-22 år, og som også har en betydelig arbeidserfaring med seg inn i studiet. For disse er det ikke så aktuelt å gjennomføre studenttraineeordningen, selv om enkelte også velger dette. Fra studenter med en slik tidligere arbeidserfaring, har vi også fått noen forespørsler om de kan få godkjent tidligere praksis som praksisperiode i emnet. Det er noe vi har avvist siden det er lærings- og refleksjonsmomentene knyttet til den prakademiske koplingen når den skjer som er det sentrale for emnets læringsmål og hensikt. Flere studenter har også henvendt seg til oss med forespørsel om å kombinere en slik traineeperiode med arbeidsforhold de har parallelt med utdanningen, og da at studenttraineeperioden skal gjennomføres med lønn fra virksomheten. Det har vi prinsipielt avvist med den begrunnelse at studenttrainee er en læringssituasjon underlagt studiet, og skal ikke knyttes til andre arbeidsforhold. Videre har på generelt grunnlag anbefalt at studenter velger en virksomhet hvor de selv ikke har noe tilsetningsforhold. En anbefaling som de i all hovedsak har etterfulgt. Det blir gjerne noe uryddig og glidende overganger om en skal både ha et lønnet arbeid et sted og parallelt ha en studenttraineeperiode samme sted, og gjerne med de samme arbeidsoppgaver.

Erfaringene med studenttraineeordningen er svært gode, og jeg vil litt lengre ut i dokumentet ta for meg potensiell overføringsverdi. Det vil jeg også gjøre for det neste prakademiske temaet, praksisprosjekter i emnet Prosjektledelse.

5.3.3 Prosjektledelse

Arbeidslivet blir i stadig større grad preget av prosjekt som organisasjons- og arbeidsform ³³. Prosjektledelse som fag er et relativt nytt område innen organisasjons- og ledelsesfag. Prosjekt som organisasjonsform slik vi kjenner den i dag, hadde sin spede begynnelse på 50-tallet da militære ingeniørprosjekt ble organisert og systematisert ut fra ett tankesett og med en metodikk som da ble benevnt som prosjekt. At det nå er så utbredt og mer eller mindre selvfølgelig arbeids- og organisasjonsform, var en hovedgrunn til at vi i utviklingen av BOL-studiet ville inkludere temaet som et eget emne ved studiet. Selv hadde jeg undervist innen dette noen år allerede og jobbet i tillegg selv som prosjektleder da mye av planleggingen av studiet foregikk. Derfor var det naturlig at jeg tok et spesielt ansvar for utviklingen av emnet. Da vi utviklet emnet var vi opptatt av flere momenter. Vi ønsket å utvide den relativt snevre tilnærmingen som de fleste lærebøker innen prosjektledelse har gjennom et stort fokus på metodisk oppgavegjennomføring. Videre ville vi at studentene skulle få en mer direkte føling med hva prosjektarbeid faktisk innebærer. Studentene er fortrolige med å tenke og jobbe prosjektrelatert allerede fra grunnskolen av. Å få en tilnærming hvor både de prosjektmetodiske og de organisatoriske tilnærmingene bedre kan forstås, var sentralt i utformingen. Med vår prakademiske grunnforståelse knyttet til læring, var prosjektledelse et emne som vi mente opplagt var egnet for en nær praksistilknytning. Mer om dette snart, men først noe mer knyttet til de mer teoretiske elementene.

5.3.3.1 Prosjektfaget

Det uttrykkes gjerne at prosjekter har eksistert i alle tider. At bygging av den kinesiske mur, pyramidene, Christoffer Columbus sine oppdagelsesreiser osv., alle er eksempler på prosjekter framheves stadig i prosjektlitteraturen. Ja vel. Det kan sikkert forsvares at disse alle hadde de komponenter som normalt tillegges prosjektdefinisjoner. Men prosjekt som fag og mer systematisk metodikk ble først introdusert på 40- og 50-tallet. Innen prosjektlitteraturen regnes ofte Manhattan-prosjektet som det det første ordentlige prosjektet (Andersen 2008). Manhattan prosjektet som i korte trekk var kallenavnet på utviklingen av de første atombombene, var at du utviklet egne planleggingsverktøy for å kunne sikre mest mulig hensiktsmessig planlegging, siden de arbeidet geografisk på ulike steder og med ulike deler av prosjektet. Noe som også senere ble anvendt på ulike militær-industrielle arbeidsoppgaver. Den første vitenskapelige artikkelen som ble publisert knyttet til prosjekt og prosjektledelse kom først i 1959, og markerte oppstarten på en egen disiplin innen organisasjons- og ledelsesområdet (Morris 2012). At det er en ung fagdisiplin med sterke bindinger til ingeniørfaget, bærer altså svært mye av forståelsen og tilnærmingene preg av. Riktignok

finnes det også andre, mer genuint organisasjons- og ledelsesrettet prosjektlitteratur, men svært ofte er det mer avgrensede artikler.

Faglig sett har det derfor vært et fokus på å innrette studiet på en slik måte at prosjektledelse som fag oppfattes til å være noe mer enn styringsmetodikk med et rent instrumentelt perspektiv. Vi har valgt å bruke noen av de mest anvendte lærebøkene innen prosjektfaget, og heller supplere med artikler og bokkapitler som kan bidra til å vide perspektivene ut. Tradisjonelt har som nevnt prosjektfaget hatt et tydelig fokus rettet mot planlegging og styring (Morris 2012). Det har nok også vært noe av suksesskriteriene knyttet til prosjektformens utbredelse i arbeidslivet. Metodiske hjelpemidler er i svært mange arbeidsprosesser hensiktsmessig, og når samtidig mange typer oppgaver i organisasjonslivet ofte er utviklingsarbeid, enkelttiltak eller lignende er også organisasjons- og arbeidsformen, også godt egnet.

Teknisk-rasjonell styring er ikke tilstrekkelig for at prosjekt skal fungere i organisasjoner. Det har fra 60-tallet og framover i gradvis større omfang har medført at komponenter fra organisasjonsfagene har blitt inkludert i prosjektfaget. Prosjektleder og ledelse som fenomen, kommunikasjon, motivasjon og læring er eksempler på elementer som i mer tydelig grad har blitt inkludert i prosjektfaget og prosjektlitteraturen. Videre har det også blitt tydeligere at forholdet mellom den permanente organisasjonen, ofte benevnt som basisorganisasjonen, og den temporære organisasjonen, prosjektet, eksplisitt settes i fokus. Hensikten med denne raske gjennomgangen av prosjektfaget er for å tydeliggjøre hvilken kontekst vi søker å legge prosjektemne innenfor. Det innebærer også at prosjektfaget har mange identiske og gjenkjennende elementer fra de andre emnene ved studiet. Det har også vært hensikten at studentene skal kunne gjøre disse kopleingene mellom emnene og temaene i studiet. For at studentene også bedre skal settes i stand til å se hvordan prosjekter faktisk gjennomføres har praksisprosjekter vært sentralt.

5.3.3.2 *Praksisprosjekter - tenkning og gjennomføring*

Prosjektledelse var som jeg allerede har vært inne på tidligere, et av de emnene som vi ønsket å legge et betydelig praksisfokus mot. Argumentene for å gjøre det synes åpenbare, i alle fall nå i etterkant. Vi valgte å rette fokuset mot *frivillige organisasjoner*. Det er flere årsaker til det. Som jeg allerede har vært inne på tidligere, er vi opptatt av å belyse spekteret av ulike typer organisasjoner, forenklet gjennom «de 3 F-er». Frivillige organisasjoner var også særlig egnet som praksisprosjekter også fordi det både ville gi studentene muligheter til å bli bedre kjent med slike organisasjoner, hvordan de arbeider, målsetninger og virke. Videre er det også ofte slik at frivillige organisasjoner

har mange type oppgaver som er svært godt egnet til slike formål, de er tidsavgrensede, samt mer eller mindre risikofrie oppgaver.

Gjennom god dialog i etablerte nettverk med regionale frivillige organisasjoner ble konseptet knyttet til praksisprosjekter utviklet i 2005. Alle organisasjonene som ble kontaktet var positive og ble med på utformingen av gjennomføringsmåte for praksisprosjektene. Prosjektledelsesemnet er lagt til vårsemesteret og gir tidsmessig noe lengre periode å gjennomføre praksisprosjektene på, enn om det hadde vært høstsemesteret. I en hektisk planleggingsperiode før semesterstart ble det avklart at de frivillige organisasjonene skal være prosjekteiere og at studentene ut fra prosjektskisser som de har utformet, skulle søke på hvilke prosjekter de ønsket å være med på. På den måten ble prosjektrollene tydeliggjort hvor studentenes rolle som en form for eksterne konsulenter som aktivt skulle bidra i prosjektet. En slik innretning av gjennomføringen innbar flere momenter som la premisser for gjennomføring knyttet til både funksjoner, roller og innretning for læring.

Gjennomføringen av praksisprosjektene har i hovedsak hatt en fast framgangsmåte ved at prosjekteierne i begynnelsen av semesteret presenterer de ulike prosjektskissene som må være tilstrekkelig klare til at studentene forstår hva prosjektet skal løse. Samtidig som studentene får en oversikt over spekteret av prosjekter de kan søke på, og at de derved aktivt må gjøre seg opp en mening over hvorfor de ønsker å delta på det spesifikke prosjektet de søker på. Som fagansvarlig har jeg lagt opp til at studentene skal begrunne og prioritere inntil fem prosjekter de vil være med på. Det er også lagt inn i søknadsprosessen at de som ønsket å være prosjektledere, skal angi det og begrunne hvorfor de vil være det. Selv om en slik søknadsprosess innebærer en betydelig jobb med å vurdere, rangere og plassere søknadene på alle aktuelle prosjekter, bidrar allikevel dette til en mer aktiv tilnærming til prosjektene de skal jobbe med i flere måneder. Videre gir en slik framgangsmåte også klare sammenligninger til hvordan mange prosjektprosesser også gjennomføres i arbeidslivet, og på den måten ytterligere bidrar til praksisnærhet. Når prosjektgruppene med hver sine prosjektledere er klare, møtes prosjekteier og prosjektgruppa for å starte arbeidet med å utforme det som på fagspråket benevnes som prosjektets fundament (Andersen, Grude og Haug 2009). Noe som innebærer at det utformes et mandat som klargjør hva prosjektet skal oppnå, hvordan det skal gjennomføres, innenfor hvilke rammer og klargjøring av ansvar for de ulike delene. Etter at prosjektfundamentet er avklart, er prosjektene klare til å starte ved at prosjektgruppene starter planleggingen.

I likhet med det spekteret som finnes av ulike prosjekttyper, er tanken også det skal gjenspeiles når det gjelder hvilke type prosjekter studentene gjennomfører. Det varierer fra rene arrangementsprosjekter, til gjennomføring av undersøkelser, utredningsprosjekt og organisasjonsutviklingsprosjekter. Noen konkrete eksempler på prosjekter er:

- Basic Action - aktivitetshelg for unge idrettsutøvere. Oppdragsgiver: Oppland Idrettskrets.
- De små gleder - opprettelse av gavefond for vanskeligstilte småbarnsfamilier. Oppdragsgiver: Frelsesarmeen Lillehammer.
- Blodgiveraksjon - vervekampanje for blodgivere. Oppdragsgiver: Oppland Røde Kors.
- Frivilliges motivasjon - spørreundersøkelse med analyse. Oppdragsgiver: Birkebeinerarrangementene.
- Organisasjonsutforming for lokallaget. Oppdragsgiver: Landslaget for Fysisk Fostring.

Dette er bare noen eksempler for å vise noe av spekteret praksisprosjektene tar for seg. Veldig mange av prosjekteierne har vært med over flere år, noe som er klar en indikasjon på at også de frivillige organisasjonene opplever dette som nyttig og relevant. At noen av prosjektene som har blitt gjennomført også har hatt vesentlig betydning for organisasjonene finnes det en rekke eksempler på. Et av prosjektene som ble gjennomført i 2006 - utredning om aktivitetstilbud etter skoletid for barn med Oppland Idrettskrets som oppdragsgiver - ble sågar behandlet som sak i møte mellom statsråd og idrettsforbundet.

Parallelt med at studentene gjennomfører prosjektene er det også mer ordinær undervisning i faget. Det bidrar til at studentene parallelt med praksisprosjektene også tilegner seg faglig kunnskap om de temaene de holder på med i praksisprosjektet. Videre er ulike arbeidskrav som relateres til praksisprosjekter, sentrale elementer i læringsprosessen.

For studentenes del gjenstår ennå ett vesentlig element før emnet er gjennomført, eksamen. Eksamensutformingen er forsøkt knyttet nært opp til prosjektene og til prosjektarbeid og faglige elementer. Derfor er eksamen todelt, med en gruppe- og en individuell oppgave som begge teller like mye i vurderingen. Den individuelle har til hensikt at den skal gi studentene mulighet til å framvise kunnskap til prosjektfaget gjennom en mer tradisjonell hjemmeeksamensoppgave. Gruppeoppgaven er basert på de gjennomførte praksisprosjektene som studentene har gjort og prosjektgruppene

utformer da en rapport som er basert på momenter som også er vanlig i prosjektsluttrapporter i arbeidslivet. Den eneste betydelige forskjellen er knyttet til krav om at teori skal inkluderes i rapporten.

Det ligger også en bevisst intensjon knyttet til at studentene skal *arbeide i grupper* og evalueres knyttet til gruppearbeidet. Prosjekt er gruppearbeid (Jessen 2005). Derfor har vi særlig vektlagt at studentene også skal ha en forpliktelse i sitt læringsløp knyttet til det å jobbe i grupper. Generelt hevder vi ved BOL at samarbeid og arbeid i team og grupper er en type kompetanse som er nødvendig i arbeidslivet, og derfor også sentralt at de skal få kompetanse knyttet til gjennom å erfare det mer direkte i studieløpet. Her er prosjektfaget særlig egnet. Vi har også integrert dette i arbeidskravene og i prosessforløpet. Et av de første arbeidskravene studentene blir tildelt, er å gjennomgå og dokumentere teametableringsprosessen. Mer konkret innebærer det at vi stiller krav om at de skal gjennomføre «bli-kjent»-tiltak, og teamrolleavklaringer. Det legges til rette for at de gjennomfører Belbins teamrollestest (Belbin 2010). En slik rollekartleggingstest er godt egnet til å tydeliggjøre både viktigheten av ivaretagelse av en rekke roller, og identifisering av dominerende rollekjennetegn hos den enkelte (Levin og Rolfsen 2004). Det er også lagt opp til flere arbeidskrav gjennom prosessforløpet. Bruk av ulike prosjektmetodiske verktøy og utforming av prosjektplaner og budsjett er vesentlige her. Videre er det stilt krav om deltakelse og bidrag i gruppa for å sikre at alle faktisk bidrar i gruppas arbeid. Med en eksamensform hvor gruppearbeid er en vesentlig del av grunnlaget for vurderingen, er det særlig viktig at dette håndteres ryddig. Gratispassasjer-fenomenet i gruppearbeid er ikke ukjent (Dysthe, Hertzberg og Hoel 2000). Rent konkret gjøres det på den måten at studentene i forbindelse med oppstartsaktivitetene utformer en teamkontrakt hvor regler for deltakelse og bidrag i fellesskap utformes. Denne sørges prosjektgruppene selv for å følge opp og håndtere, og som et av de avsluttende arbeidskrav skal de dokumentere og bekrefte deltakelsesandel. Dersom denne er på under 70 % så er det for lite til at studentene får godkjent bidrag, og de blir derved ekskludert fra prosjektgruppa. De gangene det er en aktuell problemstilling trekkes emneansvarlig inn, før mulighetene for å få godkjent deltakelsesandel er irreversibel. Erfaringene så langt viser at slike tilfeller dukker opp noen få tilfeller hver gang emnet gjennomføres. Da håndteres det ved å gjennomføre et møte og klargjøre fakta og oppfatninger. I de aller fleste tilfeller er det enighet om disse, og da beslutter jeg som emneansvarlig at vedkommende går ut av gruppen og de fullfører prosjektet og eksamen med de resterende i gruppa. Vedkommende som ekskluderes fra gruppa gis da mulighet til å fullføre resterende arbeidskrav og eksamen individuelt³⁴.

Jeg vil ta nærmere for meg erfaringer, justeringer og refleksjoner etter at jeg først synliggjør et viktig element som er integrert i emne, nemlig bruken av prosjektmetodikk og -verktøy.

5.3.3.3 Prosjektmetodiske verktøy

Som jeg allerede har vært inne på er metodikken og verktøyene som anvendes innen prosjekt, noe av det mest karakteristiske for denne arbeids- og organisasjonsformen. Derfor har vi også vektlagt at studentene skal få mer kjennskap til dette, enn bare å lese om dem. I tillegg til at de gjennom praksisprosjektforløpet anvender de ulike prosjektmetodiske elementene som prosjektfundament, milepælsplaner og detaljplaner, anvender de også mer IKT-baserte verktøy. Ved de to første emnegjennomføringene anvendte vi utarbeidede Excel-ark som støtteverktøy. Men fra 2008 har vi hatt en avtale med Projectplace, en av de fremste innen prosjektstyringsverktøy, om å tilby fri bruk og opplæring i deres verktøy. Projectplace er et nettbasert prosjektstyringsverktøy med etablerte og enkle støttefunksjoner. Det er også en svært godt integrert kommunikasjonsstøtte gjennom både SMS-tjeneste, chattevegg, og e-postoppfølgingssystem. Det innebærer at Projectplace er godt egnet også som et støttemiddel i kommunikasjon og oppfølging, både for prosjektgruppa selv, men også for prosjekteier og fagansvarlig. Viktig er det imidlertid at studentene faktisk får muligheten til å anvende og derigjennom få kompetanse knyttet til prosjektstyringsverktøy. Det er en type kompetanse som er direkte anvendbar når studentene skal ut i arbeidslivet og delta i prosjektarbeid der.

5.3.3.4 Erfaringer knyttet spesielt til prosjektledelse

Denne noe deskriptive redegjørelsen av hvordan praksisprosjektene gjennomføres viser, foruten hvilke elementer som faktisk ligger til grunn, noe om hva som ligger bak av tenkning når det gjelder grunnlag for studentenes læring. Nettopp studentenes læring er det sentrale for utformingen av emnet. Den prakademiske tilnærmingen skal gi studentene en «tilleggs læring» utover å få kunnskap om prosjektledelse som fag. Blant de mange erfaringene vi har gjort oss gjennom årene er det noen det er grunn til å trekke særlig fram.

Den kontakten og det nettverket som har utviklet seg som følge av et slikt opplegg oppleves som svært verdifullt for alle parter. Praksisorganisasjonene har ved evalueringene som blir gjort hvert år, gitt tilbakemelding på at det gir en merverdi for dem, og at prosjektene blir gjennomført på en profesjonell og hensiktsmessig måte. De gir også tilbakemelding på at de også lærer mye omkring prosjektarbeidsformen som de tar med tilbake i sitt øvrige arbeid i organisasjonen. Det er nok en av årsakene til at veldig mange blir med år etter år. Videre bidrar opplegget knyttet til praksisprosjektene

til at vi ved studiet samarbeider med organisasjonene også på andre områder. Det gjelder både studenttraineoordningen, karrieredag og BOLAlumni, men også gjesteforelesninger og annet samarbeid. Flere av studentene har også senere blitt engasjert i praksisvirksomhetene på annen måte etter gjennomført praksisprosjekt. To eksempler på det er oppfølging av undersøkelsen av frivilliges motivasjon i tilknytting til Birkebeinerarrangementene, hvor to av studentene senere ble leid inn til andre oppdrag, og de gjennomførte også videre undersøkelser for organisasjonen. Et annet eksempel som nesten er rørende, er knyttet til prosjektet "De små gleder" hvor flere i prosjektgruppa i utgangspunktet var temmelig skeptiske både til prosjektet, og til oppdragsgiveren Frelsesarmeen³⁵. I løpet av prosjektet snudde denne skepsisen til at de også etter endt prosjekt, fortsatte å jobbe for Frelsesarmeen som frivillige. Så at det å gjennomføre praksisprosjekter for frivillige organisasjoner gir en merverdi utover selve prosjektet, synes temmelig åpenbart. Og selv om studentene i en eller annen sammenheng har eller har hatt en tilknytning til idrettslag, Røde Kors, eller andre frivillige organisasjoner, får de også en annen innfallsvinkel og forståelse for målsetningene, verdiene, organiseringen og virkemåten til disse. Et moment som kan være verdt å legge til er knyttet til den publisitet som mange prosjektene har oppnådd i media.

Mange av prosjektene har vært av en slik karakter at det er både ønskelig og ofte nødvendig å få publisitet for at det skal kunne gjennomføres, for eksempel for ulike arrangementsprosjekt. Det har gjort at jeg som emneansvarlig sammen med prosjekteierne, har forsøkt å stimulere prosjektgruppene til å søke medieomtale. Det er noe de i betydelig grad har lyktes med³⁶. Medieoppmerksomheten har også bidratt til å profilere studiet og institusjonen, noe som også har vært en viktig faktor for meg som engasjert fagansatt ved studiet.

Vi har også vært opptatt av at det skal være frivillige organisasjoner og at det skal være et mangfold. Idrettsorganisasjonene er relativt sterkt representert, noe som blant annet skyldes geografisk plassering siden mange av de regionale idrettsorganisasjonene er lokalisert på nabotomten til HiL. Men det er viktig at organisasjoner som Røde Kors, Frelsesarmeen og andre lignende organisasjoner er med. slik at det skal være et spekter av typer organisasjoner. I noen få tilfeller har vi også inkludert mer institusjonsinterne prosjekter, ved at studentorganisasjonene har tildelt praksisprosjekt, samt at utviklingen av BOLAlumni ble gjort også ved hjelp av et praksisprosjekt.

Når det gjelder erfaringer knyttet til den mer direkte studierelaterte gjennomføring har erfaringer bidratt til enkelte justeringer. For at studentene skal ha et mer aktivt forhold til teorien og pensum i det de starter opp med praksisprosjektene, har det aller meste av undervisningen blitt lagt de første 7-8 ukene av semesteret, altså før prosjektene rulles i gang. Det gir de bedre forutsetninger for å komme i gang med prosjektene. Et annet grep som har blitt gjort, er å øke antallet arbeidskrav. Som jeg vil komme inn på også senere, har det vist seg hensiktsmessig at studentene får konkrete frister og oppgaver underveis. Det har for Prosjektledelsesemnet medført at antall arbeidskrav har økt, og nå er det åtte arbeidskrav i løpet av semesteret. I god «prosjektånd» legges arbeidskravene ut tidlig i semesteret slik at de kan planlegge prosjektarbeidet, noe som er analogt med det som gjøres i mange prosjekter også i arbeidslivet. Et annet praktisk råd studentene får i tilknytning til planleggingen av hvordan de skal disponere sin tid i prosjektene, er å forholde seg til det som om det skulle være et prosjekt de gjør i arbeidslivet. Det innebærer rent konkret at de beregner tilgjengelig tid i løpet av prosjektgjennomføringen og setter av denne tiden. Arbeid med selve faget, og det parallelle studieemnet, skal da betegnes som arbeidstid i basisorganisasjonen. De som velger å forholde seg til tilgjengelig ressurser på den måten, gir tilbakemelding på at det er en god innretning for dem.

Når det gjelder eksamensform har vi også der gjort noen justeringer. Vi har hele tiden lagt til grunn at det både skal være en individuell og en gruppevis del som skal vektas likt. Ved de første gjennomføringene av emnet hadde vi også en muntlig eksamen etter den skriftlige eksamensdelen. Det var studentenes første erfaring med muntlig eksamen, og de ga uttrykk for at den erfaringen var fin å få tidlig i studiet. Men da vi i fagstaben vurderte hvilken læringseffekt og grunnlag for vurdering av læringsutbytte, konkluderte vi at veiet opp mot de ressursene som kreves for å gjennomføre en slik vurderingsordning, at det ikke var verdt det. Derfor endret vi eksamen til kun å omfatte den individuelle - og gruppevise skriftlige eksamen. Den har vi siden holdt fast ved, selv om vi har gjort enkelte justeringer når det gjelder utforming av innhold og omfang.

Når det gjelder praksisprosjektene utbytte for oppdragsgiverne har jeg allerede vært inne på noe av dette. Et tema som også kan trekkes inn i den forbindelse er hvordan praksisprosjekt som et akademisk tiltak også kan gi noen ringvirkninger for meg som fagperson. Rent konkret er det et praksisprosjekt en gruppe studenter gjorde på vegne av Indre Østland fotballkrets (IØFK). Studentene gjennomførte studieåret 20011-20012 en kvantitativ undersøkelse om årsaker til *frfall blant unge i fotball*. Prosjektteamet utarbeidet en overordnet rapport basert på datamaterialet de samlet inn.

Etter avtale med IØFK analyserte jeg nærmere datamateriale, og utarbeidet en rapport på grunnlag av dette, som igjen bidro til at vi i felleskap arrangerte et seminar om temaet. Temaet er aktuelt for mange det var over 150 deltakere på seminaret og media fattet interesse for det (se vedlegg 9). Ved gjennomføring av prosjektledelse studieåret 2012-2013, var det også et praksisprosjekt på oppdrag fra IØFK med samme tema, da med en kvantitativ datainnsamling. IØFK var også i år svært fornøyd med prosjektresultatet, og planen nå er at jeg skal utarbeide en noe mer omfattende rapport om frafall i fotball med begge undersøkelsene som empirisk utgangspunkt. Dette er et godt eksempel på at studentenes arbeider med praksisprosjekter verdsettes av oppdragsgiverne, og at det i tillegg kan anvendes som et grunnlag til forsknings- og utviklingsarbeid for fagpersoner ved institusjonen.

Erfaringene fra vårt opplegg for prosjektledelse har også medført at jeg har blitt engasjert i en II-er stilling med emneansvar for Prosjektledelse ved Kulturledelsesstudiet på Høgskolen i Oslo og Akershus. Det vil jeg komme mer tilbake til senere i dokumentet. Jeg vil også belyse potensiell overføringsverdi for praksisprosjekter og vår måte å gjennomføre prosjektledelsesemnet på, senere i teksten.

Nå vil temaet flyttes til et annet konkret element i vår prakademiske tilnærming, som formelt sett ligger litt på siden av selve studieplanen, men som er en viktig del av vår kontekstuelle ramme for vårt studium. Det handler om å utvikle nettverk og være i dialog med sentrale medaktører i vårt prakademiske studium, og da i særdeleshet uteksaminerte studenter.

5.3.4 BOLAlumni

Ved BOL-studiet har flere av oss vært opptatt av at studentene skal etablere nettverk som både har en faglig og en sosial dimensjon. Allerede første året vi startet opp, la vi til rette for at studentene skulle etablere en organisasjon eller et nettverk hvor både faglige og sosiale tiltak skulle være i fokus. Det ble som et av praksisprosjektene våren 2006 etablert et forum som skulle ivareta dette. Det fikk benevnelsen Consortia og ble drevet av studentene selv. Etter etableringen tok studentene initiativ til at eksterne foredragsholdere skulle bidra, samt flere sosiale samlinger de første to-tre semestrene. Men som i de fleste frivillige organisasjoner er en avhengig av enkeltpersoners engasjement for at det skal skje noe. Da interessen dalte noe etterhvert, så jeg det som nødvendig å ta initiativ til noen endringer. Samtidig begynte det å nærme seg semesteret for at de første studentene skulle uteksamineres våren 2008.

Flere veletablerte institusjoner har svært aktive *alumniordninger* som er viktige bidragsytere inn i utdanningen, og samtidig et svært viktig nettverk for mange. Et alumni er et nettverk for tidligere studenter ved en institusjon. Harvard, Princeton og Stanford er eksempler på gigantiske alumniordninger som har en svært viktig funksjon som nettverk, men også som en sentral finansieringskilde for utdanningene. I Norge har vi ikke lignende innretninger, men for eksempel ved NTNU, Handelshøyskolen BI og kanskje først og fremst ved Norges Handelshøyskole (NHH), er det vitale alumniordninger som er sentral for nettverk og kompetanseutveksling mellom tidligere, nåværende studenter og opp mot institusjonen.

5.3.4.1 Etablering av nettbasert alumni

Ved HiL fantes det ikke noen alumniopplegg til tross for at det var et tema som av institusjonens ledelse hadde vært vurdert i flere år. På eget initiativ satte jeg derfor i gang med utviklingen av en alumniordning for BOL. Det var ønskelig fra HiLs ledelse at det skulle utvikles et felles opplegg for institusjonens alumniopplegg, men basert på en rekke tidligere erfaringer vurderte jeg det dithen at det ville drøye for lang tid og trolig bli for omstendelig³⁷. I diskusjon med noen kolleger og studenter framstod det som tydelig at en nettbasert nettverksordning ville være formålstjenlig i en oppstartsfase. Etter å ha undersøkt ulike nettbaserte løsninger, ble den gratis "open source"-løsningen Ning valgt³⁸. På bakgrunn av funksjonalitet og brukervennlighet kunne webløsningen både etableres og utvikles hurtig, slik at alumniordningen var etablert i løpet av noen få dager. Bak denne løsningen lå det vurderinger knyttet til funksjonalitet, vedlikehold og brukervennlighet. I løpet av den første perioden ble omkring halvparten av det uteksaminerte førstekullet medlemmer, og omtrent like mange fra de to andre kullene som var studenter på den perioden. Det innebar at allerede i løpet av første semesteret denne ordningen var etablert, var det over 70 medlemmer som var med i alumniordningen. Siden har den gradvis vokst og er pr. juni 2013 på nærmere 300 medlemmer.

Et viktig bidrag alumniordningen gir for studiet, er at den gir en oversikt over hva uteksaminerte studenter gjør videre i sin karriere. Noe som er interessant og relevant å ha kunnskap om for nåværende og kommende studenter. Det jo også helt sentralt for ansvarlige tilknyttet en utdanning å ha kunnskap om hvilke karrieremuligheter den gir. I fagmiljøet ved BOL har vi vært spesielt opptatt av at BOL skal være praksisrelevant og da blir et av suksesskriteriene i hvilken grad studentene får relevante jobber etter endt utdanning. BOLAlumni-siden er også koplet opp mot både Facebook og LinkedIn, samt at studentene selv kan kople sine profiler opp mot sin digitale kompetansemappe, ePortfolio, som blir nærmere omtalt senere i dokumentet. LinkedIn er særlig sentralt da

det er et sosialt nettsted som i hovedsak brukes i forretningsøyemed (Olsen 2008, Myklemyr 2009). Disse koplingene mellom de ulike plattformene innebærer at medlemmene kan oppdatere profilen sin på LinkedIn og samtidig ha kopinger til denne til BOLAlumni og ePortfolio.

Nettsiden BOLAlumni skal også bidra til faglig påfyll og oppdateringer og informasjon fra både medstudenter, øvrige studenter og fra studiet. Diskusjonsfora og informasjon knyttet til videre masterstudier har vært et av temaene som medlemmene har vært opptatt av. Det bidrar til å klargjøre hvilke muligheter som finnes av videre utdanning etter endt BOL-studiet, i tillegg til at studentene får formidlet direkte inntrykk og tips knyttet til de ulike studiestedene.

Vi fagansatte har også blitt utfordret til å bidra med faglige innlegg som skal gi medlemmene noe ekstra faglig påfyll og slik at uteksaminerte studenter kan følge mer med på hva som foregår ved studiet og hva deres tidligere undervisere holder på med. Intensjonene bak slike bidrag har vært god, men i praksis har vi ikke evnet å følge dette opp i særlig grad, selv om det har vært enkelte bidrag. Fokuset på faglige temaer har vært sentralt for hele ordningen, og i tillegg til selve nettstedet var det ønskelig å finne også konkrete fysiske møteplasser for å få faglig påfyll.

5.3.4.2 BOLs Karrieredag

Karrieredagen til BOL ble etablert som en forlengelse av utviklingsarbeidet med BOLAlumni gjennom et praksisprosjekt i 2009. Parallelt med videreutvikling av alumnisidene ble det planlagt og gjennomført en karrieredag for BOL. På karrieredagen kom uteksaminerte studenter, nåværende studenter og enkelte deltakere fra regionalt arbeids- og næringsliv. Med i underkant av 100 deltakere ga det inspirasjon til å etablere en karrieredag som en fast begivenhet, hvor ulike faglige temaer skulle stå på dagsorden. Senere har deltakerantallet økt for hvert år og ved Karrieredagen høsten 2012 var det i underkant av 300 deltakere. Innslaget av deltakere fra arbeids- og næringsliv har økt, og det har etablert seg som en viktig møteplass for kompetansepåfyll og nettverksbygging. En av våre sentrale samarbeidspartnere, HRNorge har vært en viktig bidragsyter til studiet helt siden oppstarten³⁹. De har også bidratt med faglige innlegg ved alle karrieredagene og vært en viktig årsak til at det faglige programmet har fått så god respons hver gang. HRNorge er den viktigste enkeltaktøren innen HR utvikling i Norge og de arrangerer også egne store konferanser. På disse har noen studenter blitt plukket ut til å være med som medhjelpere til gjennomføring av konferansene. Det har vært en fin måte å gi anerkjennelse til de studentene som har bidratt ekstra med å utvikle og gjennomføre BOLAlumni og karrieredagen.

Tilbakemeldingene fra studentene er at det er svært interessant og lærerikt å kunne bistå og overvære en slik faglig konferanse, samtidig som HRNorge rapporterer om svært nyttig bistand. Med andre ord et annet eksempel på et samarbeid mellom praksisfeltet og studiet som oppleves som utbytterikt for alle parter.

5.3.5 ePortfolio

Temaet digitale kompetansemapper eller ePortfolio som er benevnelsen som jeg velger å bruke videre her, har utgjort en betydelig del av mitt fokus knyttet til fagutvikling. Dokumenterte resultater innen dette temaet er særlig knyttet til tre elementer, emnet OLA1051 ePortfolio og to faglige artikler, den ene publisert i UniPed og den andre som en forskningsrapport. For de to sistnevnte henviser jeg til selve dokumentene (Skyttermoen 2011a, 2011b).

5.3.5.1 Oppstart

Temaet kompetansemapper for studenter hadde et (minst) tosidig fokus da det ble initiert ved studiet. Både gjennom studentenes «employability»⁴⁰ tilknyttet studiet, og det HR-faglige knyttet til kompetansedokumentasjon. Rent konkret startet det opp i forbindelse med kurset Høgskolepedagogikk og oppgaven jeg skrev sammen med kolleger der (Krogh mfl. 2006). Daværende kollega Liv Krokan Murud og jeg ønsket å kople noe av de faglige elementene i emnet Personalkompetanse og -ledelse (PKL) opp mot fokus og bevissthet på studentenes egen kompetansedokumentasjon. Vår veileder Yngve Nordkvelle hadde nylig publisert en rapport om digitale mapper i høyere utdanning (Nordkvelle 2007). I denne rapporten kom det fram at det var enkelte ansatser til å sette i fokus digitale kompetansemapper som var egnet i overgangen fra høyere utdanning til arbeidslivet. Internasjonalt ble det gjort enkelte forsøk, enkelte bemanningsbyråer hadde vist interesse for det, men det manglet å sette et mer systematisk fokus på det. Det bidro til at vi, dvs. Murud, Nordkvelle og meg selv, tok initiativ til dette ved å søke om midler til et prosjekt gjennom Norgesuniversitetet (NUV).

5.3.5.2 Eksternt finansiert prosjekt om ePortfolio

Søknaden om prosjektmidler fikk tilslag og vi ble innvilget en støtte på 300.000,- kr til prosjektet (Se vedlegg 6 for søknad og andre dokumenter i tilknytning til prosjektet). Sentralt i prosjektet var å utvikle et opplegg som kunne legge til rette for at studenter gjennom en digital kompetansemappe, ePortfolio, kan presentere seg som fagpersoner overfor potensielle arbeidsgivere. En ePortfolio har potensiale til å være noe mer enn det (se Skyttermoen 2008, 2011b), men hovedfokuset var knyttet mot overgangen fra høyere utdanning til arbeidsliv. En av de faktorene som ble belyst var

knyttet til det som kan benevnes som interoperabilitet (Nordkvelle 2007), og impliserer at de digitale formatene skal være overførbare fra studentenes digitale mapper og over i databaser til potensielle arbeidsgivere og bemanningsbyråer.

Selve prosjektet forløp seg noe annerledes enn planlagt. I korte trekk kan en beskrive det som et prosjekt hvor det var entusiasme og optimisme i oppstarten, men at det av ulike årsaker avtok relativt raskt. Det ble holdt to seminar i første halvår for prosjektet. Her deltok foruten representanter fra prosjektgruppa selv, også ulike ressurspersoner fra bemanningsbransjen, sammen med en faglig ekspert fra NTNU. Her ble det belyst hvilke muligheter og begrensninger som ligger i en digital kompetansemappe som virkemiddel i overgangen høyere utdanning til arbeidsliv. Det andre seminaret vi gjennomførte samlet fagpersoner på feltet fra ulike institusjoner i Europa, og ga et godt grunnlag for både oppdatering på status på fagområdet og planlegging av videre prosess.

Som jeg belyser i min fagfelleverderte artikkel (Skyttermoen 2011b) har ikke ePortfolio i overgangen høyere utdanning og arbeidsliv fått særlig utbredelse, og etter noen spede forsøk i årene 2004-2007 har temaet ikke vært løftet på dagsorden. Kort fortalt kan en si at det ikke eksisterer tilstrekkelig interesse for utvikling av temaet slik at det kan fungere som et virkemiddel som kan synliggjøre kompetanse for å gjøre denne overgangen enklere. Til tross for den teknologiske utviklingen eksisterer det ikke ordninger som er innrettet slik, og representanter fra arbeidslivet er ikke eksplisitt opptatt av temaet. Den manglende gjenklagen begrenset samarbeidet med arbeidslivsrepresentantene og fokus for prosjektet ble i stedet rettet mot utvikling av studentenes kompetansemapper.

5.3.5.3 ePortfolio som eget studiepoenggivende emne

Et av prosjektets målsetninger var å integrere ePortfolio som en del av studiene BOL og Kommunikasjonsrådgiverstudiet (KRS) (se søknaden i vedlegg 6). Som prosjektleder og etter hvert eneste ressurs som arbeidet aktivt inn i dette prosjektet, utviklet jeg et opplegg hvor ePortfolio ble tilbudt som tilleggselement ved studiene. Her ble bloggplattformen WordPress valgt som teknisk løsning da denne oppfylte kravene om interoperabilitet knyttet til europeiske standarder, den var gratis og open source-basert, og den var enkel og brukervennlig for studentene. Studentene var positive, men avventende til å ta det i bruk. Gjennom en kartleggingsundersøkelse ble det avdekket at studentene i langt større grad ville ta det i bruk om de også kunne få dokumentert kompetanse på feltet, gjennom studiepoenggivende kurs (Skyttermoen 2011a). Derfor utarbeidet jeg et eget emne hvor studentene gjennom å arbeide med sin ePortfolio også

kunne få 5 studiepoeng som da også kunne dokumentere kompetansen de ervervet. Læringsutbytte er beskrevet i emnebeskrivelsen:

«Etter gjennomført emne skal studentene ha en digital kompetansemappe (ePortfolio) som er egnet til å framvise opparbeidet faglig kompetanse gjennom studiet, og sammen med annen relevant kompetanse presentere studenten på en måte som er egnet i overgangen til relevant arbeid i arbeidslivet. Studenten skal videre kunne framvise digitale ferdigheter gjennom presentasjoner av ulike digitale medier. Studenten skal også formidle læringsprosesser og refleksjoner omkring faglig utvikling og identitet, som er gjort i løpet av studiet og i arbeidet med digitale mapper.» (Se vedlegg 6).

Emnet inngår ikke som en del av studieprogrammet og er å betegne som et ferdighetsemne (eller «skills» som er den engelske fagtermen på denne type emner innen høyere utdanning). I utgangspunktet er emne av en slik type at det kunne vært tilbudt flere studier da det ikke begrenser seg til BOL og KRS. Men av kapasitetsmessige grunner har det vært begrensningen så langt. Noe av intensjonen har vært at studentene allerede fra oppstarten av studiet skal starte med å utforme sin ePortfolio og fylle den opp med ulike former for dokumentasjon og refleksjon underveis i studiet. Jevnlige seminarer og kurs skal bidra til at studentene kan gjøre dette. Selve emnet gjennomføres i siste semesteret av studiet, med tilhørende undervisning, arbeidskrav og oppfølging.

Det har så langt (vårsemesteret 2013) vært tre gjennomføringer med emnet. Noe i tråd med forventningene har en relativt stor andel av studentene ved BOL hatt intensjoner og også startet opp med å utforme sin ePortfolio fra starten av studiet, og signalisert at de ønsker også å gjennomføre emnet. Erfaringene så langt viser at det er en andel på omkring 10-15 % av 3.års studentene som faktisk melder seg på emnet. Det er ikke en veldig stor andel, gitt at tilbakemeldingene tidlig i studiet indikerer en langt større andel, og at svært mange har gitt uttrykk for at de ser hensikten og nytten med en ePortfolio i overgangen fra endt studium til arbeidsliv. De som faktisk har gjennomført har gitt tilbakemelding på at det opplever det som et nyttig virkemiddel, og at de gjennom å utforme en slik ePortfolio også har fått en økt bevissthet og refleksjonsevne knyttet til læringsprosess og seg selv som fagperson. Det er flere årsaker til at ikke flere faktisk har benyttet seg av muligheten til å gjennomføre emnet. Men det at det krever en ekstra innsats utover de formelle studierammer, at det er nødvendig både å samle ulike typer arbeider, reflektere og bearbeide presentasjoner av faglig arbeid, har trolig lagt en betydelig begrensning på motivasjonen for å gjøre det. Trolig er det viktigste årsaken allikevel at de ikke opplever at potensielle mottakere av en ePortfolio, arbeidsgivere og bemanningsbyråer, ikke er beredt til å anvende ePortfolio i sine sonderinger av potensielle arbeidstakere (Skyttermoen 2011b).

Både alumniordningen og digitale kompetansemapper er tiltak som ligger utenpå den formelle studieplanen, men som allikevel har vært sentrale for å bygge opp en identitet knyttet til studiet. De er også elementer som er med på å støtte opp om den prakademiske tilnærmingen ved studiet. Det samme gjelder ulike fagdidaktiske og pedagogiske tiltak ved studiet, og jeg vil nå ta for meg noen slike utvalgte elementer.

6 Didaktiske og pedagogiske elementer

I denne delen vil jeg klargjøre noe mer eksplisitt hvilket grunnsyn, tankesett og konkrete tiltak som har vært sentrale for min forståelse og tilnærming til læring. Og da spesielt knyttet til hvordan BOL-studiet er utformet med tanke på didaktiske og pedagogiske elementer.

6.1 Lærings syn og former for læring

«Sette i stand til læring» er mantraet som jeg og flere av mine kolleger har hatt som utgangspunkt for innretningen av studiet og pedagogisk tilnærming. Jeg har tidligere i dokumentet gjort rede for noen av mine forforståelser og min ontologiske tilnærming når det gjelder fagdidaktikk (se kapittel 2.3). Inspirert av å ha gjennomført kurset Høgskolepedagogikk, ønsket flere av vi som var sentrale i fagstaben i oppstartsfasen, å utforme studiet slik at læringsmiljøet skulle gi et viktig grunnlag for studentene til læring⁴¹. Vi har gjennom denne kompetanseutviklingen blitt inspirert som Pettersen (2005 s.59) skriver:

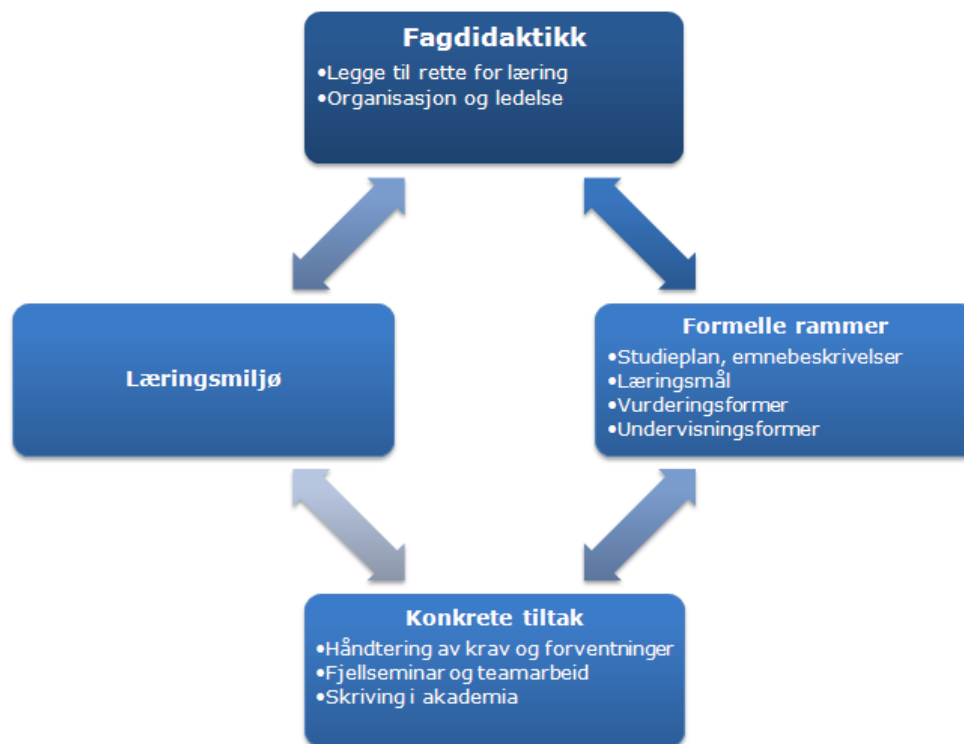
«Undervisning dreier seg om å legge til rette for og skape betingelser for andres læring - og det handler om å intervensere i andres læreprosesser. Undervisning impliserer læring, men viser til intensjoner om å fremme læring av noe bestemt. ... Relasjonen mellom læring og undervisning er didaktikkens hovedanliggende: Å analysere, kartlegge og reflektere over denne relasjonen - hvordan ulike undervisningskvalitet fremmer og hemmer god læring i en didaktisk sammenheng.»

I forbindelse med oppstarten og den grunnleggende utviklingen av hvordan studiet ble utformet utover de faglige og formelle elementene for studiet og det enkelte emnene, ble denne bevisstheten omkring læring også førende for de didaktiske og pedagogiske innretningene ved studiet. Vi ville med andre ord utforme studiet på en slik måte at studentene skulle settes i stand til læring. Denne grunnleggende antakelsen av forståelsen av læring har vært sentral for hvordan jeg og nevnte kolleger har innrettet studiet og grunnlaget for læringsmiljø for studentene. Som Pettersen (2006 s.111) formulerer det:

“I kortversjon påvirker organisering av læringsmiljø og gjennomføring av undervisningsprogrammer - som didaktiske intervensjoner - studenters grunnleggende tilnærming og orientering i læringsarbeidet. I en viss forstand er dette lærernes ansvar - forstått som ansvar for andres læring. Men for at studenter skal lykkes i læringsarbeidet, fordres det at de har eller erverver seg nødvendig læringskompetanse og effektive læringsstrategier. Det er i samme forstand studentenes ansvar - forstått som ansvar for egen læring.”

En slik forståelse av hvordan studentene gjennom studiet skulle tilegne seg kompetanse medførte at vi utførte en rekke konkrete momenter. Jeg skal berette om det som er de mest sentrale knyttet til dette.

I kapittel 3.2 redegjorde jeg for sentrale aspekter omkring fagdidaktikk og undervisningstiltak. Hensiktsmessig fagdidaktisk helhet ved et studium handler i betydelig grad om å ha et eksplisitt fokus på temaet og gjøre valg og innrette tiltak ut fra hvilke kunnskapssyn, faglige aspekter og ressursmessige forhold som er rådende (Pettersen 2005). Før jeg går nærmere inn på noen av de mer konkrete tiltakene og elementene vi har vektlagt ved BOL, vil jeg basert på den forståelsen som ligger til grunn for fagdidaktikk, presentere en visuell framstilling av hva vi ved BOL har vektlagt når det gjelder utvikling av fagdidaktiske elementer:



Figur 6.1 Fagdidaktiske elementer ved BOL

De formelle rammene er presentert gjennom studieplanutvikling og mer spesifikke emneutforminger og gjennomføring av disse. Jeg vil nå ta nærmere for meg noen av de elementene som er presentert i modellen overfor. Det vil særlig være noen av de konkrete tiltakene, men også forhold knyttet til vurderingsformer. Aller først vil jeg ta opp igjen tråden knyttet til det sentrale aspektet som grunnlag for vår prakademiske tilnærming.

6.1.1 Læring ved å gjøre og læring i praksis

At praksisnærhet er en sentral komponent for vår tilnærming skal ha kommet rimelig klart fram. Studenttraineeordningen og praksisprosjekter er konkrete tiltak som allerede er redegjort for og begrunnet. Jeg vil derfor ikke gjøre noe stort poeng ut av det her, men forsøke å knytte det til noen av våre inspirasjonskilder.

John Dewey (i Pettersen 2006) er en av de ledende pedagoger med tanke på læringssyn og premisser for læring. Dewey sitt grunnsyn er knyttet til at mennesket fundamentalt sett er en levende organisme som konstant er i interaksjon med sine omgivelser og derved i kontinuerlig forandring. Videre innebærer det en erkjennelse av at vi ikke *får* kunnskap, men vi *gjør* erfaringer som bidrar til en kognitiv utvikling. Altså at vi på mange områder trenger å erfare for å lære.

Donald Schön er sammen med Chris Argyris sentrale innen organisasjonsteori og læring i organisasjoner (Argyris og Schön 1978). De også vært sentrale for min forståelse for hvordan vi skal sette studentene i stand til læring gjennom praksis. Argyris og Schöns (1983) bidrag har både en konkret *handlingskomponent* rettet mot hvordan læring kan foregå i arbeid i organisasjoner, men også en *læringskomponent* som fanger opp hvordan studenter i gjennom et praksisorientert studieløp kan lære mens de er i utdanning. Særlig har Schön (1983; 1987) tilnærming om den reflektive praktiker bidratt til hvordan vi kan lære i praksis. Denne forståelsen har også bidratt til hvordan vi har innrettet studiet med tanke på praksiskomponenter, som jeg har vært inne på tidligere. Men det har også kommet til uttrykk ved ulike tilnærminger vi har lagt til grunn for å utarbeide et godt læringsmiljø.

Måten studentene blir møtt ved allerede ved oppstarten av studiet, har vi oppfattet til å være svært sentralt for å legge til rette for et godt læringsmiljø og jeg vil nå ta for meg hvordan vi har gjort dette.

6.2 Krav og forventninger

Vi forsøkte å være bevisst på hva det ville innebære å ta i mot unge studenter med et relativt uavklart forhold knyttet til det å være student i høyere utdanning og starte ved dette organisasjons- og ledelsesstudiet. Krav og forventninger til studentene var også temaet for den avsluttende oppgaven jeg og noen kolleger skrev i tilknytning til kurset i høgskolepedagogikk (Krogh mfl. 2006).

Basert på flere gjennomføringer med mottak av nye studenter, og videre erfaringer med de i studieløpet, har vi utviklet et sett med konkrete tiltak for å bidra til å klargjøre gjensidige krav og forventninger mellom student og studium/institusjon. Resultatene fra den systematiske undersøkelsen som vi gjennomførte i «Vi vil bli stilt krav til» (Krogh mfl. 2006) har også vært sentral her. Noen av funnene indikerer tydelig at studentene faktisk ønsker og forventer at institusjonen stiller krav til studentene:

«De gir uttrykk for at de vil ha krav knyttet til gjennomføring av undervisning, som arbeidskrav, men også læringsforhold for øvrig. De er slik sett lite autonome i sin læringsprosess, og ønsker at utdanningsinstitusjonen og dens undervisningspersonale skal legge klare rammer og føringer både til hva de skal studere og hvordan de skal tilnærme seg lærestoffet.» (Krogh mfl. 2006 s.33).

Vi har fra studentenes side fått gode tilbakemeldinger på at de tiltakene vi har gjort har vært gode og hensiktsmessige for deres læringsprosess og forståelse av så vel faget og hvordan de best kan settes i stand til læring⁴². Andre studier ved institusjonen har også vært i kontakt med oss, og applaudert og adoptert mange av disse tiltakene. Jeg vil begrense framstillingen av det knippe av tiltak som vi har utformet, til å presentere et utvalg av de mest sentrale.

6.2.1 Oppstart og avklaringer

Tidlig formidling og klargjøring av forventninger og krav er viktig for at studiene og læringsmiljøet skal fungere godt. Før studentene starter opp ved BOL-studiet får de gjennom et velkomstbrev en klargjøring av noen sentrale krav og forventninger. En forberedelse på at det venter en studiehverdag med få pliktige undervisningstimer, tydelige forventninger om egenorganiserte læringstiltak og at det er et fulltidsstudium som krever dertil hørende fokus fra dem. Det er imidlertid ikke tilstrekkelig å formidle dette i et velkomstbrev. Erfaringsmessig er det ofte mye usikkerhet knyttet til rollen som student, og ikke sjelden er studentene lite bevisst på hvilket studievalg de faktisk har gjort. Derfor må en ytterligere tydeliggjøring til for at studentene skal bli mer bevisst på studierollen, læringsstrategier og samtidig som vi som undervisere skal bli mer kjent med dem.

6.2.2 Fjellseminaret

Allerede andre studieuke drar vi på seminar. BOLs nå velkjente Fjellseminar er et viktig tiltak for læringsmiljøet, og har også blitt trukket inn i andre studier. Her er utdraget fra NOKUT-søknaden som i korte trekk redegjør for Fjellseminarets funksjon:

«Det årlige og obligatoriske Fjellseminaret er en viktig start på BOL-studiet. Her blir studentene bedre kjent med hverandre, og faglærer deler studentene inn kollokviegrupper som gjelder for hele semesteret. Tidligere studenter er sammen med

fagpersonale sentrale bidragsyttere i ledelsen av arrangementet. Lek, moro, relasjonsbygging og faglige teamutviklingsprosesser under Fjellseminaret gjør at tillit og trygghet skapes tidlig i studiet. Dette gjelder også i relasjonen mellom fagansatte og studenter. Studentene gir uttrykk for at dette er et av de viktigste tiltakene, som bidrar til trivsel, motivasjon og godt læringsmiljø» (Vedlegg 1).

Fjellseminaret har fått en meget høy status blant studentene, og når de senere blir spurt om hva det satte mest pris på ved studiet, er Fjellseminaret gjerne et av de første momentene som trekkes fram⁴³. Vi har nå gjennomført det åtte ganger, og det har vært obligatorisk deltakelse hele veien, og mye av det samme opplegget har blitt fulgt. At vi bruker tidligere studenter til å bistå med aktiviteter har bidratt til at vi nådd fram enda bedre til studentene omkring selve opplegget, men også økt statusen og det engasjementet studentene legger for en dag på disse to dagene. Jeg kommer litt tilbake til innholdet tenkningen omkring Fjellseminaret noe senere i dokumentet.

6.2.3 Tidlig arbeidskrav ved oppstart

Oppstart med både undervisning, lesing og i hele tatt det å starte opp i rollen som student, er noe vi har vektlagt at skal iverksettes så tidlig som mulig. Det innebærer flere elementer enn velkomstbrev og fjellseminar. Allerede ved første ordinære undervisningsdag, får studentene levert ut det første arbeidskravet. Dette arbeidskravet inneholder flere elementer og skal således ivareta flere funksjoner. Den ene delen av arbeidskravet er knyttet til påmelding og deltakelse på fjellseminaret. I dette konkrete arbeidskravet inkluderer det også å utarbeide grupperegler eller teamkontrakt for kollokviegruppen de er plassert på. Den andre delen går på å gjøre seg opp en aktiv mening om rollen som student, hvilken tilnærming de har til studiet, arbeidsinnsats, forventninger og en bekreftelse på at de har forstått studieplanen og sentrale premisser og arbeidsformer som vi har utviklet ved studiet (se vedlegg 7). At studentene må tenke igjennom rollen som student, hvilke gjensidige krav og forventninger det er mellom institusjon og student, har vi erfart at bidrar til en betydelig større bevissthet omkring dette. Den siste delen av arbeidskravet er knyttet til å beskrive en organisasjon de kjenner og knytte det til noen begreper relatert til formell organisasjonsstruktur som er et tidlig tema i den faglige delen av undervisningen. Den siste delen legger til grunn, og tar hensyn til, at studentene ennå ikke har fått særlig tid til å forstå nye og for dem ukjente begreper. Allikevel er det starten på en prosess med å skrive innenfor den faglige kontekst. Vi har gjort det ut fra den hensikt at studentene skal komme i gang med skrivingen, og skal de bli gode fagpersoner må de komme i gang med skriveprosessen tidlig. Videre så kan akkurat denne delen av arbeidskravet også hjelpe de med å forstå noen av de første begrepene de møter, på en bedre måte. Jeg kommer mer tilbake til skriving og argumentasjon senere i dokumentet.

6.3 Relasjoner og samarbeid

Det er flere grunner til at vi har lagt spesielt vekt på relasjoner og samarbeid ved studiet. Det er både knyttet til det å skape et godt læringsmiljø for studentene, legge til rette for at studentene blir aktive medskapere, og den faglige forståelsen og tilnærmingen til temaet.

6.3.1 Læringsmiljø

Å sette studentene bedre i stand til læring, mener vi er avgjørende for å kunne skape et godt læringsmiljø. Studentene har gjennom et opplegg tilbudt sentralt gjennom HiL, et fadderukeopplegg ved oppstart av studiet, men disse har gjerne et litt annet fokus enn å skape et godt læringsmiljø. Vi bruker gjerne deler av de to første forelesningene på å bli noe mer kjent med hverandre med en kort presentasjon av hverandre⁴⁴. Fjellseminaret ivaretar en viktig funksjon knyttet til det å bli bedre kjent med hverandre, og starter med det vi kan kalle for sosiale oppvarmingsøvelser. Her gjør vi ulike lekpregede øvelser for å løsne på stemningen, og i løpet av en formiddagsøkt har en senket skuldrene, blitt bedre kjent og er klar for læring og relasjonsbygging. I denne delen av programmet benytter vi tidligere studenter, som også er semiprofesjonelle på lagbyggingsøvelser, som instruktører⁴⁵. De brukes også i utstrakt grad av andre studier, og andre organisasjoner. Flere av disse tidligere studentenes funksjon her er resultat av et annet tiltak ved studiet, nemlig studentbedrift som jeg har vært inne på tidligere i dokumentet i tilknytning til praksisemnet⁴⁶.

Som nevnt er det vi som fagansvarlige som setter sammen kollokviegruppene, eller teamene som vi nå i det senere har startet å benevne det som. Det er et meget bevisst valg, da det både er viktig å sikre en rimelig fordeling av det vi kan kalle for identifiserbare forskjeller (i praksis alder, kjønn og bosted), sikre jevnstore grupper og at alle blir behandlet på samme måte. Det er bare noen som kjenner hverandre i utgangspunktet, og det å skulle lære seg å samarbeide med andre en ikke kjenner, er en viktig øvelse og erfaring. Etter at studentene har blitt bedre kjent i løpet av fjellseminarets første dag og kveld, er dag to mer rendyrket faglig. Vi som fagansvarlige snakker da om samarbeid og hva det innebærer å være en del av et team eller arbeidsgruppe. I tillegg gjennomfører vi Belbins teamrolletest, som er en identifikasjon av hvilke dominerende trekk den enkelte har knyttet til teamarbeid, og hvordan så teamene skal håndtere likheter, forskjeller og manglende teamfunksjoner (Belbin 2010). Resultatene fra Belbin-testen brukes således til å klargjøre for hvordan gruppa skal håndtere dette i sitt videre arbeid, og gir et godt grunnlag for oppstarten av teamene. Neste og siste element ved fjellseminaret er å starte arbeide med å utforme grupperegler, eller teamkontrakt som vi har gått over til å benevne det som. Dette

inngår som en del av første arbeidskrav, og skal legge til rette for et godt og konstruktivt arbeid i teamene. Erfaringene fra en slik måte å innrette oppstart og kollokviearbeid er nærmest utelukkende positive. Studentene gir tilbakemelding på at dette er en god og hensiktsmessig innretning av gruppearbeid, og at det fungerer godt. Naturligvis er det ikke alltid at gruppene fungerer godt gjennom et helt semester, men i de tilfellene tar gruppene selv kontakt og som fagansvarlige går vi da gjerne inn og oppklarer forholdene. Selv om det ikke alltid lar seg oppklare i betydningen at en blir enige om arbeidsform og bidrag fra de enkelte. I slik tilfelle blir konsekvensen enten at enkelte bytter gruppe, eller at de slutter ved studiet. I enkelte tilfeller blir det også gitt muligheter for individuelle tilpasninger til innlevering. Det sistnevnte gjelder særlig dersom det er toppidrettsstudenter eller at det er sykdomsrelaterte forhold.

Relasjon og samarbeid er noe som ikke bare gjør seg gjeldende ved oppstart, men også senere i studiet. Særlig i andre semester med faget Prosjektledelse hvor de skal jobbe i prosjektteam. Selve praksisprosjektene skal jo da gjennomføres i team og det samme gjelder for eksamen. Erfaringene fra første semesteret er da nyttig å ta med seg videre for å få teamene til å fungere så godt som mulig. Også på dette gjennomfører vi både Belbin-testen og utforming av teamkontrakt for gruppene. Som jeg har vært inne på tidligere er det også knyttet til obligatoritet til dette arbeidet i form av selvregulerende deltakelseskrav.

Senere i studiet er det mindre organisert gruppearbeid, men vi registrerer med tilfredshet at studentene selv i betydelig grad søker sammen og jobber i grupper videre i studiet.

6.3.2 Relasjon og samarbeid med faglige briller

Vårt fokus på samarbeid og relasjonsbygging innenfor studiet, og da spesielt knyttet til arbeid i team eller grupper, har også et faglig perspektiv. Arbeid i grupper er også viet eget fokus innholdsmessig i studiet i flere fasetter. I første semesteret er et av de faglige fokus knyttet til å forstå hvordan organisasjoner fungerer, og der er relasjoner og samarbeid mellom mennesker i arbeidslivet en vesentlig del av dette. Videre er det for prosjektarbeid svært sentral med teamarbeid (Jessen 2005). I studiets andre år er også grupper og relasjoner sentralt i emnet arbeids- og organisasjonspsykologi sentralt. Så alle disse elementene indikerer at kunnskap omkring samarbeid og relasjoner er en viktig del av fagområdet for studiet. At de da også får praktisk kompetanse og erfaring knyttet til dette er derfor naturlig. Vi framhever nettopp dette overfor studentene allerede fra starten av, at det å jobbe sammen i grupper er en del av kompetanseutviklingen. Videre understreker vi at akkurat som i arbeidslivet er det ikke slik at en ofte kan velge alle sine teamkolleger selv, men forholde seg til de en har blitt

satt til å jobbe sammen med (Levin og Rolfsen 2004). Studentene viser stor grad av forståelse for dette og uttrykker ofte at det er nyttig erfaring å få med seg, selv om det i en del tilfeller ville vært å foretrekke å kunne velge sine teamkolleger selv⁴⁷.

Begrepene grupper og team har her blitt brukt noe om hverandre. Det er ikke helt tilfeldig. Rent konkret har vi i formidlingen av organiseringen av denne samarbeidsformen gradvis endret fra kun å bruke gruppebegrepet til i større grad å bruke begrepet team. Innen faglitteraturen er det en diskusjon knyttet til begrepene og om det er mulig å trekke eksakte skiller (Jacobsen og Thorsvik 2007a, Levin og Rolfsen 2004). Jeg skal ikke gå dypt inn i den debatten her, men trekke fram noen få momenter. Levin og Rolfsen (2004 s.39) definerer team på følgende måte:

«Et team består av minst to personer som har ansikt-til-ansikt relasjoner, det må eksistere over en viss tid, det etableres følelsesmessige forbindelser mellom medlemmene, de må ha et felles formål og en felles forståelse av prestasjonskrav, og det må være bestemte kriterier for medlemskap.»

Det er særlig de siste momentene i definisjonen vi har vært opptatt av, altså felles målsetninger, gjensidige krav og kriterier for medlemskap. Det skiller det fra mer tradisjonelt gruppearbeid, og gjennom etableringen av mange av de forpliktelsene og prosedyrene der hvor vi har teamarbeid som en del av studieformen, mener vi også at det er hensiktsmessig at vi bruker begrepet team. Tidligere benevnte vi de felles kriteriene i relasjonene som grupperegler, mens vi nå har gått over til å benevne det som *teamkontrakt*. Begrepet er hentet fra Levin og Rolfsen (2004) og har bestemte momenter som skal utformer, knyttet til målsetning, rolleavklaring, prosedyrer og relasjonsrelaterte forhold. At vi såpass tydelig og bevisst har fokusert på team som arbeidsform har vært hensiktsmessig for studentenes læring, men også for oss som fagpersoner. Det gjør oss mer tydelige på at arbeid i team er et kompetanseområde som er viktig knyttet til organisasjon og ledelse, og at det er både ønskelig og mulig å integrere akademisk i læringsprosessen⁴⁸.

6.3.3 Studentene som aktive medskapere

I tilknytning til studentenes samarbeid og relasjonsbygging vil jeg også trekke fram et moment som også var framhevet i begrunnelsen for utdanningskvalitetsprisen. Nemlig at studentene engasjerer seg som medskapere av så vel læringsmiljøet som utviklingen av studiet. Vi har helt fra oppstarten av studiet oppfordret og lagt til rette for at studentene skal engasjere seg i sin studiehverdag. Tett dialog direkte med studentene, hyppige evalueringer og tilbakemeldingssløyfer og etableringen av et aktivt studieutvalg, har vært sentrale komponenter. Vi opplever at studentene både er tilfreds

med at de involveres og at de også engasjerer seg konstruktivt ved å gjøre det på denne måten. Mange konkrete endringer i studieopplegget har kommet som følge av denne type medvirkning.

Vi innførte også tidlig at det etablerte studieutvalget, som altså består av studentenes tillitsvalgte og de fagansatte, ble ledet av en student og ikke studieleder, som det tradisjonelt blir. Det har også bidratt til at studentene har blitt mer aktive medskapere av studieutviklingen. Vi har også helt fra oppstarten kommunisert at vi har spesielle forventninger til studentene når det gjelder engasjement. Når en velger et studium innen organisasjon og ledelse er det viktig å få erfaringer på dette om en skal få kompetanse, også underveis i studiet. Derfor har vi signalisert at vi forventer at mange vil stille som tillitsvalgte, at de stiller opp og tar verv i studentorganisasjonene og at de gjerne kan engasjere seg i organisert virksomhet utenfor institusjonen. Det gir verdifull erfaring, noe også framtidige arbeidsgivere ser etter når de skal tilsette ferske kandidater. Her har vi også lyktes i betydningen at det er svært mange som engasjerer seg i verv og annet arbeid. BOL-studenter er sterkt overrepresentert i posisjoner som ikles av studenter ved institusjonens organer. Studentene gir også tilbakemelding på at det er verdifull erfaring og for eksempel å sitte som studentrepresentant i høgskolestyret, AMU, tilsettingsutvalg eller lignende.

Nå har jeg forsøkt å belyse forhold knyttet til *relasjonsarbeid og samarbeid*. Men det er også andre typer kompetanse vi er opptatt av å utvikle og legge til rette for i studiet vårt, og jeg skal ta for meg noen av disse.

6.4 Skrivning i akademia

Når studentene starter opp med høyere utdanning er mye nytt for de fleste. Ett av de områdene som ofte fortøner seg som utfordrende er knyttet til skrivning, argumentasjon og kildebruk. Enkelt sagt handler det om å lære seg å bruke de verktøyene som er nødvendig for å nå fram i den faglige dialogen som vi opererer innenfor. Som en tømrer må lære seg å bruke sag, drill og vater, må en akademiker bli fortrolig med de verktøyer som anvendes innenfor akademias rammer. Skrivning i akademia er derfor et tema vi ved BOL har lagt spesiell vekt på allerede fra oppstarten av studiet. Den første gjennomføringen av et opplegg høsten 2005 bar noe preg av å være satt sammen av diverse bidrag fra andre, uten at helheten kom helt tydelig fram. Men etter en evaluering av denne første gjennomføringen, har jeg som fagansvarlig, i noe samarbeid med gode kolleger, utviklet et mer helhetlig konsept for dette som jeg vil redegjøre for her.

6.4.1 Innhold

Det eksisterer flere konsepter og opplegg for temaet ved de ulike høyere utdanningsinstitusjonene. Sammen med aktuell faglitteratur, har det dannet et sentralt utgangspunkt for utformingen av innholdet for temaet «Skriving i academia». Rent konkret består det opplegget som vi gir studentene i studiets første semester, av en rekke komponenter (se vedlegg 8 for full oversikt). Vi vektlegger særlig tre elementer, *akademisk integritet*, inkludert plagiat, *kildebruk* og *argumentasjon*, hvorav alle henger mer eller mindre sammen. Det å være redelig og framstille sitt arbeid som sitt eget går under begrepet akademisk integritet. Og vi formidler dette gjennom å understreke at:

“Som student ved BOL er du en del av den ”akademiske verden”. Noe som impliserer at du som student vil måtte forholde deg til intellektuelle utfordringer med krav om å utvikle en egen forståelse i forlengelsen av undervisning, pensum og eksamen.”
(Skriving i academia, vedlegg 8).

I nær tilknytning til dette ligger fenomenet *juks og plagiat*. Tilgang til informasjon og skriftlig materiale har endret seg radikalt gjennom utviklingen av internett. Studentene som nå starter opp med høyere utdanning er oppvokst med online tilgang som en selvfølgelig del av livet (Rettberg 2008). Selv om de til en viss utstrekning har fått innføring i riktig bruk av kilder og henvisninger, mangler mange både forståelse og kompetanse for kritisk bruk av kilder, og det å presentere eget materiale på en riktig måte. Mange medieoppslag og annen litteratur viser da også at det er mange som presenterer andres materiale som eget. I en del tilfeller er dette juks eller plagiat, i betydningen at en gjør dette mer eller mindre bevisst ved å klippe og lime inn andres materiale inn i egen tekst. Andre ganger kan det være med ubetenksomhet og slurv. Derfor er vi opptatt av at studentene skal kjenne til og få en forståelse for disse elementene. Vi redegjør for hvilke lover, reglement og retningslinjer som gjelder, slik at disse skal være kjent. Et konkret element som vi gjennomfører, er å vise et eksempel på en oppgave som er sendt inn til plagiattkontroll, og vise resultatene av denne kontrollen. Med 49 % treff på andres arbeider, som markeres med rødt i teksten, gir det en svært god effekt å vise fram dette, og deretter diskutere med studentene omkring dette.

Vi har også et betydelig fokus på *riktig kildebruk*. Kildebruk skal ivareta flere funksjoner. Både at en viser at det er andre som står bak påstandene, teoriene, begrepene som anvendes. Videre er det også en måte å styrke argumentet til studenten nettopp at det er andre fagpersoner som står bak dette, da framstår det som mer troverdig. Nettopp det å utvikle denne forståelsen er viktig, og vi legger opp til omfattende trening og fokus på dette. Det er ikke tilstrekkelig å kunne kildebruk for å nå fram i den faglige dialogen. For å utvikle studenter som fagpersoner i denne dialogen, er

det også nødvendig å kunne *argumentere godt*. For å kunne bli god til å argumentere er det ikke tilstrekkelig å ha lest pensum og teori. Vi må som fagpersoner også kunne argumentere på en slik måte at vi overbeviser leseren om at det vi skriver er rimelig og troverdig (Rienecker og Jørgensen 2006). I tillegg til både god struktur og metakommunikasjon må argumentene fremføres på en overbevisende måte. For å kunne gjøre det er det nødvendig å trene på det. Det betyr at vi også vektlegger at studentene skal *trene på å skrive* - og dermed argumentere. Vi legger til rette for det gjennom både egne skrivekurs og gjennom arbeidskravene for emnene.

Dette var noen momenter knyttet til innholdet i opplegget for «Skrijving i academia». Nå vil jeg trekke kort fram hvordan dette gjennomføres, før jeg formidler noen erfaringer og hvordan dette også har medført at det har blitt et eget eksternt finansiert prosjekt, med meg som faglig ansvarlig.

6.4.2 Gjennomføring

Siden studentene settes i gang med skrivearbeid og innleveringer tidlig i studiet, starter vi også tidlig opp med opplegget knyttet til «Skrijving i academia». Rent praktisk gjennomføres det i form av tre til fem seminarer. Studentene får gjennom disse seminarene både undervisning knyttet til temaene og de skal også selv gjøre oppgaver. Integreert med dette er det også trukket inn i arbeidskravene som de arbeider med parallelt. Når de har fått tilstrekkelig grunnlag for å kunne utforme oppgaver med korrekt bruk av kilder, stilles det også krav til at de har dette korrekt i sine innleveringer. Om det ikke er korrekt blir arbeidskravet ikke godkjent og de må levere på nytt med riktig kildebruk. Ved å gjøre det på den måten opplever vi at studentene i vesentlig større grad lærer seg å bruke kilder riktig og at kildebruken blir riktig. Som vi understreker overfor studentene, så er dette et type verktøy vi bruker som fagpersoner, og det er forventet at en lærer seg å bruke det riktig så tidlig som mulig.

Et av de temaene vi også setter i fokus på ved gjennomføring er som tidligere nevnt, knyttet til plagiat. I LMS-verktøyet Fronter har vi et plagiatkontrollverktøy, ePhorus. Vi bruker det på alle arbeidskrav, og er tydelig overfor studentene at vi gjør det. Det finnes flere grunner til det. Det er naturligvis knyttet til å faktisk sjekke om det finnes eksempler på plagiat. Men det er også gjort med tanke på at andre ikke skal kunne bruke deres tekster senere. Når det sendes til plagiatkontroll, lagres nemlig tekstene i en database og vil da kunne avdekke om andre benytter seg av disse senere, uten riktig kildebruk. På den måten bygger vi også opp basen som skal kunne avdekke plagiat. Videre vil det kunne avdekke om studentene selv bruker av egne tekster senere i studiet, uten eventuelt å anvende riktig kildehenvisning.

Vi gjennomfører også flere andre elementer i gjennomføringen av «Skriving i akademia»-seminarene. Et moment er knyttet til bruk av *caseoppgaver*, som anvendes i utstrakt grad både i innføringsemnet og senere i studiet. Når dette gjennomgås underseminarene vektlegger vi å formidle hensikten med denne form for læring, og tips om hvordan disse kan løses. Studentene gir uttrykk for at det å arbeide med case er lærerikt, spesielt med tanke på at de ofte mangler praktiske knagger å henge teoriene på. Et annet element som er en del av denne seminarrekken er knyttet til skriving og argumentasjon. Her er for eksempel et av seminarene viet til *skriveverksted* hvor vi gir studentene konkret skrivetrening og tips til hvordan en skal bli en bedre skriver. Her benytter vi av Karl Henrik Flyum (2008) sin femavsnittsmetode, som er en konkret og godt utviklet metode for å trene på både «å la pennen flyte» og å argumentere godt. Et siste element som jeg vil trekke fram, er knyttet til det å trene på å vurdere tekster. Vi benytter oss av det vi selv har benevnt som medstudentevaluering (MSE)⁴⁹. Som en del av gjennomføringen av arbeidskravene, skal studentene evaluere hverandres arbeider etter bestemte kriterier. Det gir verdifull trening på å vurdere andres argumenter og måtte stå inne for egne argumenter. Vi gir derfor i denne seminarrekken også innføring i hva dette er, hvorfor det gjøres og hvordan det skal gjennomføres. Jeg vil ta for meg mer om fenomenet MSE litt senere i dokumentet.

6.4.3 Erfaringer og foredling

Vi har nå gjennomført et strukturert opplegg knyttet til «Skriving i akademia» åtte ganger i første semesteret, og vi har gjort oss enkelte erfaringer⁵⁰. Erfaringene vi har gjort oss, har bidratt til at det har vært denne gradvise utviklingen fram mot det opplegget som gjennomføres i dag. Det har gradvis blitt mer omfattende og mer forpliktende for studentene. Basert på de tilbakemeldingene studentene har gitt, er også dette et opplegg som verdsettes og oppleves som nødvendig⁵¹. Studentene drar i betydelig grad nytte av opplegget særlig på tre måter. De behersker bruk av kilder og riktig kildehenvisninger senere i studiet. De blir bedre til å argumentere i formidlingen av sine fagtekster. Og plagiat ved studiet forekommer på det nærmeste ikke, dvs. med et eneste unntak blant de hundrevis av plagiatkontroller som er foretatt gjennom ePhorus⁵².

Vi har også valgt å legge til grunn at studentene gjennom hele studiet skal kunne videreutvikle seg innenfor dette temaet. Særlig når studentene starter på sin avsluttende del av studiet, nemlig bacheloroppgaven, vil de få særlig bruk for kompetanse innenfor temaet skriving i akademia. At studentene skal skrive en stor og selvstendig avsluttende oppgave stiller krav til trening og kunnskap omkring dette. Det er også en av årsakene

til av vi fra første semester og helt fram til avslutning har lagt til grunn at studentene både skal benytte seg av opplegget knyttet til «Skriving i academia» generelt, men også at håndboka «Den gode oppgaven» av Rienecker og Jørgensen (2006) skal følge studentene hele veien gjennom studiet. Rent formelt har vi lagt den til som pensum for innføringsemnet, men altså lagt til grunn at de skal bruke denne - som nettopp en håndbok - videre i studiet. Vår erfaring, og de tilbakemeldinger som vi har fått fra studentene som bruker denne aktivt, er at det er et godt og konkret hjelpemiddel for å kunne skrive bedre oppgaver.

Et moment som kan nevnes i forbindelse med vår gjennomføring av dette temaet, er at andre studier ved institusjonen har tatt til seg opplegget og gjennomført deler av det med sin egen tilpasning. Rent konkret gjelder dette studiene Bachelor i økonomi og administrasjon og Bachelor i idrett⁵³. Høgskolens studienemd og dets sekretariat har også vist betydelig interesse for opplegget, og har utviklet et felles opplegg som skal kunne anvendes av alle studier. Her ble mye hentet fra det opplegget vi hadde utformet⁵⁴. At så mange har vist interesse for, og adoptert store deler av opplegget, oppleves som en anerkjennelse av at dette er noe som er fruktbart.

6.4.4 Kunsten å skrive - et NUV-prosjekt

Høgskolen ved institusjonens oppdragsenhet, Senter for Livslang Læring (SeLL) har også tatt interesse for dette. Særlig i tilknytning til hvordan de studiene de organiserer på EVU-området, skal kunne utforme et opplegg som setter også deres målgruppe i stand til å argumentere og skrive i en akademisk kontekst. Målgruppene for disse EVU-studiene er gjerne godt voksne personer som har vært ute i arbeidslivet en lengre periode, og derved borte fra en høyere utdanningskontekst med de krav til skriving og argumentasjon som kreves. SeLL inviterte meg og noen andre kollegaer til å skrive en søknad om et prosjekt finansiert av Norgesuniversitetet (NUV). Prosjektet fikk midler og er i gang, hvor jeg er med som sentral fagperson.

Konkret har dette prosjektet, som også er et samarbeidsprosjekt med Kompetanse Oppland og Høgskolen i Gjøvik, startet med å utforme et eget emne benevnt som «Kunsten å skrive» (se vedlegg 8). Her har jeg vært svært sentral med utformingen av emnet gjennom å være fagansvarlig. Videre er det også jeg som har startet pilotgjennomføringen av dette emnet. Det har i praksis betydd at emnet på 2,5 studiepoeng har blitt gitt som en mulighet for 1.års BOL-studenter. Ved å følge det ordinære opplegget vi allikevel tilbyr ved BOL, har det ved noen tilpasninger kunnet gjennomføres og ta dette emnet. Ved å delta på de fem seminarene som er arrangert for temaet, hvorav det siste knyttet til deltakelse på skriveverksted som et obligatorisk

arbeidskrav, har de kunnet melde seg opp til eksamen i emnet. Således er emnet «Kunsten å skrive» også et ferdighetsemne som studentene ved BOL har mulighet til å gjennomføre i tillegg til det ordinære studieprogrammets emner.

Siden dette er første gang det blir gjennomført prøver vi oss fram for å finne en funksjonell form, hvor det både skal kunne være en integrert del av studiet øvrige opplegg til temaet, samtidig som det skal kunne særskilt dokumenteres gjennom et eget studiepoenggivende ferdighetsemne. Løsningen har altså blitt at alle studentene følger det integrerte opplegget ved studiet, mens de som har ønsket å ta dette som eget studieemnet, har registrert seg på skriveseminaret og senere fått anledning til å ta en egen liten eksamensoppgave på dette. Rent konkret er det en argumenterende og refleksiv tekst knyttet til viktigheten av temaet skrivning i academia, med tilhørende krav til argumentasjon og kildebruk. At 40 av 67 studenter ved BOL meldte seg opp til å ta eksamen i emnet er en indikasjon på at det kan ha et potensiale. Erfaringene etter en gjennomføring gjør at det er for tidlig å trekke noen konklusjoner på effektene av dette. Men planen er at denne piloten skal anvendes også på andre typer studier, med en litt annen innretning.

Vi er opptatt av både vurderingsformer og evaluering ved BOL-studiet og jeg vil nå ta for meg noen av de tiltak og erfaringer vi har gjort oss her.

6.5 Mer om vurderingsformer og evaluering

Innføringen av Kvalitetsreformen innen høyere utdanning, som kom omtrent samtidig med at BOL-studiet var i støpeskjeen, bar bud om endrede og mer varierte vurderingsformer. Det gjorde at vi ved utformingen av studiet også ønsket å legge til grunn ulike vurderingsformer. I likhet med svært mange andre studier innen høyere utdanning formoder jeg, opplevde vi ikke at det var lagt til rette å få til dette rent ressursmessig. Med et økende antall både studier og studenter ble det færre ressurser til å håndtere dette. I alle fall har det gjort seg gjeldende ved vår institusjon. Som jeg har vært inne på tidligere, ble det heller ikke satt av spesielle ressurser til hverken utvikling eller igangsetting av det nye BOL-studiet. Med det som utgangspunkt ønsket vi allikevel å få til det som vi opplevde som det beste for studentenes læring, innenfor de gitte ressursrammer. Jeg vil ta for meg noen av de grep vi har gjort innenfor området vurderings- og evalueringsformer.

6.5.1 Sluttvurdering og underveisvurdering

Det finnes en rekke måter å skille mellom ulike vurderinger innen læringsfeltet i høyere utdanning (Pettersen 2005). Noen trekker et skille mellom det som benevnes

som summativ vurdering og formativ vurdering. Det førstnevnte er oppsummerende rangerende grunnlag for kontroll, rangering og sertifisering. Mens formativ vurdering er mer knyttet til tilbakemelding til studentene om framgang i læringsarbeidet som grunnlag for å forbedre egen læring (Dysthe og Engelsen 2003). Jeg skal ikke trekke ulike tilnærminger knyttet til vurdering her, utover å påpeke at både formativ og summativ vurdering kan anvendes både som slutt- og undervisvurdering. jeg vi i stedet presentere hvilke ulike sluttvurderinger vi har anvendt ved BOL og erfaringer ved disse, deretter det samme for undervisvurdering.

6.5.1.1 Sluttvurderinger

I praksis er det det samme som ulike eksamensformer, men det er også av betydning hvilke forhold som gjøres til gjenstand for vurdering, og på hvilke måter de ulike vurderingskriterier er implisitte eller eksplisitte (Pettersen 2005 s.316).

For de fleste av emnene for BOL, er sluttvurderingen knyttet til en tradisjonell skriftlig skoleeksamen. Det har særlig med ressursutnyttelse å gjøre. Vår erfaring er at dette fungerer til en viss grad tilfredsstillende. Det er imidlertid visse momenter som må trekkes inn for at vi skal kunne trekke en slik konklusjon. Et viktig moment er at dette ikke er den eneste evalueringsformen i studieløpet. Det vil i tilfelle begrense både studentenes tilnærming til læring og vurderingen som bli gjort av deres læring. Ved å ha flere evalueringsformer som kan synliggjøre ulike sider ved læringsprosessen studentene går igjennom i løpet av studiet (Gynnild 2003). Et aspekt som ut fra en ressursmessig og rasjonell tilnærming kan bidra til å forsvare at tradisjonell skriftlig skoleeksamen kan bidra til studentenes læring er at en betydelig andel av studentene er såkalte «cue seekers» som innebærer en intens lesning fram mot eksamen (se Gynnild 2003, Pettersen 2005, Krogh mfl. 2006). Det er ikke noe ideelt utgangspunkt fra en undervisers ståsted, men det er ikke til å komme bort fra at mange studenter jobber etter skippertaks-metoden, og en skoleeksamen kan bidra til at læringsprosessen innrettes etter eksamensformen.

En konkret erfaring i den forbindelse var knyttet til at jeg som emneansvarlig for emnet OLA2004 Organisasjonsendring. Ved de to første gjennomføringene la opp til at studentene selv kunne velge om de ville gjennomføre eksamen som en seks timers skoleeksamen eller en hjemmeeksamen på ei uke. Begge gangene var det en rimelig lik fordeling knyttet til valg av eksamensform. Men det var en tydelig skjevfordeling når det gjaldt resultat. De som gjennomførte eksamen som en skoleeksamen gjorde det klart bedre resultatmessig. I evalueringen av emnet, kom det fram fra studentene at de hadde hatt en ulik tilnærming til forberedelse. Studentene som hadde skoleeksamen

fulgte i større grad undervisningen og arbeidet med pensum underveis i studiet. Mens de som hadde valgt hjemmeeksamen ventet i større grad med å forberede seg til eksamen til etter at oppgaven var delt ut. Da var det altså for seint⁵⁵.

I forbindelse med vurdering av eksamensoppgaver har jeg for de emnene jeg har hatt ansvaret for, vektlagt at det skal være eksplisitte og transparente kriterier som studentenes besvarelser blir vurdert etter. Utarbeidelse av spesifikke sensorveiledninger er et av flere virkemidler for å sikre dette. Et annet er å tydeliggjøre overfor studentene både hva som kjennetegner gode besvarelser, og nettopp å formidle sensorveiledningen til studentene (se vedlegg 2 med eksempel på sensorveiledning). Det sistnevnte blir gjort etter at eksamen er gjennomført, men før sensur. Det første gjøres i forkant av selve eksamen. For emnene Innføring i organisasjon og ledelse og Prosjektledelse har jeg som eksamensansvarlig disse sju årene til dags dato ikke mottatt klage på karakter. Det er ikke noe en isolert sett trenger å være stolt av da klager på karakter er noe som gjør seg gjeldende for de aller fleste emner og studier. Men det kan jo ha to årsaker, sensoratet kan ha vært for snille i sin vurdering, eller studentene kan gjennom den kommunikasjon som har vært, blitt godt fortrolig med de kriterier de har blitt vurdert etter, og derved avfunnet seg med karakteren. Det siste er mest trolig da det også har hatt flere eksterne sensorer som har vært med i vurderingene for å sikre at vurderingene er nivellert med tilsvarende emner andre steder.

Jeg har allerede nevnt at vi har flere eksamensformer og at vi for emnet Organisasjonsendring har forsøkt flere former. For Prosjektledelse, som altså er det andre emne jeg har hatt et betydelig ansvar for utvikling og driften av, har vi ikke benyttet skoleeksamen som eksamensform. Da emnet Prosjektledelse ble utviklet forsøkte vi å legge til rette for at læringsprosessen - og prosessforløpet forøvrig, inkludert vurderingsprosessen - skulle ha likhetstrekk med ordinære prosjektforløp, der hvor det var hensiktsmessig. Vi argumenterte for at det gir en ekstra prakademisk dimensjon knyttet til faget⁵⁶. Et av elementene der har vært knyttet til underveisevaluering med arbeidskrav som har vært ment til å bidra til prosjektenes progresjon. Minst like sentralt har det vært at også eksamen skal ha likhetstrekk med prosjektgjennomføring der hvor det er hensiktsmessig. Det har vi valgt å håndtere spesielt gjennom to grep. Det ene er knyttet til det innholdsmessige. Vi ønsker at gruppeoppgavene, altså prosjektluttrapporten, i den grad det er hensiktsmessig og at vurdering av studentenes læring i henhold til emnets uttrykte læringsmål. Det innebærer at vi formidler selve eksamensoppgaveteksten i svært god tid før innleveringsfrist. Det er gjort for at de på samme måte som det som er vanlig for prosjekter, kan planlegge og

forholde seg til hva de blir sluttevaluert på⁵⁷. Se for øvrig vedlegg 2 for mer om eksamensopplegg for emnet prosjektledelse.

6.5.1.2 *Underveisvurdering*

Ved gjennomføring av et emne gjøres det som nevnt både underveis- og sluttvurderinger. Jeg har ovenfor berettet hovedsakelig om sluttevaluering, men også noe om underveisvurderingen, og at disse i alle fall forsøksvis forsøkes og holdes sammen. Jeg intenderer ikke å berette så mye mer knyttet til hvordan jeg har lagt opp dette for de emnene jeg har eller har hatt ansvaret for, utover to elementer: Hyppighet og omfang for 1.års emner, og medstudentevaluering (MSE).

Når det gjelder *bruk av arbeidskrav i førsteåret*, skiller det seg noe ut fra hvordan dette gjøres ved lignende studier både her på institusjonen og ved andre utdanningssteder, hvor det er temmelig begrensede ressursrammer, noe som definitivt også gjelder BOL-studiet. Jeg har altså i mange år hatt emneansvar både i 1. og 2.semester. Tidligere har jeg formidlet noe av de intensjoner og hensikter som ligger bak det med å starte med arbeidskrav veldig tidlig etter studiestart. Både for at studentene skal holde «momentum» i sin studietilnærming fortsetter vi med arbeidskrav hyppig også etter at første arbeidskrav er gjennomført tidlig i semesteret. Jeg har også lagt vekt på å gjøre det forutsigbart og oversiktlig for studentene. Det gjør at de kan forholde seg aktivt og planmessig til både når arbeidskravperiodene er, og hvilke temaer og formater de ulike arbeidskravene har⁵⁸. Arbeidskravene er av ulik karakter, og det er både individuelle og gruppevise innleveringer. En viktig begrunnelse for å ha hyppige arbeidskrav i førstesemesteret, er for at studentene tidlig skal få trening på å argumentere og skrive tekster. Vi tar hensyn til at de er i en tidligfase når det gjelder hvor strenge krav som settes i vurderingene. Vi ønsker nettopp at de skal stimuleres til skriving og argumentasjon, og tilbakemeldingene er også preget av en slik forståelse. Som jeg også har vært inne på, er vi imidlertid tydelige på at formkravene, inkludert kildebruk, skal være tilfredsstillende. Vi mener at det er viktig med gode vaner allerede fra starten av, og det er forholdsvis lav terskel for å kunne tilegne seg og holde seg innenfor disse formkravene.

For arbeidskravene i OLA1001 Innføring i organisasjon, ledelse og arbeidsliv, er den en gradvis endring mot mer komplekse og krevende oppgaver, og de blir mer lik slik også eksamensoppgavene er utformet. I tillegg til økt kunnskap, gir det også god trening mot å skrive og argumentere til eksamen, noe som studentene også opplever som et godt insentiv til å levere gode arbeidskrav. Et moment til som kan være verdt å trekke fram for dette emnet, gjelder refleksjon over læringsprosess og er knyttet til første og

siste arbeidskrav. Som nevnt skal de i første arbeidskrav både redegjøre for en organisasjon uten å de faglige begrepene eller forståelsen særlig klart for seg, og de skal også tydeliggjøre forventninger og planer for egen læringsprosess. I siste arbeidskrav skal de ta disse to elementene fram igjen. De skal vurdere og reflektere over egen læringsprosess, og hvordan planer og forventninger har blitt innfridd. Det er gjort for at de skal nettopp kunne videreutvikle og bevisst forholde seg til studiestrategi og læringsprosess også videre i studiet⁵⁹. For emnet OLA1004 Prosjektledelse er det som nevnt knyttet til prosessforløpet for praksisprosjektene. Selv om det er åtte arbeidskrav i løpet av semesteret, er de både av en slik karakter at de ikke oppleves som en belastning, men mer som en naturlig del av en prosjektprosess⁶⁰. At vi også bruker søknad på praksisprosjektene med argumentering for hvilke prosjekter de ønsker, bidrar til å klargjøre forventninger til prosjektene de skal jobbe med. Videre er emnet siste arbeidskrav, deltakelse og presentasjon på prosjektpresentasjonene med å tydeliggjøre at prosjektet både er avsluttet og ikke minst at det skal overleveres til prosjekteier.

Jeg har nå belyst hvordan vi ved de delene av BOL-studiet jeg har hatt et særlig ansvar for, har tenkt og utformet opplegg knyttet til ulike vurderingsformer. Bildet for BOL-studiet er noe mer variert med hensyn til både former for vurdering og opplegg og tankegang bak disse. Jeg har valgt å holde meg til de elementene jeg har hatt et særlig ansvar for, og vil nå ta for meg et spesielt tema, nemlig opplegget knyttet til studentenes vurdering av hverandre som en sentral del av læringsprosessen. Det har vi benevnt som medstudentevaluering (MSE) og var også med som et element i søknaden knyttet til utdanningskvalitetsprisen (vedlegg 1).

6.5.2 Medstudentevaluering - MSE

At studentene evaluerer hverandres oppgaver er slettes ikke noe unikt. Som Pettersen (2005 s.319) er inne på, har dette blitt gjort tidligere. Når vi nå har innført dette i betydelig omfang ved BOL, har vi gjort det ut fra en intensjon om at det skal bidra til økt læring for studentene. For at det skal fungere etter intensjonene, er det imidlertid noen momenter som må vi mener må være på plass. For det første må det eksistere en viss grad av tillit og tiltro knyttet til medstudentene og læringsmiljøet. Bevissthet omkring bygging av et godt læringsmiljø er viktig i den sammenhengen. Vi legger også vekt på at det skal skapes en kultur for dette, noe vi kaller en MSE-kultur. For å skape et slikt grunnlag presenterer vi premisser og forventninger knyttet til hvordan studentene skal forholde seg til hverandre (se vedlegg 1). Videre setter vi også klare rammer for hvilke kriterier som skal anvendes, og hvordan de skal gå fram. Det bidrar til at de bedre er i stand til å gi hverandre konstruktive og hensiktsmessige tilbakemeldinger. Å vurdere hverandres oppgaver gir studentene også andre

perspektiver på oppgavetemaet og gjør at de bedre er i stand til å se at en problemstilling kan besvares godt på flere ulike måter. Vi opplevde de første årene da vi gjennomførte MSE, at studentene i varierende grad la vekt på dette. Det medførte at vi både framhevet hensikten med dette, men ikke minst tydeliggjorde framgangsmåte og den faktoren at studentene faktisk måtte ha gjennomført og dokumentert at de hadde gjort MSE, før de fikk tilbakemelding fra faglærer. Det sistnevnte var nok et insentiv som bidro til at MSE slik vi vurderer det, nå de siste årene i all hovedsak har fungert etter hensikten. Det har også den effekten at vi som fagansvarlige med sterkt begrensede disponible tidsressurser, faktisk kan gjennomføre emnet med mange arbeidskrav, da studentene selv står for en viktig tilbakemelding og respons på oppgaveinnleveringene. Det gjør også at vi kvalitativt kan anvende tiden på tilbakemeldinger til de som mer aktivt ønsker detaljerte tilbakemeldinger. Konkret gjøres det på den måten at studentene i etterkant av at de først har fått en detaljert tilbakemelding av sine medstudenter, med en påfølgende kort supplerende kommentar av meg som fagansvarlig, kan be om en mer detaljert tilbakemelding. Erfaringene her er det er da de studentene som er engasjert og som har lagt ned betydelig arbeid i innleveringene, som også ber om mer detaljert tilbakemelding⁶¹. Denne foregår muntlig etter avtale, og gjør at den oppleves som hensiktsmessig fra studentene, men også sett fra meg som fagansvarlig i forhold til hva en anvender begrensede ressurser på⁶².

Så da er alt fryd og gammen når det gjelder MSE? På mange måter er det det. Det krever imidlertid at studentene faktisk legger engasjement i dette, noe som riktignok ikke alle studenter gjør. Det kan være litt fortvilende for de tilfellene der MSE-parene er skjeve. Altså de to (gruppene/enkeltpersonene) som skal evaluere hverandre kan bestå av en som er engasjert og gjør en grundig jobb, og en som er mer på den andre enden av den skalaen. Men dette kan da kompenseres ved at jeg som fagansvarlig gir en detaljert tilbakemelding til vedkommende student. Et annet element som kan trekkes fram, er at det krever at jeg som fagansvarlig planlegger en relativt komplisert logistikk for å få dette til å flyte gjennom semesteret, både når det gjelder selve tidspunktene for arbeidskravene. Men også når det gjelder å gi opplæring samt å få det til å passe inn tidspunkt for MSE-parenes tilbakemeldinger, og muligheten for meg som fagansvarlig til å gi tilbakemeldinger før neste arbeidskrav er i fokus. Men oppsummeringsmessig opplever både studentene og meg som fagansvarlig, at MSE fungerer etter intensjonene og således er godt egnet som et ledd i en læringsprosess.

Avslutningsvis om temaet vil jeg knytte til et moment når det gjelder vurdering. Under mitt opphold som Visiting Research Associate - ved Institute of Education, University of London - var jeg så heldig å dele kontoret med en av de ledende forskere

innen vurdering og læring, nemlig Professor Gordon Stobart. Under det seks måneder lange oppholdet, hvor min primære oppgave var å skrive på egne arbeider, hadde jeg flere fruktbare dialoger med Stobart om vurderingsformer. Noe om bidro til økt forståelse for temaet. Han trekker fram blant annet fram at studentenes læringsutbytte styrkes i betydelig grad ved underveisvurderinger og at studentene aktivt trekkes inn i vurderingsarbeidet (Stobart 2012). Underveisarbeidets betydning er sentralt for videregående skoler og understreket gjennom at det lovbestemt i henhold til opplæringsloven. Det har også styrket troen på at mange av de elementene som er lagt inn i studiet er hensiktsmessig.

Jeg har nå tatt for meg BOL-studiets innretning, med fokus på prakademiske elementer og tiltak. Som det har framkommet har studiet gjennom en utviklingsprosess og jeg vil nå trekke fram noen konkrete faglige temaer som har vært gjenstand for vurdering når det gjelder revisjoner av studieplanen og samordninger med andre studier.

7 Studieplanrevisjoner og samordningsforsøk

Jeg har tidligere fortalt om hvordan BOL-studiet ble etablert og igangsatt, og hvilke intensjoner og betingelser som har ligget til grunn. Det har forhåpentligvis også kommet klart fram at studiet på ingen måte har vært statisk siden oppstarten, men vært relativt dynamisk med tanke på innretning og justering av avgrensede elementer som evalueringsformer, undervisningsopplegg og lignende. Vi har imidlertid forøkt å legge til grunn at selve studieplanen skal være stabil og forutsigbar i så stor grad som mulig for studentene. Observasjoner som vi har gjort knyttet til de mange revisjoner og endringer på andre studieplaner på vår avdeling, og da reiseliv i særdeleshet, har bidratt til vårt syn på at relativt stabile studieplaner er viktig både for rekrutteringen av studenter, anerkjennelse av kvaliteten på studiet, og i tillegg administreringen av studiene knyttet opp mot å håndtere overganger og tilpasninger til ulike studieplaner, ikke blir for omfattende.

At vi ønsker å ha en stabil studieplan må allikevel ikke implisere den skal bli statisk og stabil for stabilitetens skyld. Som mye av organisasjonslitteraturen også er veldig tydelig på, omgivelser og rammebetingelser endres hele tiden, og da må organisasjonen også være i stand til å matche slike endringer på en egnet måte (Irgens 2010). Jeg vil derfor ta for meg noen av de endringene vi har gjort, og jeg vil påstå at jeg har vært svært sentral i forbindelse med alle disse endringene.

7.1 Sosiologi

Som jeg har vært inne på tidligere ble sosiologi en del av BOL-studiet ut fra mer pragmatiske og ressursmessige hensyn, enn ut fra rent faglige og ideelle grunner. Gitt begrensede ressurser er det en hyppig og naturlig forklaring på hvordan både studier og organisasjoner generelt utvikler seg (Grey 2009). De første tre årene med BOL-studier var det innføringsemnet i sosiologi som inngikk studieplanen. Det var delvis vellykket i betydningen at emnet har en tilknytning til fagområdet organisasjon og ledelse, og det ga også studentene mulighet til å bli mer kjent med et disiplinfag, og ikke kun emner som har en utpreget flerfaglig tilnærming som er tilfelle for de andre emnene ved BOL, dog med unntak av arbeidsrett.

Tilbakemeldingene fra studentene indikerte imidlertid at de opplevde emnet som noe fjernt fra de øvrige emnene ved studiet, selv om de ga uttrykk for at forstod noen av de koplingene til studiet forøvrig. Vi startet derfor arbeidet med å se på mulighetene for å revidere dette noe. Denne prosessen sammenfalt også med at vi ved studiet hadde tilsatt en professor i arbeidssosiologi. Det forsterket denne beslutningsanledningen om å

gjøre noen grep, på samme måte som ofte er tilfelle i komplekse organisasjoner, jamfør Garbage Can-teorien (March og Olsen 1989). Det medførte at vi i samarbeid med sosiologi studiet fikk endret studieplanen og utviklet et nytt emne for både BOL og sosiologistudiet, OLA1002 Arbeidslivets sosiologi. Det bidro til at tilknytningen til studiet ble enda tydeligere og mer integrert, noe også studentene ga uttrykk for⁶³. Nå skal en ikke gå hen og la studentenes evaluering være det eneste styringssignalet en skal legge til grunn ved vurdering av studieplaner, men våre egne vurderinger av dette var også sammenfallende med disse vurderingene.

Fra og med høsten 2012 er imidlertid sosiologi borte fra studiet som eget emnet. Det har flere årsaker, men er særlig knyttet til tre hovedårsaker. Det ene er at høgskolen vedtok å legge ned sosiologistudiet, noe som gjorde at samordning med andre studier bortfalt⁶⁴. Det andre er knyttet til at professorressursen vi mente vi hadde tilgjengelig, ikke lengre var tilgjengelig for studiet. Noe som impliserte at vi måtte leie inn ressurser fra eksternt hold, og det opplevde vi som lite hensiktsmessig for studiet, og fagmiljøet. Minst like viktig var den tredje årsaken, at vi opplevde et klart behov for å trekke inn økonomi og strategi inn i studiet igjen. Det vil jeg komme inn på, etter at jeg kort har fortalt hvordan bortfallet av OLA1002 Arbeidslivets sosiologi har blitt håndtert. Ved å trekke det emnet ut av studieplanen vurderte vi det som nødvendig å sikre at de mest sentrale temaene knyttet til arbeidslivsforståelse ble videreført i studiet. Det gjorde vi ved å utvide innføringsemnet OLA1001 fra 15 til 20 studiepoeng og inkludere arbeidsliv som et eksplisitt tema. Noe som også gjør at emnet heter Innføring i organisasjon, ledelse og arbeidsliv (OLA)⁶⁵.

7.2 Økonomi og strategi

Da vi etablerte BOL var vi veldig bevisste på at studiet ikke skulle være et tradisjonelt administrasjons- og ledelsesstudium med betydelig fokus på økonomiske fag. Det skulle representere et klart alternativ til de mange bachelor i økonomi og administrasjon (BØA) som finnes, inkludert det som allerede ble tilbudt på HiL. Allikevel ønsket vi at studentene skulle få noe kunnskap innen økonomiområdet. Som vi forenklet uttrykte som om at: «Kunne nok om økonomi til at du forstår budsjett og regnskap, slik at du i arbeidslivet kan forstå begrepene og derved kunne argumentere med økonomisjefen i beslutningsprosesser». I første studieplanutgave var derfor emnet OLA1003 Strategi og marked med som emne i 2.semester. Her inkluderte vi også grunnleggende bedriftsøkonomi som tema, selv om hovedfokuset var temaene strategi og markedsføring. Responsen fra studentene de to første gjennomføringene var spesiell. De reagerte på at de skulle få så mye økonomi ved et studium de hadde valgt å studere ved nettopp for de det var «et studium uten tall»⁶⁶. Vi valgte ved neste gjennomføring

av emnet å tone ned den økonomiske delen av emnet, og i stedet legge mer vekt på strategi og markedsføring. Som en følge av en justering av studieplanen og ikke minst et bortfall av tilgjengelig ressurser i fagmiljøet, ble emnet fjernet fra studieplanen fra studieåret 2008-2009.

Jeg har allerede vært inne på flere ganger at vi har en god og åpen dialog både med uteksaminerte studenter og representanter fra arbeids- og næringsliv. En av de tilbakemeldingene de entydig ga uttrykk for under karrieredagen i 2011, da studiets innhold var et diskusjonstema, var nødvendigheten at studentene var utstyrt med forståelse for de ressursmessige og økonomiske prosesser som foregår i en virksomhet. Altså det som vi tidligere hadde uttrykt som viktig da vi utviklet emnet OLA1003 Strategi og marked. Disse tilbakemeldingene medførte at vi i forbindelse med revisjonen av første semester og sosiologi, gjeninnførte et emne som fanger opp temaet. Denne gangen ble emnet på 10 studiepoeng og har fått benevnelsen OLA1009 Grunnleggende økonomiforståelse og strategi⁶⁷. I prakademisk ånd ønsket vi å legge opp tilnærmingen til hvordan studentene skulle få interesse og forståelse for økonomi, og anvender et eget økonomispill kalt «Entreprenørskap Learning by Doing»⁶⁸. Videre har vi ved studiet vært opptatt av entreprenørskap. Både gjennom fokuset på studentenes muligheter for studentbedrift som en del av studiet, som jeg har tatt for meg tidligere. Men også ved å være engasjert i utviklingsarbeid ved institusjonen hvor entreprenørskap har vært tema. Vi valgte derfor å inkludere *entreprenørskap* som tema i dette emnet. Konkret har vi gjort det ved å gjennomføre det som et eget fagtema for emnet, med en entreprenørskapsuke hvor studentene gjennom ulike aktiviteter og samarbeid med lokalt næringsliv skal bli bedre kjent med bedriftsutvikling og entreprenørskap. I tilknytning til temaet har vi også gjort et grep ved å knytte til oss en uteksaminert BOL-student som ressurs på temaet. Han har i tillegg til selv å ha gjennomført studiet ved å ta studentbedrift som en del av BOL, også masterstudium innen temaet. Men viktigst er at han i etterkant av BOL-studiet også har etablert flere vellykkede virksomheter. Ved å knytte til oss en tidligere student på denne måten opplever vi at vi har lykket med å få til erfaringsoverføring fra arbeidslivet tilbake til studiet igjen på en hensiktsmessig måte. At vi har valgt å inkludere entreprenørskap som en del av emnet har gjort at vi nå kaller emnet for STRØKENT - strategi, økonomi og entreprenørskap. Inntrykk så langt, og studentenes tilbakemeldinger, indikerer at det fungerer etter hensiktene, og således kan framstå som vellykket.

7.3 Endring i studiets tredje år

Etter at noen kull hadde gjennomført det treårige studieløpet, fant vi grunn til å vurdere om alle delene var hensiktsmessig innrettet. Det var særlig to elementer som vi

da fant grunn til å se nærmere på. Det ene var knyttet til gjennomføringsperiode for studenttraineemnet koplet mot skriving av bacheloroppgave. Det andre momentet var enda mer sentralt, nemlig tidspunktet for studentenes valgemesemester. Det var lagt til 5.semester og vi opplevde at det skapte en del utfordringer for både studentene selv, oss ved studiet og den studieadministrative håndteringen. Vi har lagt opp til at vi gjerne ser at studentene i semesteret med valgemenner, de drar utenlands for å utvikle dimensjonene knyttet til både fag, men også sine egne perspektiver⁶⁹. Mange studenter ved BOL har valgt å dra utenlands dette semesteret. Men det impliserte også at de gjerne ikke var tilbake i Norge før siste semester hadde startet. Det medførte at det for mange ble vanskelig å kunne velge studenttraineeorrdningen, da det gjerne tar tid å klargjøre for en praksisperiode. Ved å flytte valgemesemesteret til 4.semester medførte det også at studentene var tilbake ved HIL hele sisteåret. Riktignok ble det jo fortsatt slik at de var utenlands semesteret før studenttraineeperioden, men en lang sommerferie har bidratt til at det er vesentlig bedre tidsspenn på å planlegge og forberede praksisperioden.

Denne revideringen medførte flere endringer av gjennomføringstidspunkt for emner. Emnet OLA2004 Organisasjonsendring ble flyttet fra 4.semester til 5.semester og OLA2003 Arbeidsrett til 6.semester, også at studenttraineeperioden (OLA2005) ikke gikk parallelt med skriving av bacheloroppgave (OLA2006). Selv om det i svært mange av tilfellene fungerte hensiktsmessig at studentene var ute i praksis, samtidig som de skulle forholde seg til en større, selvstendig og avsluttende bacheloroppgave, var det flere som opplevde det som utfordrende. Vi erfarte også at studentene i sin bacheloroppgaver naturligvis valgte både temaer og datainnsamling i tilknytning til virksomheten hvor de hadde praksis. Men enkelte av studentene evnet ikke da i sin tilnærming å skille mellom det å være en del av virksomheten og det å være en selvstendig uavhengig forsker som skulle belyse en problemstilling. Derfor fant vi det hensiktsmessig å skille disse emnene fra hverandre tidsmessig. Erfaringene etter noen gjennomføringer nå, er at dette nå fungerer vesentlig bedre. Studiemodellen ved BOL ser etter denne endringen slik ut:

Bachelor i organisasjon og ledelse		
Høst	Innføring i organisasjon og ledelse 15 sp	Arbeidslivets sosiologi 15 sp
Vår	Samfunnsvitenskapelig metode 10 sp	Prosjektledelse m/praksisprosjekt 20 sp
Høst	Arbeids- og organisasjonspsykologi 15 sp	Personal- og kompetanseledelse 15 sp
Vår	Valgemne(r) evt. utenlandsopphold 30 sp	
Høst	Organisasjonsendring 15 sp	Praksisemne i organisasjon og ledelse 15 sp eller Valgemne 15 sp
Vår	Arbeidsrett 10 sp	Bacheloroppgave 20 sp

Figur 7.1 BOLs studiemodell fra studieåret 2009-2010

I forbindelse med endringer for siste året kan det også være verdt å nevne at det vi også fikk endrede emnestørrelser. Arbeidsrett ble endret til 10 studiepoeng som følge av at et av temaene, arbeidslivets parter var tatt bort fra emnet og da inkludert i emnet Arbeidslivets sosiologi. Videre ble bacheloroppgaven utvidet til 20 studiepoeng. Vi ønsket å vektlegge dette selvstendige arbeidet til studentene i enda større grad, og ved å stille tydeligere kriterier og utvide omfanget noe, mener vi å ha oppnådd gjennom å utvide emnet til 20 studiepoeng.

Etter å ha belyst noen konkrete studieplaner som vi har gjennomført ved BOL, og knyttet til forklaringer og begrunnelser til disse, vil jeg nå rette oppmerksomheten mot et tilliggende tema, nemlig samordning av emner ved andre studier. Jeg vil avgrense det til at jeg tar for meg en samordningsprosess som ble gjennomført ved avdelingen for noen år siden.

7.4 Samordningsforsøk

Ressurser til å gjennomføre studier har hele tiden vært en sterkt begrensende faktor for å gjennomføre studiene slik vi gjerne skulle ønsket. Vi har ved BOL helt siden oppstarten hatt langt færre ressurser tilgjengelig enn det som situasjonen skulle tilsi ut fra institusjonens ressursdimensjoneringsmodell⁷⁰. Vi har allikevel hele veien forsøkt å tilpasse oss disse rammebetingelsene, og et av de grepene som har muliggjort dette har vært gjennom samordning av emner, som i alle fall i utgangspunktet skal kunne bidra til bedre ressursutnyttelse. Jeg har allerede vært inne på temaet i tilknytning til sosiologiemnet.

Det har i flere perioder vært ulike krefter, særlig ved avdelingen, som har ønsket å endre og samordne flere av emnene som vi også har ved BOL. I studieåret 2008-2009 var det nedsatt en gruppe utgått av dekan som skulle forsøke å samordne flere av de emnene som temamessig lå svært nær hverandre. Det gjaldt særlig emnetemaene samfunnsvitenskapelig metode, grunnleggende økonomi, strategi, markedsføring og organisasjonsfag. Det var mange forslag som ble diskutert og forsøkt bestemt der. Et av disse var at *organisasjonsfag* skulle være felles for alle de fire bachelorutdanningene⁷¹. Det protesterte jeg som medlem i gruppa heftig på, særlig ut fra begrunnelsen om at dette var et kjernefag for oss, og viktig for å skape et godt læringsmiljø. Mens det for de andre studiene var et støttefag. Jeg nådde igjennom med argumentene, og det frafalt som forslag. Det som ble stående igjen som forslag som berørte BOL-studiet, var foruten prosjektledelse som jeg kommer til snart, var faget samfunnsvitenskapelig metode.

Fra studieåret 2009-2010 ble *samfunnsvitenskapelig metode* innført som emne i 2.semester ved BOL, samtidig som strategi og marked gikk ut. Ved BOL hadde vi tidligere hatt temaet integrert i bacheloroppgaveemnet, men vi hadde hele tiden sett at det ville vært ønskelig med dette integrert i studiet tidligere⁷². Ved å samordne gjennomføringen av metodeemnet til Bachelor i økonomi og administrasjon (BØA) på 7,5 studiepoeng slik at over 200 studenter tok det emnet, ble det felles undervisning. Vi ønsket imidlertid å tilføre det noe ekstra, særlig knyttet til temaene casemetodikk, aksjonsforskning og psykologiske teser. Det gjorde vi ved å utvide det til 10 studiepoeng⁷³.

Det siste momentet jeg vil trekke fram når det gjelder samordning er for *prosjektledelseemnet*. Fra studieåret 2007-08 ble dette emnet inkludert som obligatorisk for de omlag 25 studentene fra studiet Bachelor i opplevelser og attraksjonsutvikling. Mens det fra studieåret 2010-2011 også gjaldt alle tre studieløpene innen reiseliv⁷⁴. Det impliserer at det nå er i overkant av 200 studenter som tar emnet. Jeg har tidligere nevnt at det er skilt mellom en 15 og en 20 studiepoengs variant. Jeg vil ikke her gå spesielt i dybden på hva dette byr på av utfordringer for en emneansvarlig å skulle håndtere. Men indikere at det er komplekst og temmelig krevende, spesielt med tanke på at studentgruppene har ulike bakgrunn og tilnærming til faget. Det gir seg spesielt utslag knyttet til at reiselivsstudentene ikke har den grunnleggende kunnskapen om organisasjoner og organisasjonsteori. Noe som opplagt er en fordel i og med at prosjektledelse er et organisasjonsfag (Nylehn 2002), og det skaper utfordringer i formidlingen. Ellers har det vært både nødvendig og til stor hjelp at vi har tilknyttet en fagressurs som følger opp prosjekter og arbeidskrav for reiselivsstudentene.

Studieplanrevisjoner og samordningsforsøk kan ses på som uttrykk for både ønskelig og noen ganger påtvunget tilpasning av studietilbud. Det er naturligvis sentrale aspekter knyttet til det som det kunne vært hensiktsmessig å gå enda dypere inn i, men jeg avstår fra det i denne sammenheng. Det sentrale her har vært å synliggjøre at BOL-studiet til tross for at det har hatt en studieplan som har vært rimelig stabil i de årene studiet har eksistert, også har vært gjennom noen endringsprosesser. Jeg vil i stedet rette oppmerksomheten mot en beskrivelse og vurdering av hva utviklingsprosessen har medført av andre type studier, effekter og potensielle overføringsverdier for andre studier.

8 Syntese – effekter og bieffekter

Det har vært sentralt for utviklingsprosessen knyttet til BOL-studiet at det skal være relevant, slik at studentene kan fortsette læringsprosessen også etter at de er ferdige ved BOL med et godt kompetansegrunnlag. Det gjør de beredt til å møte utfordringer og endringer framover. Enten det er gjennom videre studier på master eller de starter sin yrkeskarriere. Som jeg har vært inne på tidligere har det i betydelig grad blitt bekreftet at studiet er relevant, både gjennom ulike priser og vurderinger fra interne og eksterne samarbeidspartnere og ikke minst fra studentene selv. Jeg vil gå nærmere inn på enkelte effekter, og da særlig knytte det til studentenes vurderinger og videre karriereveier. Det som kan betegnes som mer eller mindre direkte *effekt* av studiets innretning. Jeg vil også ta for meg noen andre effekter utviklingsprosessen har bidratt til, ved å se nærmere på andre type studier og erfaringer som har blitt utviklet som en mer eller mindre direkte forlengelse av denne utviklingsprosessen. Det som vi noe forenklet kan benevne som *bieffekter*. Disse effektene er av betydning når min samlede faglige kompetanse skal vurderes. Jeg vil i den forbindelse også rette oppmerksomheten mot en vurdering av potensielle overføringsverdier. Her vil jeg ta for meg noen få konkrete prakademiske elementer og formidle vurderinger av på hvilken måte vår utviklingsprosess og våre prakademiske innretning kan tas i bruk av andre aktører, og da i særdeleshet andre studier innen høyere utdanning.

8.1 Relevans og studentenes vurderinger og oppfatninger

Som jeg har belyst flere steder tidligere her, har arbeids- og næringsliv gitt svært gode tilbakemeldinger på både vårt opplegg knyttet til praksisnærhet og studentenes faglige kompetanse. Det er naturligvis en svært viktig indikator på relevans og kvalitet. Utdanningskvalitetsprisen er også den mest distinkte tilbakemelding fra myndighetenes side når det gjelder relevans og kvalitet. Den viktigste målgruppen her er allikevel studentene selv. Jeg vil derfor ta for meg noen forhold knyttet til deres tilbakemeldinger og vurderinger, inkludert systematiske evalueringer som har blitt gjennomført. Videre vil jeg belyse et nærmere et annet svært relevant moment, nemlig hva studentene har gjort etter ferdig bachelorgrad. Sistnevnte moment er trolig den mest relevante kritiske faktor med hensyn til vurdering av studiets relevans.

At studentene er den mest sentrale målgruppen tør jeg formode at har kommet tydelig fram tidligere her i dette dokumentet. Helt fra oppstarten har også studentene vært trukket aktivt inn i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø, også med videreutvikling av studiet. Allerede fra første uka med BOL, altså ved oppstarten i 2005, kartla vi studentenes krav og forventninger til studiet og anvendte det til å utforme mye

av det detaljerte undervisningsopplegget videre i studiet⁷⁵. Et tidlig grep vi som tidligere nevnt har gjort, var å tydeliggjøre studentenes ansvar for å påvirke og legge til rette for egen læring. Et konkret tiltak i så henseende, og som ble innført allerede for første kull, var at studentene skulle ha ledervervet i studieutvalget. Studieutvalget er et organ som består av fagansatte ved studiet samt tillitsvalgte fra alle kull som tilhører studiet. At studentene selv har fått en så sentral rolle i studiet, har nok bidratt til at de også har vært veldig aktive og konstruktive når det gjelder å gi innspill og tilbakemeldinger på hvordan studiet er utformet og gjennomføres. Sammen med systematiske midtveis- og sluttevalueringer av emner har det bidratt til justeringer og endringer. Det er naturligvis vi som fagansvarlige som har ansvaret for emnenes utforming og gjennomføring, men det er viktig at studentenes vurderinger og tilbakemeldinger blir tatt hensyn til.

Det er et krav fra institusjonen om at det skal foretas jevnlig emneevalueringer. Det kravet har vi opplevd som en selvfølgelighet og emneevalueringer er en naturlig del av emnegjennomføringen. Selv har jeg lagt sterk vekt på dette for de emnene hvor jeg har hatt ansvaret. For innføringsemnet (OLA1001) har jeg både hatt en *midtveisevaluering*, som gjerne har vært muntlig, og som regel også skriftlig gjennom Fronter. Tilbakemeldingene har blitt brukt til å justere kursen for gjennomføring. For eksempel kan det være forhold som gjelder tempoet på temaer i forelesninger, eller frister for innlevering av arbeidskrav. Jeg har ved hjelp av elektronisk skjema i Fronter gjennomført *sluttevaluering* med studentene for alle emner hvor jeg har hatt emneansvar. Sammen med de tilbakemeldinger og vurderinger som har kommet gjennom samtaler med tillitsvalgte og enkeltstudenter, samt at det har vært tema i studieutvalget, har det vært viktig med tanke på eventuelle justeringer av emnet. Jeg opplever at vi ved BOL burde foretatt mer systematisk evaluering av studentenes tilbakemeldinger og vurderinger av studiet som helhet, når de er ferdige med studiet. Vi har riktignok spurt studentene om dette gjennom elektroniske skjemaer i Fronter noen få ganger, men det har ikke blitt gjennomført systematisk hvert år, ei heller har vi anvendt responsen på en tilstrekkelig systematisk og målrettet måte.

Når det gjelder studentenes vurderinger og opplevelse av studiets relevans og utbytte, har vi i hovedsak fått dette gjennom BOLAlumni med tilhørende karrieredag, samt enkelt tilbakemeldinger fra studenter. Til gjengjeld har disse tilbakemeldingene vært temmelig entydige. I all hovedsak opplever studentene studiet som godt og relevant, både når det gjelder som kvalifikasjon for aktuelle jobber etter studiet, eller som kvalifikasjon for videre studier. Praksisnærheten og da med prosjektledelsesemnet og studenttraineemnet som de viktigste, har vært momenter som studentene i størst grad har vurdert som god og relevant. Videre har HR-profilen vært viktig som en profil

og fordypning. Det som kunne ha vært bedre har i hovedsak vært knyttet til at de ser behovet for noe grunnleggende økonomiforståelse i sin emneportefølje⁷⁶.

Jeg har tidligere på ulikt vis tatt for meg studiets relevans og «employability». Jeg vil allikevel kort belyse studentenes potensielle karriereveier etter endt BOL-studium.

8.1.1 Karriereveier

8.1.1.1 Master

Vi har ingen systematisk oversikt over hvor stor andel som fortsetter studieløpet med en masterutdanning etter gjennomført BOL-studium. Gjennom BOLAlumni og andre kanaler kan det imidlertid tyde på at en betydelig, og stadig større andel gjør det. Det er også relativt stor spredning når det gjelder hvilke masterutdanninger de tar fatt på og hvor de tar denne. En del av studentene velger å dra utenlands for å ta en master som gir videre relevant fordypning innen fagområdet. Mens den største enkeltandelen nok gjør det gjennom en master i ledelse og organisasjonspsykologi ved BI⁷⁷. Videre har 2-4 studenter fra hvert uteksaminert BOL-kull startet ved en av de to interne masterutdanningene her på avdelingen, Master i Public Administration eller Master i Innovasjon og næringsutvikling. Ut fra tilbakemeldingene har imidlertid geografisk beliggenhet vært viktigere enn opplevd faglig relevans⁷⁸. Jeg kommer mer tilbake til masterutvikling og relevans i kapittel 8.3.1 og under kapittel 10.1.

8.1.1.2 Yrkesrelevans

At studentene kan få en utdanning som er yrkesrelevant, er sentralt for et prakademisk studium. Det er mange måter å måle og vurdere hvorvidt dette er innfridd på, uten at det skal bli et tema her. Et naturlig kriterium som kan ligge til i bunn for en vurdering av eventuell yrkesrelevans, er at studentene faktisk har tilegnet seg tilstrekkelig kvalifikasjonsgrunnlag, vurdert gjennom karakterer de har oppnådd på studiet. Med det mener jeg at for at de skal kunne være godt kvalifisert til relevante stillinger, bør de inneha kompetanse på et visst nivå. Det er ingen stringent sammenheng mellom karakterer og type jobb. Inntrykkene fra BOL-studiet er imidlertid at de studentene som har investert i studiet gjennom å legge ned tid og oppmerksomhet slik at de også har fått gode karakterer, også er de som har lyktes med å få relevante stillinger etter endt utdanning. Uten at jeg kan vise til systematisk dokumentasjon på dette her, forsterkes dette også gjennom at de studentene som i tillegg til gode karakterer også har engasjert seg gjennom verv og annet frivillig arbeid, har fått relevante stillinger i etterkant. Dette er jo på ingen måte overraskende eller nytt, men det er viktig å få tydeliggjort også overfor nåværende og framtidige studenter. Noe vi også gjør i ulike sammenhenger.

Som jeg har vært inne på tidligere har BOLAlumni og med tilhørende karrieredag, vært viktig med henblikk på både å få innblikk i og tilbakemeldinger på studiets relevans og på videre karrieremuligheter. Mange uteksaminerte studenter har fått stillinger innen HR-området, gjerne som HR-rådgivere i organisasjoner av ulik størrelse og bransje. En betydelig andel av studentene har også blitt engasjert inn i prosjektledelse og prosjektadministrasjon. En betydelig andel av tidligere BOL-studenter har jobb innen rådgivning og organisatorisk støtte innenfor ulike virksomheter, knyttet til stillinger for saksbehandling og utvikling, hvor det er viktig med organisatorisk forståelse og kunnskap, men hvor den spesifikke fagkunnskapen ikke er så sterkt påkrevet. Noen få har også blitt ledere rett etter endte BOL-studier, men det er ikke så mange. Et morsomt poeng her er at landets to yngste ordførere (i Åmotd og Vågå kommune) begge er utdannede BOL-studenter.

8.1.2 Studentenes kompetanse

Etter endt BOL-studium skal studentene ha en videre karriere enten det først impliserer videre utdanning eller å gå ut i yrkeslivet. Jeg har ovenfor vært inne på disse karriereveiene, men hvilken kompetanse besitter studentene egentlig når de er ferdige? Kompetansebegrepet er svært omfattende og dels komplekst. Om en legger Linda Lai (2004) sin definisjon til grunn, ser vi at det rommer mange elementer og de må være relatert til noe, enten det er relevante oppgaver, krav eller mål.

«Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål.»
(Lai 2004, s.48).

Jeg vil ikke ta for meg alle aspektene ved kompetansefenomenet, og forsøke å gi en vurdering av i hvilken grad studentene eventuelt er i besittelse av dette. Jeg vil imidlertid kort trekke fram noen av de aspektene vi har lagt særlig vekt på i vår fagdidaktiske tilnærming utover de mer direkte fagrelaterte aspektene.

Studentene har fått en større bevissthet og erfaring med *samarbeid* og *teamarbeid* gjennom studiet. Som jeg har vært inne på både for oppstarten ved studiet og gjennom praksisprosjektene har vi lagt betydelig vekt på at det er en type kompetanse vi anser som sentral ved studiet. Det er også en kompetanse som vi også mener er svært sentral når studentene senere skal ut i yrkeslivet. Nettopp det å skulle jobbe tett sammen med personer du ikke nødvendigvis selv har valgt eller primært ønsker å samarbeide med er noe som en må forholde seg til i arbeidslivet. Tilbakemeldingene fra både arbeidsgivere og tidligere studenter indikerer også at de har fått kompetanse på dette gjennom studiet som de har god nytte av i arbeidslivet.

Gjennom både prosjektledelse, ePortfolio og i andre sammenhenger har vi også vært opptatt av at studentene skal gis muligheten til å utvikle sin *digitale kompetanse*. Studentene som starter ved studiet kjenner stort sett ikke til en verden uten internett og er således mer eller mindre «digital natives» (Rettberg 2008). Begrepet digital kompetanse er begrep som kan tillegges mange betydninger, og jeg skal ikke gå nærmere inn på det her. Men at studentene blir med fortrolige med å anvende digitale hjelpemidler i faglig sammenheng, er noe jeg har lagt vekt på i mange sammenhenger i utviklingsprosessen, se også figur 1.2. Det er vanskelig å gi en vurdering av hvorvidt kompetanse knyttet til bruk av digitale verktøy i en faglig sammenheng, gjør seg gjeldende for vår studenter. Men min vurdering er at de studentene som aktivt har tatt i bruk både Projectplace og ikke minst ePortfolio har fått en utvidet digital kompetanse som er relevant i faglig og yrkesmessig sammenheng.

Det siste aspektet jeg vi ta for meg i tilknytning vurdering av studentenes kompetanse som strekker seg ut over det rent faglige, er knyttet til *argumentasjon, bevissthet og refleksjon*. Jeg har tidligere vært inne på at våre tiltak knyttet mot utvikling av dette i forbindelse med skriving i akademia, og videre oppfølging av dette. Det er vanskelig å gi noen eksakt vurdering av hvorvidt våre studenter har distinkt kompetanse på disse temaene som skiller seg fra andre studier. Men tilbakemeldinger fra andre studier, for eksempel masterstudier her ved institusjonen og ved andre institusjoner, indikerer at mange av våre studenter i alle fall er kompetente når det gjelder argumentasjon og skriving av oppgaver. Hvorvidt bevissthet og refleksjon i læring og arbeid, er noe som våre studenter har kompetanse på, er svært vanskelig å vurdere. Men vi opplever i alle fall at våre tiltak knyttet til dette, har bidratt til at studentene har mulighet til å utvikle og anvende denne formen for kompetanse.

Jeg har tatt for meg mange av de elementer og prosesser som jeg har vært dypt involvert i knyttet til BOL-studiet, som litt løselig formulert kan kalles for «hjertebarnet mitt». Men jeg har vært inne på tidligere at jeg jo også har vært og er, involvert i andre studier, funksjoner og arbeidsoppgaver. Jeg vil nå ta for meg noen av disse som jeg mener er med på og komplementere meg som fagperson.

8.2 Andre studier og erfaringer

Mitt hovedengasjement har vært ved BOL-studiet, men som fagansatt har jeg også vært engasjert i andre studier enn kun BOL. Jeg vil imidlertid avgrense belysningen av andre studier og prosjekter jeg har vært involvert i til to konkrete studier, samt utvikling av et mastergradsemne. Jeg vil først starte med to av de siste temaene eller

engasjementene jeg har vært involvert i, utviklingen og igangsettingen av et ledelsesutviklingsstudium (LUT), og mitt engasjement ved Kulturledelsesstudiet ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

8.2.1 Ledelsesutvikling ved Tyrilistiftelsen (LUT)

Gjennom etablerte relasjoner ble vi høstsemesteret 2011 kontaktet av Tyrilistiftelsen med tanke på et potensielt utviklingsarbeid knyttet til ledelse ved virksomheten⁷⁹. Vi i denne sammenheng her er Sveinung Jørgensen og meg selv. Tyrilistiftelsen har over lengre tid hatt et nært samarbeid med HiL og i fellesskap tilbudt studiepoenggivende studier og emner innen for eksempel introduksjonskurset for nyansatte «Tyriliutdanning» og «Rus og voldsproblematikk». Ut fra en erkjennelse over at de trenger videreutvikling knyttet til kompetanse innen ledelse og organisering, samt strengere krav fra omgivelsene om dette, ønsket de å kunne få utviklet et studiepoenggivende studieprogram innen ledelsesutvikling. Sammen med to sentrale personer i toppledelsen ved Tyrilistiftelsen, har vi utviklet et slikt tilbud på kort tid. Initiativet kom på nyåret 2012 og ble igangsatt høsten 2012. Studieplanen ble utviklet av oss fire, det vil Jørgensen og meg fra HiL og de to fra TS sin ledelse⁸⁰.

Da vi tok fatt på denne utfordringen med å utforme et studium innen ledelse for studenter som er ute i arbeidslivet og praktiserer ledelse, var det nødvendig med en annen tilnærming enn den som vi legger til grunn for studentene ved BOL. Mintzberg (2009) er veldig tydelig på at ledelse ikke er en vitenskap. Det er heller ikke et fag du kan lære å utøve ved kun å sitte på skolebenken. Med det sistnevnte hevder han således at vi ikke kan lære våre BOL-studenter å utøve ledelsesfunksjonen, selv om de kan få kunnskap om ledelse. Vi slutter oss til det vesentligste ved dette argumentet, og det dannet et viktig utgangspunkt da vi utformet LUT-studiet. En slik tilnærming innebærer imidlertid ikke at studentene ikke skal tilegne seg teori om ledelse. Tvert om, det er sentralt. Men tilnærmingen til læring og forståelse av ledelse og organisering skal foregå i et samspill med at de utøver funksjonen også i praksis. Det har vi håndtert ved LUT gjennom et tilpasset faglig pensum. Videre at vi gjennom åtte samlinger gjennomfører tilnærmet ordinær undervisning knyttet til fagstoffet, kombinert med oppgaver og diskusjoner opp mot den spesifikke situasjonen ved virksomheten. Temaene og diskusjonene tas med tilbake til virksomheten og studentene får innleveringsoppgaver knyttet til de faglige temaene fra samlingen, og skal relatere det til egen arbeidssituasjon som leder.

Vi har til nå gjennomført det første av to studieår, det vil si fire samlinger med de 23 lederne som har startet ved studiet. At det er så mange ledere har naturligvis

sammenheng med at Tyrilistiftelsen er omkring 150 ansatte fordelt over lokaliteter i fra Trondheim i nord til Skien i sør. Det er selvfølgelig alt for tidlig å trekke noen konklusjoner omkring studiet vil fungere etter målsetningene. Inntrykket så langt er imidlertid at studiet fungerer etter intensjonene. Både Tyrilistiftelsens toppledelse og studentene (lederne) selv opplever studiet som svært relevant og hensiktsmessig lagt opp. Det har vært meget inspirerende å motta en slik respons på opplegget⁸¹. Som fagansvarlige opplever vi også at innretning og gjennomføringen framstår som hensiktsmessig. Å være involvert i en virksomhets utvikling av ledelsesfunksjoner og organisasjonsutvikling på denne måten, gir en helt annen dimensjon på formidling og deltakelse i læringsprosesser. Vi registrerer at de faglige elementene vi bidrar med gjennom formidling og diskusjoner blir grepet fatt i av studentene selv og toppledelsen for øvrig, noe som medfører at forhold i virksomheten faktisk endres. Eksempelvis gjelder det gjennomføring av strategiske prosesser, beslutningsprosesser, samt gjennomføring og kultur knyttet til ledermøter. Det er også lærerikt for oss som fagpersoner å bli involvert i en slik endringsprosess og bidra til at en retning endres i måten virksomheten organiserer og arbeider mot måloppnåelse. Her fungerer faget som en arkitektonisk disiplin på den måten at faglig teori og kunnskap aktivt medvirker til endring i organisasjoner (Grey 2009).

Utviklingen av denne type studier og utviklingsoppdrag framstår som veldig spennende og vi opplever at det har et stort potensiale til også å kunne være aktuelt for en rekke andre virksomheter, og er et tema vi ser fram til å jobbe videre med.

8.2.2 Prosjektledelse ved kulturledelse, HiOA

Måten vi har utviklet og gjennomfører prosjektledelsesemnet på, har også nådd ut til andre utdanningsinstitusjoner. Jeg har på den bakgrunn blitt forespurt og senere ansatt ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Årsstudium i kulturledelse er et påbygningsstudium for studenter med bakgrunn fra kultursektoren og minimum bachelorutdanning. Det innebærer at de både har erfaring fra kultursektoren og betydelig studieerfaring, mange har også en masterutdanning med seg inn i studiet. Studiet legger opp til at det skal gi økt kompetanse innen organisatoriske, økonomiske og ledelsesrelaterte aspekter.

Jeg ble tilsatt i en såkalt II-er stilling ved studiet (20 % stilling) for å tilpasse og gjennomføre emnet prosjektledelse. I overensstemmelse med studieleder utformet jeg så emnet på 10 studiepoeng på en slik måte at det skulle være både teoretisk fundert, men noe mer praktisk rettet enn det hadde vært tidligere. Kort fortalt gjorde jeg det ved å tilpasse det til den akademiske tilnærmingen jeg har lagt opp prosjektledelsesemnet

ved BOL. Men med noen nødvendige tilpasninger. Det gjelder særlig to elementer, kulturfeltet og praksisprosjekter. Emnets størrelse tilsier at det nok ville blitt for komplisert og vanskelig å avgrense knyttet til studentenes involvering og muligheter for å gjennomføre reelle praksisprosjekter. Det ville nok ikke vært noe problem å finne praksisprosjekter som kunne vært aktuelle innen kultursektoren. Men gitt emnestørrelsen og de tidsmessige rammene, ville det blitt svært utfordrende å skulle avgrense det på en slik måte at det ble balansert opp mot tid til tilegnelse av teori og pensum. Løsningen ble å utforme og ta i bruk ulike simulerte prosjekter. Her tok jeg utgangspunkt i det andre elementet, kulturfeltet, og utformet ulike prosjektskisser innenfor kultursektoren som studentene skulle forholde seg til gjennom et tenkt prosjektforløp. Samme forløp og opplegg som jeg har lagt til grunn for prosjekt ved BOL ble fulgt. Gjennom at de søkte på prosjektene, ble satt sammen i prosjektgrupper av meg, basert på søknadene, og startet med å utforme teamkontrakter, fikk opplæring i Projectplace osv. Den store forskjellen er altså knyttet til at de ikke gjennomførte reelle prosjekter.

Studentene evnet etter min vurdering å engasjere seg i prosjektene og prosessforløpet, til tross for at dette kun var simulert. Tilbakemeldingene fra studentene sammen med eksamensbesvarelsen, indikerer også at studentene opplever dette som en god måte å lære prosjekt på⁸². Etter å ha gjennomført emnet en gang inkludert eksamensvurdering, er vurderingen at dette er et godt egnet opplegg som er egnet til å sette studentene i stand til læring innen prosjektfaget.

Som tidligere nevnt ville jeg begrense oppmerksomheten når det gjelder utviklingsprosess og kompetanseprofil. Etter å ha kort tatt for meg to studier som kan ses på som bieffekter av den utviklingsprosessen knyttet til den akademiske innretningen BOL har, vil jeg nå kort ta for meg utvikling av et masteremne som er en faglig fordypning og videreføring av BOL-studiet.

8.2.3 Nytt masteremne - Human Resource Management

Etter endt BOL-studium ønsker mange studenter å fortsette utdanningsløpet ved å ta en mastergrad. Som jeg har vært inne på tidligere, finner mange egnede masterstudier andre steder i Norge eller utenlands. En årsak til det at de drar til andre utdanningssteder er at de ikke opplever at HiLs mastertilbud verken innbyr til å fortsette rollen som heltidsstudent, eller at den gir ønskelig fordypning⁸³.

I løpet av inneværende studieår har det begynt å skje visse endringer på de to aktuelle masterstudiene, Master i innovasjon og næringsutvikling og Master i Public

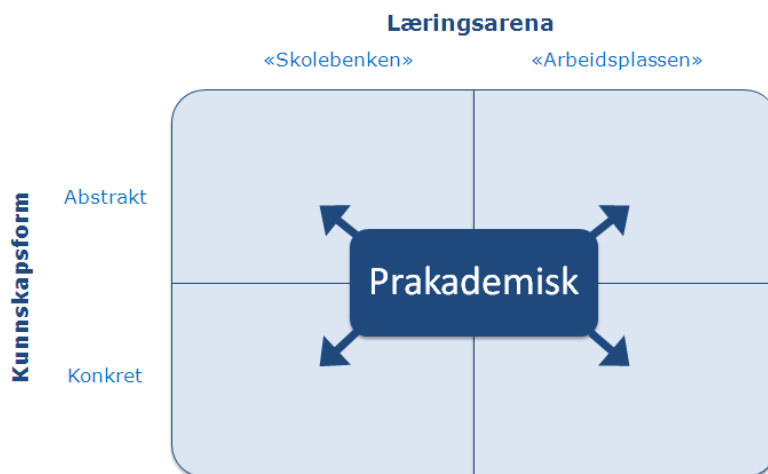
Administration (MPA)⁸⁴. Her er det gjennomført enkelte revideringer av eksisterende emner, samt utvikling av nye emner. Det vil sannsynligvis bidra til at det er mer aktuelt for flere studenter å planlegge et femårig studieløp som starter med BOL. Et av disse elementene er utvikling av et nytt emne som jeg selv har vært med på å utvikle. Det har fått benevnelsen Human Resource Management (HRM) eller ledelse av menneskelige ressurser på norsk (det er planlagt gjennomført på norsk). Det er et stort tema som er godt egnet som et fordypningsemne for BOL-studenter. Vi har vært nødt til å prioritere noen områder, og jeg er tiltenkt å ha ansvaret for en bolk knyttet til teamarbeid og -utvikling⁸⁵. Emnet er ikke satt i gang ennå så det er selvsagt for tidlig å vurdere om emnet vil fungere som intendert. Men sammen med et annet nytt emne, enkelte justeringer i studieplanen med tanke på gjennomføringsmåte, vil dette være et viktig skritt for å få flere BOL-studenter til å gjennomføre et femårig studieløp ved institusjonen⁸⁶. Jeg vil også komme mer inn på framtidig masterutvikling når jeg tar for meg implikasjoner og videre utviklingsprosess i dokumentets siste kapittel.

Jeg har vært engasjert i flere studier og prosjekter utover BOL, men har her valgt å trekke fram to studier og et masteremne for å synliggjøre noe av mitt faglige engasjement også utover BOL. Både LUT og Prosjektledelse ved HiOA er klare indikasjoner på at mange av de elementene vi har lagt til grunn for vårt prakademiske BOL-studium også kan være relevant og hensiktsmessig å anvende ved andre studier og emner. Jeg vil nå se litt nærmere på mulige synteser utviklingsarbeidet kan gi gjennom å ta for meg potensiell overføringsverdi for andre studier og emner innen høyere utdanning.

8.3 Overføringsverdi

Selv om utviklingsarbeid primært utrettes innenfor en avgrenset kontekst, her et konkret studium ved en høyere utdanningsinstitusjon, vil erfaringer og resultater også kunne ha en verdi som kan være overførbar til andre lignende forhold. Jeg vil ta for meg noen slike her. Selv om også aktører i arbeids- og organisasjonsliv også bør ha et prakademisk perspektiv, vil jeg konsentrere meg om andre tilliggende studier innen høyere utdanning når jeg nå vurderer potensielle overføringsverdier fra vårt utviklingsarbeid. Med overføringsverdi mener jeg at det også kan være verdifullt med tanke på læringsutbytte for studentene ved andre studier. At praksiskomponenter sammen med mer tradisjonelle akademiske komponenter vil ha en verdi for studentenes læringsutbytte har jeg argumentert for tidligere. Derfor vil mitt hovedansvar knyttet til potensiell overføringsverdi til andre studier, være hvilke momenter som bør vektlegges om en ønsker en mer prakademisk tilnærming.

Gjennom først å klargjøre hva som ligger i et prakademisk studium og senere ta for meg noen av de elementene som vi har lagt til grunn for vår innretning av et prakademisk studium, har jeg tydeliggjort hva som har vært fokuset i vårt utviklingsarbeid. Gitt at det er hensiktsmessig og ønskelig med en prakademisk tilnærming vil det kunne være et grunnlag for å starte et utviklingsarbeid også ved andre studier. Det handler da om at en forsøker å utvikle et studium som har konkrete prakademiske komponenter som en del av studiet. I den forbindelse er det viktig å få fram at det har en *helhetstenkning* knyttet til den prakademiske tilnærmingen og at det ikke kun avgrenses til enkelttiltak. De innebærer både å ha en solid akademisk forankring i studieplanen med tilhørende fagdidaktiske komponenter, og de mer praksisrelaterte tiltakene. Forenklet sagt vil det si forsøke å dekke feltene i modellen (Figur 3.1 fra



kapittel 3):

Selvsagt vil det være variasjoner avhengig av hvilken type fagområde som studiet har fokus rettet mot, hvilke rammebetingelser som eksisterer i form av tilgjengelige ressurser, grunnlag for samarbeid med arbeids- og næringsliv og annet. Men i hovedsak vil en prakademisk tilnærming kunne være hensiktsmessig for de aller fleste studier. Jeg vil mer konkret ta for meg noen elementer som karest synes å ha en overføringsverdi for andre. Det er ordningen med studenttrainee, praksisprosjekter, og fagdidaktiske elementer som skriving i akademia og medstudentevaluering.

8.3.1 Studenttraineeordning

Praksisordninger eksisterer ved mange studier, og våre erfaringer har vist at det også kan integreres i studieløp også for studier som ikke er profesjonsbaserte. En grunnleggende premiss for at en eventuell praksisordning ved studiet skal fungere, må

være at studiet og fagmiljøet virkelig ønsker en slik ordning. Dersom grunnlaget for å innføre en studenttraineeordning primært er knyttet til forventninger utenfra enten det er institusjonens ledelse, arbeidslivsaktører eller andre, vil det være utilstrekkelig grunnlag. Aktører fra studiemiljøet må både være pådrivere og genuint interessert i at en studenttraineeordning skal ha en funksjon og læringseffekt for studentene. Videre vil det være enklere å integrere en studenttraineeordning om det ikke er det eneste praksisrelaterte tiltaket, men at det er en av flere praksisnære elementer i studiet og derved som en del av en mer helhetlig prakademisk innretning.

Våre erfaringer tilsier at det vil være hensiktsmessig med *rammer for gjennomføring* og innhold som er tilstrekkelig avgrenset og samtidig fleksible. I det ligger det blant annet at periodene for gjennomføringen av selve praksisperioden bør være klarlagt i forkant overfor studentene og potensielle vertsvirksomheter. Men med visse muligheter at en i spesielle tilfeller kan gjøre individuell tilpasning. En bør også ha en felles undervisningsdel med studentene som er praksisforbedrende i forkant. Videre er det hensiktsmessig å ha rutiner og opplegg for oppfølging av studentene når de er ute i praksis. Det er også et moment at en har tydeliggjort at oppgavene studentene skal gjøre for vertsvirksomhetene er faglige relevante, men allikevel ikke for detaljerte og avgrensede. Hvilke konkrete arbeidsoppgaver som studentene skal bidra med i perioden bør avtales mellom student og veileder i vertsvirksomheten, og fordrer ett visst initiativ fra student. En slik fast, men noe fleksibel ordning vil være nødvendig om en ikke ønsker at den administrative håndteringen av ordningen skal bli for omfattende.

Bygging av nettverk med arbeids- og næringsliv er avgjørende for at studentene skal ha praksisplasser. Etablering og utvikling av samarbeid med potensielle vertsvirksomheter bør derfor initieres i god tid før praksisemnet eventuelt starter. Det innebærer også at en må være forberedt på å bruke noe tid og ressurser på å bygge opp et nettverk som kan bidra med praksisplasser. Virksomhetene bør også få synliggjort hvilket utbytte de kan ha av en slik ordning og gis tilstrekkelig informasjon, eventuell opplæring og forventningsavklaringer. *Tydeliggjøring av forventninger* om at studentene selv også må vise initiativ og genuin interesse, er en erfaring vi kan bringe videre til andre. Det bidrar til at læringsutbyttet av deres praksisopphold øker. At det ligger forventninger om at de selv bør skaffe seg egen praksisplass vil også være hensiktsmessig. Særlig dersom studiet ikke har et knippe av virksomheter som er klare til å ta i mot studenttraineer. Disse elementene indikerer også at det ikke bør være et obligatorisk emne. Det vil selvsagt kunne variere når det gjelder type studier, antallet og type studenter og ikke minst tilgjengelige praksisplasser. Selv om det potensielt kan være ønskelig at alle studentene ved et studium gjennomfører en slik praksisordning, vil

det kunne være både vanskelig og krevende å få til i praksis. Spesielt om en ikke har et arsenal av vertsvirksomheter å velge mellom.

Tidspunkt i studieløpet når det gjelder gjennomføring av emnet, er et siste moment som jeg vil trekke fram, når det gjelder potensiell overføringsverdi. For at studentene skal ha et tilstrekkelig faglig grunnlag å kunne anvende sin kompetanse i en praksisperiode, bør en slik ordning komme seint i studieløpet. Uten en faglig ballast i bunn, reduseres også mulighetene til å reflektere over faglige koplinger mellom teori og praksis. I tillegg vil deres faglige bidrag i vertsvirksomhetene også være mer begrenset. På bachelornivå vil studentene også normalt kunne gjøre koplinger til en avsluttende oppgave, bacheloroppgaven. Det trenger naturligvis ikke være noen binding mellom studenttraineoordningen og tema for bacheloroppgave. Men ofte vil det kunne være hensiktsmessig. Enten gjennom at studentene får ideer om problemstilling og tilgang til datainnsamling, eller at vertsvirksomhetene selv kan komme med ideer eller forespørsler om temaer de ønskes undersøkt gjennom at studenten kan ta for seg temaet i en oppgave. Våre erfaringer tilsier at en kopling mellom praksisemne og tema for oppgaven kan fungere svært hensiktsmessig for alle parter. Gitt at involverte aktører er bevisst på premissene studentene skal gjennomføre oppgaven på som «uavhengige forskere» som skal studere et fenomen.

8.3.2 Prosjektledelse

Prosjektledelse tilbys ved en rekke studier i Norge, både på bachelor- og masternivå. Som fagtema er *prosjekt* operativt i betydningen at det er handlingsorientert og med et funksjonelt fokus (Andersen 2008). Det gjør også at det er godt egnet til å ha praksisrelaterte innslag som en del av emnet. Gjennom praksisprosjekter har vi ved BOL gode erfaringer som også kan være egnet for de aller fleste studier som har prosjektledelse i sin studieportefølje⁸⁷. Det gir etter vår vurdering økt forståelse og et bedre læringsutbytte for studentene. Det bidrar også til at studentene legger ned mer innsats og arbeid med studieemnet. At reiselivsstudiene ved samme avdelingen har lagt til grunn et parallelt opplegg er også en indikasjon på at det har en overføringsverdi til andre studier.

Det som kan være en begrensning for eventuelt å bruke praksisprosjekter som en del av emnet er *emnestørrelse* og tilhørende gjennomføringsperiode. Dersom emnet er på omkring 10 studiepoeng og gjennomføres over en kort periode, vil det trolig bli for krevende å organisere og legge til rette for praksisprosjekter. I tillegg blir ofte også selve prosjektperioden for kort til at studentene både kan gjennomføre selve prosjektet og kople det parallelt opp mot læring innen prosjektfaget. Et alternativ da kan være å

legge det mer opp slik som jeg har gjort for emnet ved Kulturledelse ved HiOA med simulerte praksisprosjekter, se kapittel 8.2.2. Altså at en ikke gjennomfører reelle prosjekter, men simulerer tilpassede prosjekter. Det gjøres da i form av et casebasert undervisningsopplegg, som også er enklere å organisere. Selv om det reduserer noe av den direkte koplingen til praktiske erfaringer, gir det allikevel potensielt et større læringsutbytte ved at studentene må kople teoretiske fenomener til konkrete momenter i casen.

På samme måte som for studenttraineeordningen er det også nødvendig med *nettverksbygging og samarbeid* med aktuelle arbeids- og næringslivsvirksomheter. Samtidig er praksisprosjekter mer avgrenset og uforpliktende for virksomhetene, da de kan velge å sette bort en oppgave gjennom et prosjekt som ikke trenger verken å innebære mye involvering eller at det er knyttet til mer kritiske oppgaver og funksjoner for virksomheten. Selv om vi ved BOL har valgt å legge vekt på at det skal være frivillige organisasjoner, er ikke det en begrensning som trenger å gjelde for andre studier. Studiet bør i stedet finne ut av hvilke typer organisasjoner og prosjekter som kan være aktuelle og relevante for den type studium og hvilke relasjoner en har med potensielle virksomheter.

Våre erfaringer med å knytte oppfølging og underveisvurdering opp mot en *prosjektliggende oppfølging* har vært hensiktsmessig for oss. Det bidrar til at studentene i prosjektprosessen i tillegg til å gjennomføre selve prosjektet, også kopler det til de mer abstrakte teoretiske fenomenene ved faget. At vi også gjennom eksamensoppgaven legger til grunn at studentene skal *reflektere over læring*, bidrar til å sikre at læringsutbytte knyttet til koplingen teori og praksis blir gjort mer eksplisitt. Det samme gjelder vår vektlegging på samarbeid og teamarbeid i prosjekter. Dette er framhevet som sentralt i teorien gjennom pensum for emnet. At det også legges eksplisitt inn som erfaringsmomenter i praksisprosjektene, bidrar til økt læringsutbytte også på det området. Det er ikke noen forutsetning at en må ta i bruk disse elementene om en velger å ta i bruk praksisprosjekter i sitt emne, men vår erfaring er at det både øker studentenes engasjement og gir økt læringsutbytte.

8.3.3 Alumniordning og digitale kompetansemapper

Mange studiesteder har godt etablerte alumniordninger, og det samme gjelder for enkeltstudier. Våre erfaringer med alumniordninger er således ikke unike. Hensikten med en alumniordning er å bygge og anvende nettverk mellom tidligere studenter, nåværende studenter og studiested. En godt fungerende alumniordning gir også et grunnlag for tilbakemeldinger fra tidligere studenter når det gjelder studiets relevans og

karrieremuligheter. Om en ønsker å etablere en alumniordning bør en foruten å *tydeliggjøre formålet* også *sette av tid og oppmerksomhet* til å utvikle den. I en driftsfase kreves det blant annet at en har dedikerte ressurser og personer som ønsker å vie oppmerksomheten mot utvikling og vedlikehold av ordningen. Uten det blir alumniordningen redusert, og den blir mindre interessant for medlemmene. Våre erfaringer impliserer at å anvende en *nettbasert alumniordning* gjør det enklere å ha oversikt for medlemmene og for de som administrerer ordningen. Det krever imidlertid at noen har et dedikert ansvar for sidene. I likhet med både BI, NHH og andre har vi ved BOL også knyttet alumniordning til arrangement som Karrieredag. Det gir en fysisk møteplass for medlemmene og er godt egnet til erfaringsutveksling, faglig påfyll, samt vedlikehold og videreutvikling av nettverk.

Mine vurderinger knyttet til våre erfaringer med ePortfolio er i korte trekk at slike *digitale kompetansemapper* for studentene kan være et godt bidrag til økt bevissthet og refleksjon knyttet til seg selv som fagperson. Det er også en konkret synliggjøring av kompetansen studentene har tilegnet seg. Ved å ta i bruk *tekniske løsninger* som er enkle å vedlikeholde og har en lav brukerterskel, har medført at det ikke har vært noen begrensning i anvendelsen av ePortfolio. Det å skille ePortfolio ut som et *eget studiepoenggivende emne* bidro til at flere benyttet seg av muligheten. Allikevel er det relativt få studenter som faktisk tar det i bruk, og responsen fra mottakersiden, det vil si potensielle arbeidsgivere, ser ut til å være liten. Det gjør at om en ønsker å legge til rette for bruk av digitale kompetansemapper for studentene, bør en trolig være forberedt på dette, og rette oppmerksomheten særlig mot forhold knyttet til den muligheten ePortfolio gir når det gjelder *studentenes økte bevissthet og refleksjoner* knyttet til egen kompetanseutvikling.

8.3.4 Skrivning i akademia og medstudentevaluering

Temaer knyttet til *akademisk skrivning* er utbredt blant svært mange studiesteder og studier. Som jeg også har omtalt tidligere her er det flere andre studier som har tatt i bruk mye av det opplegget som vi har utviklet i tilknytning til Skrivning i akademia. Overføringsverdien er derfor åpenbar, og vi har gode erfaringer med å starte med det veldig tidlig i studiet. At det både integreres som en del av den faglige delen av studiet og dets emner, samtidig som det tilbys som et eget studiepoenggivende emne, opplever vi også som vellykket og kan anbefales til andre. Det sentrale er imidlertid at et det blir en naturlig del av læringsprosessen for studentene.

Vi har gode erfaringer med at studentene evaluerer hverandre gjennom *medstudentevaluering* (MSE). At det for studiet og fagpersonene er ressursbesparende i

vurderingsprosessen, er en positiv bieffekt. Det sentrale er at studentene opplever økt læringsutbytte gjennom å skulle vurdere andres oppgaver og samtidig få tilbakemeldinger på eget arbeid. Det å være bevisst på å skape en god kultur for å gi tilbakemeldinger, slik at studentene opplever åpenhet og tillit, har vi opplevd som viktig. Det gjelder også med tanke på å utarbeide tydelige rammer for hvordan dette skal gjennomføres, og gi grunnlag for forståelse for hvorfor MSE er hensiktsmessig.

Avslutningsvis i tilknytning til potensiell overføringsverdi, er det viktig å understreke at hvert enkelt av disse tiltakene er ikke unike. Enkeltvis forefinnes alle disse elementene ved flere andre utdanningsinstitusjoner, selv om vi for noen av tiltakene har gjort enkelte unike innretninger. Jeg har gjennom denne beretningen tydeliggjort at vårt bidrag særlig knytter seg til helhetstenkningen og sammensetningen, og at det er det som gjør det spesielt og til et prakademisk studium.

Jeg vil nå ta nærmere for meg noen aspekter knyttet til læring og refleksjoner som jeg har gjort gjennom utviklingsarbeidet knyttet til et prakademisk studium og min kompetanseutvikling.

9 Læring og refleksjon

9.1 Vurdering av tilnærming og validitet

Som fagpersoner er vi opptatt av kritisk refleksjon. Altså at vi med et kritisk blikk tenker gjennom og vurderer hvilke handlinger, valg og vurderinger vi gjør (Alvesson og Sköldberg 2009). Vi forsøker også å trene studentene til å gjøre dette. Da er det naturlig at jeg også selv foretar en kritisk refleksjon over hva jeg har holdt på med. Refleksjon er en viktig del av læringsprosessen og innen *erfaringslæring* er refleksjon over observerte og erfarte hendelser sentralt som grunnlag for endret praksis (Kolb 1984 i Levin og Rolfsen 2004). Erfaringene i denne sammenhengen, har jeg fått gjennom tilegnelse av *eksplicit kunnskap* (kurs, lesing, skriving osv.) Samtidig har jeg lært gjennom å gjøre. Det vil si gjennom de erfaringer jeg har gjort meg, og de refleksjoner og vurderinger som jeg har gjort underveis i mitt arbeid som fagperson, altså en *praksislæring* (Schön 1987). Dette dokumentet er et uttrykk for en slik læringsprosess og representerer således en dokumentasjon av selve prosessen, men også av denne læringsprosessen. Før jeg går nærmere inn på vurderinger knyttet til hvilke erfaringer og læringsprosesser vi har hatt mer spesifikt ved studiet, vil jeg kort ta for meg en vurdering av det metodiske aspektet ved dokumentet.

Gjennom en narrativ tilnærming hvor den som beretter selv er aktør, stilles det ekstra krav til bevissthet og åpenhet omkring forforståelse og valg av empiri som grunnlag, noe som omfatter en vurdering av den *interne validiteten* til arbeidet (McNiff 2007, s.319). Jeg har tidligere klargjort sentrale elementer av min forforståelse og grunnsyn på fenomenet jeg har tatt for meg. Videre har jeg klargjort at jeg har bevisst valgt ut å fokusere på enkelte aspekter av det fenomenet som jeg har tatt for meg, min kompetanseutvikling og en prakademisk utdanning. Så kan en spørre seg om jeg har *etterrasjonalisert* når det gjelder hvordan vi både har agert og vurdert de beslutninger og tiltak vi har iverksatt. Det kan trolig til en viss grad være tilfelle. Men det grunnlaget for den utviklingsprosess som vi har vært gjennom, har hele tiden vært å tilby et godt prakademisk studium gjennom å tilrettelegge for læring. Det er to momenter som kan være verdt å nevne i denne forbindelse. Det ene gjelder begrepet prakademisk, det andre gjelder modellen for prakademisk kunnskapsform og læringsarena (Figur 3.1.) Begrepet prakademisk var noe vi selv utformet i forbindelse med en refleksjonsprosess, og vurdering av det arbeidet vi hadde gjort så langt. Det skjedde i 2009 og vi har senere i stadig større grad anvendt dette begrepet for å beskrive vår tilnærming til BOL-studiet. Når det gjelder modellen (figur 3.1) har den også blitt utformet underveis i utviklingsprosessen. Men begge disse elementene representerer således et bidrag til

teoriutvikling og økt forståelse innen fagfeltet, og er ikke en form for etterrasjonalisering som svekker den interne validiteten.

9.2 En vurdering av en prakademisk utviklingsprosess

Beretningen så langt kan muligens gi et inntrykk av at alt har gått på skinner, at alt har vært mer eller mindre harmonisk og at vi hele veien har gjort de rette og rasjonelle valgene. Det har ikke vært en rettlinjet og rasjonell prosess, og selv om fokuset i denne beretningen er å framstille dette prakademiske prosjektet og min kompetanseprofil, er det også viktig å trekke inn noen mer kritiske refleksjoner for å nyansere bildet noe.

Hvorvidt vi som et prakademisk studium har vektlagt på de rette tingene, blir selvsagt en subjektiv vurdering fra min side. Jeg har argumentert for viktigheten og relevansen med en prakademisk tilnærming og mye av det som har vært rettet mot utviklingsarbeidet og det spesielle med BOL, har vært nettopp det. Det har naturligvis gått på bekostning av noe annet. Når en velger noe, gjør en det framfor noe annet. I utviklingen av BOL var det flere retninger når det gjelder emner og således profilering som var aktuelle. Både juridiske emner og mer offentlig sektor orienterte emner, samt en større vekt på økonomiske fag, som var med i beslutningsvurderingen. Jeg har redegjort for de valgene vi gjorde og vil fortsatt vurdere det slik at det var riktige valg vi gjorde på det tidspunktet. At vi innførte disiplinfaget sosiologi allerede i første semester, kan en derimot sette større spørsmåltegn ved. Studentene ga uttrykk for at de ikke var spesielt fornøyd med emnet faglig sett, men først og fremst når det gjaldt gjennomføring med tanke på undervisning, arbeidskrav, oppfølging og at det var et emne som primært var innrettet for sosiologistudenter⁸⁸. Ideelt sett skulle vi hatt emneansvar og kunnet håndtere hele studiet innenfor fagmiljøets egne rammer. Men gitt at vi har og hele tiden har hatt svært stramme ressursmessige rammer, var det nødvendig med fellesemner for flere studier for at det skulle kunne la seg gjennomføre.

Det er mange momenter som kan gjøres til gjenstand for kritisk refleksjon omkring våre prioriteringer og handlinger. Jeg velger å rette søkelyset på tre momenter; kravene vi stiller til studentene inkludert vår håndtering av disse, hvordan vi har forholdt oss til endringer, og posisjoneringen vår innenfor vår utdanningsinstitusjon.

9.3 Studentene - våre krav og forventninger

Jeg er opptatt av at studentene vi utdanner skal ha en solid faglig og «sosial» ballast med seg når vi sender dem videre ut i verden etter endt utdanning. Altså at vi

ønsker kunnskapsrike, nysgjerrige og reflekterte fagpersoner som gjennomfører vår utdanning. Noe forenklet framstilt medfører den såkalte «markedskonkurransen»⁸⁹ omkring studentene i høyere utdanning, at studiestedene tiltrekker seg studenter som starter med studier, uten at de nødvendigvis har gjort svært gjennomtenkte valg knyttet til faglig utvikling.

Det er selvsagt flere kriterier som må ligge til grunn om en skal kunne vurdere kvaliteten på studenter ved oppstart. Kvalitetsvurderingene er imidlertid avgrenset til de poengregulerte inntakskravene gjennom karakterer fra videregående skole og eventuelle tilleggspoeng. Det er i betydelig grad de store byene og prestisjefylte studier som medisin, siviløkonom ved NHH, jus og andre, som har de høyeste inntakskravene og ut fra de gjeldende kriterier tiltrekker seg de beste studentene⁹⁰. Som jeg har vært inne på lyktes vi allerede på første forsøk med å fylle opp de planlagte studieplassene ved BOL, uten å legge de ut på «Restetorget»⁹¹. Vi har videre hatt en positiv søknadsutvikling, og med omkring 1,5 førsteprioritetssøkere pr. studieplass, er det en indikasjon på at det er et ettertraktet studium.⁹² At det er god søkning og mange med relativt god inntakskvalitet som starter ved studiet, er allikevel ingen garanti for at studentene er motiverte og klare for å ta fatt ved et heltidsstudium innen høyere utdanning. Min erfaring er at det er en liten andel av studentene ved BOL som mangler både motivasjon og villighet til å sette av nødvendig tid og oppmerksomhet knyttet til å være en «god heltidsstudent». Med det mener jeg en student som setter av tilstrekkelig tid og oppmerksomhet som bidrar til at studenten er nysgjerrig på ny kunnskap, setter seg inn i faget, bidrar som en medstudent til å skape et godt læringsmiljø og legger ned et betydelig antall timer med studiearbeid.

Min vurdering er imidlertid at andelen er synkende når det gjelder studenter som ikke har tilstrekkelig motivasjon eller på andre måter manglende grunnlag⁹³. Det har således gradvis blitt en mindre andel med studenter som ikke er «gode heltidsstudenter». Det betyr allikevel ikke at jeg vil påstå at andelen studenter som legger ned tilstrekkelig innsats i studiearbeidet. Selv om inntrykket er at det er mange motiverte og flinke studenter ved BOL, er det all grunn til å reflektere kritisk over om vi både stiller for beskjedne krav, og om vi lykkes som tilretteleggere for god læring og kompetanseutvikling. Som jeg har vært inne på tidligere, har vi gode erfaringer knyttet til å stille krav og avklare forventninger til studentene. Spørsmålet er om vi ikke bør stille enda tydeligere og strengere krav til studentene? Når studentene starter opp, møtes de av tidlige og relativt hyppige krav om innleveringer og andre elementer utformet i arbeidskravene i førstesemester. Er dette tilstrekkelig til at studentene utvikler hensiktsmessige studiestrategier og tilegner seg ønsket fagkompetanse? Jeg

skal ikke gjøre noen omfattende vurderinger av enkeltelementer og mulige forhold som kan belyse dette. Men jeg vil allikevel stille noen få spørsmål og korte vurderinger til noen punkter.

Vi bør trolig stille enda strengere faglige krav til studentene. Med det mener jeg at terskelen i noen tilfeller er for lav for å få godkjente innleveringer. Altså at kvaliteten på oppgavene burde heves for å kunne få godkjent arbeidskrav. Det innebærer som regel merarbeid og ekstrainsats fra oss som faglærere innenfor allerede trange ressursmessige rammer. Videre vil det kunne medføre at flere studenter ikke kvalifiserer seg til eksamen gjennom godkjente arbeidskrav og derved mindre inntekter til studiet. Men det er underordnet de kravene vi bør stille til kvalitet på de arbeidene studentene leverer til vurdering. Vi anvender ulike eksterne sensorordninger og er selv eksterne sensorer ved andre studiesteder, så vi har et inntrykk av nivået på våre studenter sammenlignet med studenter andre steder. Vi har ikke noe grunnlag for at vi er mildere i vurderingen av BOL-studentene enn disse, noe som innebærer at vi ikke stiller noen lavere faglige krav til våre studenter enn det gjøres andre steder. Snarere noe motsatt, i alle fall med tanke på de erfaringer vi har med vurdering av bacheloroppgaver⁹⁴. Det bør allikevel ikke forhindre oss i å vurdere å stille større krav til studentene med tanke på både bidrag og faglige standarder. For eksempel kan det være et virkemiddel å endre noe på oppbygningen av emnene når det gjelder temaet vurdering og eksamen.

Kanskje kan det være en løsning at studentene i større grad blir tellende prosessvurdert. Med det mener jeg at det kan være verdt å vurdere om den tradisjonelle varianten med kun sluttvurdering i form av hjemme- eller skoleeksamen. En arbeids- og vurderingsform som *mappevurdering* kan bidra til at studentene i større grad legger kvalitet i det arbeidet som gjøres fram til sluttvurderingen, og således gir bedre grunnlag for læring. Dette er jo noe av det som ligger bak grunnlaget for å anvende mappevurdering (Pettersen 2005, Dysthe og Engelsen 2003)⁹⁵. Sammen med enda strengere kriterier knyttet til vurderinger av besvarelser, vil det kunne hevet kvaliteten på studentenes arbeider, i alle fall på noe sikt. Hvorfor gjør vi ikke dette med en gang om det er hensiktsmessig? Det er flere svar på det, men det korte svaret er manglende ressurser. Nye undersøkelser viser at HiL er Norges billigste og mest effektive utdanningssted, som koster minst kroner pr. student (Hagesæther 2013). Det betyr at vi bruker svært lite ressurser på å investere i studiekvalitet for våre studenter. I tillegg er BOL-studiet betydelig underbemannet i forhold til dokumenterte ressursbehov. Noe som innebærer at vi opplever å ha utilstrekkelig med ressurser og tilgjengelig handlingsrom til å iverksette slike tiltak. Vi bør allikevel forsøke å gjøre endringer i vurderingsformer slik at det kan medvirke til at studiekvaliteten blir enda bedre.

9.4 Institusjonelt handlingsrom

Begrensede tilgjengelig ressurser bringer videre over til et annet tema knyttet til vurderinger og refleksjoner om vi har vært dyktige nok til å forankre vårt studium til institusjonens prioriteringer og aksept, med tanke på ressursfordeling.

Som jeg har vært inne på tidligere ble BOL-studiet til etter et initiativ fra høgskolestyret. Beslutningen om oppstart ble gjort uten at det fulgte med dekning av ressursbehov til investeringer og igangsetting. Det er også noe som har fulgt studiet videre. Det innebærer i korte trekk at vi driver studiet med svært begrensede ressurser, og nærmest en permanent underbemanning i forhold til det ressursbehovet som er dokumentert. Det er institusjonens ansvar, men skal ikke fri oss fra å stille kritiske vurderinger av oss selv, om ikke vi også kunne gjort noe annerledes. Med så trange vilkår å operere innenfor har jeg i perioder kjent at det har vært tungt å være en drivkraft for BOL-studiet, med så trange vilkår å operere innenfor. Når jeg påstår at vi opplever en manglende aksept for behov og et hensiktsmessig handlingsrom fra institusjonen slår det også tilbake til oss selv. Bare slik at det ikke skal misforstås, BOL-studiet har en solid aksept som et godt og relevant studium av institusjonens ledelse og i organisasjonen for øvrig. Som både tidligere studieleder og som fagansatt har jeg imidlertid et medansvar for at det vi ikke har lyktes med å bli tilført tilstrekkelig ressurser. Selv om jeg gjentatte ganger har meldt fra med både bekymringsmeldinger og i andre former, har jeg ikke lyktes med å nå fram.

Det kan være at jeg/vi burde valgt andre strategier for å forsøke å nå fram i denne interne ressurskampen om for begrensede midler. Det er et trangt handlingsrom institusjonen har med tanke på ressurser og fordeling av disse. Til tross for det er for tiden utlyst to stillinger ved BOL. Det kan ses på som et uttrykk for at vi er i ferd med å få bedre ressursmessige rammebetingelser, uten at det bør stoppe oss fra å forsøke å legge enda bedre til rette for læring gjennom økt ressursmessig handlingsrom.

9.5 Håndtering av endringer og justeringer

Jeg vil kortfattet ta for meg noen aspekter knyttet til hvordan vi ved studiet har håndtert endring og justeringer. Som vi stadig understreker overfor studentene er endringer en naturlig del av det å være en del av en organisasjon (Irgens 2010, March og Olsen 1989). Det har vært en sentral komponent ved BOL-studiet at vi har forsøkt å ha en stabil emneportefølje og sammensetning. Så kan en selvsagt diskutere om det er et uttrykk for manglende endringsvilje. Samtidig har jeg argumentert for tidligere at det er noe vi har betraktet det som en av styrkene ved BOL. Forutsigbarhet og stabilitet gir

bedre grunnlag for både et godt læringsmiljø og fagmiljøets arbeidsbetingelser, all den tid det ikke primært medfører fastlåste tankesett og oppfatninger.

Allikevel vil jeg påstå at vi har vært endringsvillige i betydningen at vi hele tiden i stor utstrekning har forsøkt nye momenter knyttet til undervisningsformer, evalueringsformer, og aktiviteter som simuleringsspill, kreative ideprosesser⁹⁶ og en rekke andre tiltak. Jeg har gjennom framstillingen her tydeliggjort at det er gjort flere endringer og justeringer. Jeg oppfatter meg selv som en fagperson som gjerne forsøker nye virkemidler for å legge til rette for god læring. Mange av de justeringer som har blitt gjort når det gjelder studieopplegg, undervisningsformer, evaluerings- og vurderingsformer, har blitt gjennomført raskt og med en nysgjerrig tilnærming. Revisjonene som er beskrevet i kapittel 7 er også argumenter som støtter opp under at vi ved BOL-studiet er endringsorienterte med henblikk på å legge til rette for læring og ha et godt og relevant faglig studietilbud.

I delen ovenfor har jeg beskrevet hvordan vi i fagmiljøet har forholdt oss til endringer. Den passer på mange måter inn i det som av Kolb (1984 i Levin og Rolfsen 2004) benevner som den *erfaringsbaserte læringssirkelen*. Hvor vi først gjør oss konkrete erfaringer, deretter har vi reflektert over observerbare resultater. Disse refleksjonene har dannet grunnlag for en ny forståelse som igjen har medført en aktiv eksperimentering som igjen gir nye erfaringer.

9.6 Min læringsprosess

Jeg har ovenfor tatt for meg refleksjoner og vurderinger knyttet til hvordan vi fagansatte ved BOL-studiet har gjort oss erfaringer gjennom utviklingsprosessen knyttet til vår prakademiske tilnærming. Her kunne langt flere elementer vært trukket inn, men jeg valgte å ta noen overordnede elementer knyttet til studentgruppen og institusjonelle forhold og endringer. Jeg vil også gi noen korte vurderinger knyttet til refleksjon og utviklingsprosess i tilknytning til min egen læringsprosess.

Først vil jeg imidlertid poengtere at det er mange momenter jeg ikke har lagt vekt på i denne framstillingen. At omfanget på dokumentet ville blitt enda mer omfattende er en årsak. Men like sentralt er det at jeg har forsøkt å avgrense temaene slik at det kan framstå som en helhet. Det er illustrert ved figur 1.1 i kapittel 1. Jeg har for eksempel valgt ikke å gå nærmere inn på noen eksplisitt vurdering av mine funksjoner som emneansvarlig, eller omtale nærmere erfaringer og refleksjoner knyttet til funksjonen jeg har hatt som studieleder ved BOL i to perioder. Studielederrollen er en interessant posisjon både sett i relasjon til den innflytelse den potensielt kan ha på

hvordan studiene innrettes, men også selve rollen knyttet til studieledelse som en posisjon mellom administrasjon og fag (Glosvik 2011). Videre har jeg heller ikke gått særlig inn på formidlingsrollen og funksjonen som underviser og foreleser.

Når det gjelder min egen læringsprosess kommer de mest sentrale delene av den fram gjennom framstillingen av dette dokumentet. På denne måten uttrykker dokumentet å være *konkret* praksiskunnskap som blir gjort til *eksplisitt* kunnskap gjennom at praksiserfaringer og refleksjoner over praksis artikuleres gjennom skriftlig presentasjon (Schön 1987).

Å dokumentere min kompetanse gjennom mye av det utviklingsarbeidet jeg har vært involvert i, er det mest sentrale ved dette profileringsdokumentet. *Førstelektorprogrammet* har i denne sammenheng særlig vært til nytte for å kunne systematisere og videreutvikle mange av de prakademiske komponentene jeg har vært spesielt opptatt av. Å være tilknyttet et kompetanseutviklingsprogram har i tillegg til kurstilbud og veiledning, også gjort det mulig å strukturere og målrette utviklingsarbeidet. I forhold til hovedkjernens komponenter i prosjektskissen til mitt førstelektorstipendiat, så har skissen i stor grad blitt fulgt. Det kan være mange årsaker til det, men institusjonens tilbud om å delta på et program ga meg muligheten til å avgrense og tydeliggjøre hvilke utviklingsområder jeg skulle fokusere på. Det har bidratt til å gi utviklingsarbeidet en mer samlet retning, at jeg har fått støtte gjennom veiledning og andre tilknyttet programmet og at jeg har opplevd at førstelektor og senere dosent er en karrierevei som en ved institusjonen legger til rette for.

10 Avsluttende kommentarer

Avslutningsvis vil jeg poengtere at jeg har forsøkt å få fram at det ligger en helhetlig tanke og strategi til grunn for BOL-studiet, dets prakademiske innretning og det utviklingsarbeidet som er gjennomført så langt. Det har blitt gjort gjennom bevisste valg og vurderinger innenfor de tilgjengelige rammer. Men det har også vært nødvendig å investere mye tid og oppmerksomhet for å få dette til. Jeg har valgt å investere mye engasjement og oppmerksomhet mot utviklingsarbeidet. Fordi jeg har hatt troen på at dette har vært riktig og viktig, og at det skal komme studentenes læring og kompetanse til gode. Jeg skal heller ikke legge skjul på at jeg i perioder har stilt spørsmålet om det virkelig er verdt å kjempe fram behov for endringer. I enkelte perioder har jeg opplevd at jeg nærmest alene har drevet BOL-studiet⁹⁷, og kjempet mot både interne krefter i fagmiljøet, og manglende forståelse og ressurstilgang fra avdelingen og institusjonen. Men som det framkommer har jeg hver gang jeg selv (og også flere andre) har reist det spørsmålet, har kommet fram til at det har vært verdt det. Studentenes engasjement og svært mange positive tilbakemeldinger har vært viktige i den forbindelse. Da jeg våren 2012 fikk overbrakt plaketten av kunnskapsminister Kristin Halvorsen, som uttrykte at vi var kåret til «Norgesmestre i utdanningskvalitet 2012», stadfestet også at det har vært verdt innsatsen.

Med tanke på prosess videre knyttet til egen kompetanseutvikling, vil jeg vie det lite oppmerksomhet her. Hovedengasjementet mitt er fortsatt tilknyttet BOL. I tillegg er LUT og ledelsesutvikling inspirerende å jobbe med og jeg ønsker å fortsette med å videreutvikle momenter innenfor det konseptet. Men først og fremst vil mitt utviklingsarbeid framover være rettet mot utvikling og skriving av *lærebok innen prosjektfaget*. Her har jeg utarbeidet et konsept sammen med en medforfatter fra BI er vi i gang med arbeidet, i samarbeid med en forlagsredaktør for et større forlag. Det er relativt tidlig i skrivefasen ennå, men det er en bok som i større grad enn det som foreligger av eksisterende lærebøker, skal fange opp den organisatoriske kompleksitet og variasjon når det gjelder prosjekter, som jeg har vært inne på i kapittel 5.3.3. «Prosjekt-SOLA» er en form for arbeidstittel og er knyttet til prosjekt i arbeidslivet. SOLA er et akronym for styring, organisering, ledelse og arbeidsform og indikerer med dette at den skal fange opp aspektene ved disse fenomenene. Men som nevnt er dette et prosjekt som er i oppstartsfasen.

10.1 Videre implikasjoner og utvikling

Det vil alltid være behov for videre utviklingsarbeid for BOL og dens prakademiske innretning. Jeg vil til slutt rette oppmerksomheten mot det som vi i

fagmiljøet tilknyttet BOL opplever som det mest sentrale videre i utviklingsarbeidet, nemlig det å legge til rette for et 5-årig studieløp. Det innebærer at vi ønsker å legge til rette for at vi ved institusjonen skal ha en heltidsmaster som er egnet til å være en fordypning og en fortsettelse av BOL. Jeg har tidligere her vært inne på temaet når det videre karriereveier for studentene. Men temaet har også blitt belyst i forbindelse med utviklingen av et nytt masteremne i kapittel 8.2.3. Det nye masteremne innen HR kan betraktes som første ledd i utviklingsarbeidet. Det er tidlig i prosessen ennå, men svært mange forhold, inkludert eksplisitte vedtak fra høgskolestyret, indikerer at det er helt nødvendig å gjøre noe med mastertilbudet ved avdelingen slik at det kan rekruttere bedre fra egne bachelorstudier. I fagmiljøet tilknyttet BOL ser vi på det med optimisme og har ambisjoner om at vi innen kort tid kan presentere et godt 5-årig studieløp for de studentene som møter første studiedag ved BOL.

Vår erfaring med *å legge til rette for læring* for unge studenter indikerer at det er noe som bør videreføres også på masternivå. Med det menes at vi legger til grunn at studentene er campusbaserte heltidsstudenter hvor vi har et læringsmiljø hvor studentene har hyppige møtepunkter når det gjelder både undervisning, oppgavearbeid og samarbeid studentene i mellom. Uten at jeg skal gå i dybden på det her, er dagens mastermodell ved avdelingen forenklet framstilt, basert på samlinger 3-4 ganger i semester, få innleveringer og lite oppfølging mellom disse samlingene. Dagens mastertilbud har relativt dårlig rekruttering og veldig dårlig kandidatproduksjon⁹⁸. Gjennom i større grad legge til rette for at studentene skal få oppfølging og med en tettere studentkontakt, mener vi at det kan gjøre at en betydelig andel av BOL-studentene fortsetter videre på master etter endt bachelor. Da kan vi også kommunisere til nye studenter at BOL bare er første ledd i et 5-årig studieløp.

For at det skal bli aktuelt er det naturligvis sentralt at det er et godt og relevant faglig tilbud. Fra studentenes side oppleves dagens mastertilbud i beskjedne grad slik. Det uttrykkes også gjennom at det er en veldig lav andel av BOL-studenter som fortsetter på videre på en master ved avdelingen, omkring 3-4 studenter pr. år. Og svært mange av de studentene oppgir at det er studiested som avgjør, ikke fagtilbudet. Altså at de velger å ta masterutdanning her grunnet HiL som studiested og geografisk plassering, ikke først og fremst det faglige tilbudet. Det nevnte masteremnet innen HR som starter opp høsten 2014, er første skrittet på veien i en slik utviklingsprosess. Det er ikke nødvendigvis slik at det må nyutvikles så mange emner for at et mastertilbud innen organisasjon og ledelse skal framstå som mer attraktivt. Ett eller to emner til som kan være en fordypning innen fagfeltet, sammen med masteroppgave er trolig tilstrekkelig.

Hvorvidt et slikt masterstudium også kan innrettes mer *prakademisk*, er også en komponent som vi trekker inn i dette utviklingsarbeidet. Høstsemesteret 2012 var en delegasjon fra fagmiljøet på studietur til USA⁹⁹. Under studieturen var det særlig to elementer som ble belyst, og som kan være aktuelt for en master. Det ene er bruk av *case i undervisningen*. Et studiebesøk på Harvard Business School, som i betydelig grad anvender casebasert undervisningsform, var svært inspirerende for i større grad å anvende casebasert undervisning også for våre studier¹⁰⁰. Det er noe som selvsagt kan anvendes både på bachelor- og masternivå. Som det framkommer av modell 3.1 kan casebasert undervisning være en et tiltak som kan bidra til å ivareta det prakademiske. Det andre momentet var temaet *praksis på masternivå*, som også kan være et aktuelt element på sikt. Ved Mercy College i New York, som vi besøkte og opprettet et samarbeid med, har de det som benevnes internship som en viktig del av masterutdanningen¹⁰¹. Mercy College sin innretning med praksiselementer, ga oss argumenter for at vi også vil trekke inn en form for internship eller studenttraineeordning også på masternivå. Men som nevnt er det tidlig i prosessen ennå, og vi ser fram til videre utviklingsarbeid innen for prakademiske studier!

Helt avslutningsvis vil jeg gjenta med å understreke at utviklingsarbeid tilknyttet studier innen høyere utdanning er viktig, og at argumentene for å anlegge en prakademisk innretning er hensiktsmessig. Jeg er også av den oppfatningen at våre erfaringer kan ha stor overføringsverdi også for andre studier.

11 Sluttnoter

¹ Se vedlegg 3 for modellen og hele prosjektskissen.

² Se publiseringsoversikt på min ePortfolio:
<http://ansatt.hil.no/torgeirs/about/publiseringer/>, samt vedleggene her.

³ Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger. Fastsatt 9. februar 2006 med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler § 6-3 sjette ledd. Forskriften gjelder for alle institusjoner som kommer inn under universitets- og høyskolelovens § 1-2. (se url: http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Lover_og_regler/forskrifter/2006/forskrift-om-ansettelse-og-opprykk-i-und.html?id=92640#, lest 01.04.13).

⁴ Se dokumentet «Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad om opprykk til førstelektor etter kompetanse», datert 15.12.06. (url: http://www.uhr.no/documents/Endelig_versj_veiledn_forstelektoropprykk.pdf, lest: 01.04.13)

⁵ Jf. kommentar i UHRs veiledning s.3 under kommentar til pkt 3 i forskriftens 1-5.

⁶ Den kommende antologien *Ny praksis – ny kunnskap. Om utviklingsarbeid som sjanger* Bjørke, G. (red.). Her bidrar jeg sammen med kollegene Jørgensen og Syversen med et kapittel.

⁷Når det gjelder begrepet etterprøvbart, er det et grunnleggende krav innen vitenskap at det som presenteres skal være etterprøvbart, altså at den kan vurderes av andre forskere og eventuelt kunne tilbakevise tidligere funn (Elster 2005).

⁸ Mitt pedagogiske credo" var et tema med påfølgende innlevering som var en del av høgskolepedagogikkstudiet jeg gjennomførte i 20006-2006. Se vedlegg 4.

⁹ Gummesson (2000 s.63) er ikke komfortabel med å anvende begrepet empiriske data, og benevner det i stedet som "real-world data".

¹⁰ Et googlesøk 03.10.12 gir 53 treff på ordet "prakademisk", og 51 av disse er tilknyttet BOL og utdanningskvalitetsprisen, de to andre en blog, <http://www.forskning.no/blog/ervik/311488> hvor begrepet anvendes to ganger.

¹¹ Figuren er hentet fra kapittelet «I pose og sekk? Mot en akademisk utdanning i organisasjons- og ledelsesfag» i den kommende antologien *Ny praksis – ny kunnskap. Om utviklingsarbeid som sjanger* Bjørke, G. (red.). Kapittelet har tidligere blitt presentert som paper ved NEON-konferansen høsten 2012, dog i en litt annen versjon.

¹² Pettersen (2005 s.14) påpeker at begrepet didaktikk rett og slett betyr undervisningslære. Det omfatter også pedagogisk metodikk som tradisjonelt forbindes med undervisningsformer og – prinsipper.

¹³ Erfaringene ved å jobbe i en fagforening ga meg verdifull innsikt på et stort saksområde som jeg har hatt utbytte av som fagansatt innenfor organisasjon og ledelse, og da spesielt med henblikk på forståelse og kunnskap innenfor temaet arbeidsliv. Mine erfaringer innenfor trygdeetaten var noe mer avmålt. Den var kort, og om ikke annet ga den meg en viss kjennskap til det å jobbe i et byråkrati hvor responsivitet og effektivitet ikke var i høysetet. Samt at det å ha en meningsfull jobb faktisk betyr noe. Derfor byttet jeg jobb relativt raskt.

¹⁴ I forbindelse med utviklingen og gjennomføring av denne modulen, utviklet jeg også et pensumnotat til studiet Omstilling og forhandlinger, allerede før jeg ble tilsatt ved høghskolen, slik at den relasjonen var etablert før jeg trådte inn som personalkonsulent (Skyttermoen 1997).

¹⁵ Kvalitetssystemet, eller kvalitetssikringssystem av utdanning er lovpålagt for høyere utdanningsinstitusjoner og skal godkjennes av NOKUT. Jeg var med i prosessen med oppstart og fram til jeg gikk over i faglig stilling i 2006. Se mer om HiLs kvalitetssystem på denne url-adressen: <http://hil.no/studiekvalitet>.

¹⁶ Kort forklart om etablering i mastergrader. Ambisjonen var å bli et universitet, da er det nødvendig med mastergrad i studieporteføljen, samt doktorgradsutdanning. Mastertilbudet ble utviklet ved at de fagmiljøene som hadde formalkompetanse (professorer og førstestillinger) ble oppfordret til å utforme mastertilbud. Det som ble foreslått var i stor grad preget av disses interesseområder, ikke nødvendigvis sammenheng med lavere studier eller hva som er etterspørselen fra potensielle søkere.

¹⁷ På samme måte som da Kvalitetsreformen ble behandlet i styret mens jeg var prosjektleder, førøvrig i all hovedsak som orienteringsaker.

¹⁸ Kvalitetsreformen inneholdt foruten en endring av gradsstrukturen også en større frihetsgrad for utdanningsinstitusjonene gjennom beslutninger knyttet til tilsetninger, disponeringer av økonomiske midler, etablering av egne studier og annet. Finansieringssystemet ble også lagt om med en andel stykkprisfinansiering, se mer på Kunnskapsdepartementets sider: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_ utdanning/kvalitetsreformen.html?id=1416

¹⁹ Se mer om grader og andre momenter i tilknytning til Kvalitetsreformen på Kunnskapsdepartementets sider:

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_ utdanning/kvalitetsreformen.html?id=1416

²⁰ Mintzberg (2009) omtaler også dette som tema. Se også innlegg jeg har skrevet om dette på BOLAlumni: <http://ansatt.hil.no/torgeirs/2012/08/27/litt-om-ledelse-og-ledelsesutvikling/>

²¹ Det kommer mer om både intensjoner, planlegging, gjennomføringsmåte og erfaringer knyttet til praksisemne, som eget punkt senere her.

²² Jeg vil komme tilbake til mer om prosjektarbeid og -organisering lengre ned, også mine erfaringer med det.

²³ Med vi mener jeg i første rekke Trine og meg, men også samarbeid med andre som for eksempel en ekstern kommunikasjonsrådgiver, markeds- og studiedirektør. At det var en bevisst strategi gjør sikkert at den kunne benevnes som en markedsføringsstrategi, men vi vegrer oss noe for å bruke det begrepet.

²⁴ Færre eksamener gir mindre ressursbehov til sensur, færre timer til emneansvar, eksamensansvar oa.

²⁵ Med andre ord oppfyller den kravene til en god teorimodell, jf. Elster 2005.

²⁶ Denne benevnelsen har vi tatt til oss fra Kjell Arne Røvik (1998) som er spesielt opptatt av å ha et slikt helhetlig perspektiv.

²⁷ Det kan være et uttrykk for at vi som statsvitere (Trine og meg) er spesielt opptatt av en slik forståelse, men vi mener altså å kunne argumentere for den. Et annet "litt morsomt" poeng her, kan være at en av pensumbøkene våre 1.semesterstudenter har som obligatorisk og sentralt, også er pensum på et emne i MPA-dybdemasteren ved HiL.

²⁸ Denne kortfattede delen er mer eller mindre direkte hentet fra søknaden om Utdanningskvalitetsprisen, se vedlegg 1.

²⁹ Se vedlegg 1 hvor det i eget vedlegg står en oversikt over vertsvirksomheter.

³⁰ Studentbedrift er en ordning tilrettelagt av Ungt Entreprenørskap, UE, (se www.ue.no) og har et lignende opplegg på ungdomsskole og videregående skole. UE tilbyr støtteordninger for gjennomføring av

³¹ Se Vedlegg 1. Søknad til utdanningskvalitetspris. I den søknaden er det tatt med oversikt (i vedlegg 3 der) over vertsvirksomheter med status pr. 01.01.12 og tilbakemeldinger fra veiledere.

³² Se mer om dette på oppslag på HiLs hjemmeside 26.september 2009:
http://www.hil.no/hil/hil/nyheter/arkiv_2010/arkiv_2009/arkiv/vellykket_speed_dating_mellom_n_aeringsliv_og_studenter [lest: 10.04.13]

³³ Jeg vil gjøre oppmerksom på at mye av innholdet for kapittelet knyttet til prosjektledelse i betydelig grad er overlappende med det som er lagt ved som eget vedlegg her (se vedlegg 2). Årsaken til at det er lagt ved som eget vedlegg er at det også er ment til å være en framstilling av hvordan et emne er planlagt, utviklet, driftet og vurdert. Hvor også undervisningskomponenter får en mer detaljert framstilling. Kapittelet her er ment til å være et bidrag for å framstille en helhetlig fortelling om mitt prakademiske utdanningsprosjekt.

³⁴ Om studentene ikke lengre kan være med i praksisprosjektet og teamet der, blir emnestørrelsen redusert fra 20 sp til 15 sp.

³⁵ Dette var i en periode hvor Frelsesarmeen opplevde relativt mye publisitet og omdømmesvekkelse, som følge av debatten og standpunktene omkring homofili.

³⁶ I søknaden om utdanningskvalitetsprisen ble det lagt ved en rekke medieoppslag. Se denne lenken for å se oppslagene: <http://ansatt.hil.no/torgeirs/files/2013/06/NOKUTprisen-Vedlegg-8.pdf>

³⁷ Her brukes "jeg" og ikke "vi" når det gjelder vurderinger, arbeid og beslutninger. Det gjøres meget bevisst akkurat for den perioden som omtales, da de støttespillere som har vært sentrale ved utviklingen av BOL i denne perioden, ca. 2007 til 2011, enten hadde sluttet eller var dr.gradskvalifiseringsløp gjennom stipendiatordning.

³⁸ Se www.ning.com for mer informasjon, eventuelt se på www.bolalumni.no for hvordan den nettbaserte alumniordningen nå framstår.

³⁹ HR Norge er en medlemsorganisasjon som er opptatt av å ivareta og utvikle HR-relevante temaer. Se mer informasjon på: http://www.hrnorge.no/Forsiden/Om_oss/.

⁴⁰ «Employability» er et begrep vi ikke har på norsk. Men i begrepet ligger det at en er beredt til å ta fatt på et relevant yrkesliv gjennom tilstrekkelig kompetanse og forberedelser. I et perspektiv sett fra høyere utdanning innebærer det at uteksaminerte kandidater har en relevans knyttet til å tre inn i arbeidslivet.

⁴¹ Bare for å understreke; det var foruten meg selv, tre andre kolleger som utgjorde den delen av kollegiet som aktivt drøftet og utviklet det didaktiske konseptet. De tre øvrige var Trine Løvold Syversen, Liv Krokan Murud og Sveinung Jørgensen, hvor de to sistnevnte gjennomførte høgskolepedagogikkemnet omtrent samtidig med meg.

⁴² Disse tilbakemeldingene har kommet både i form av årlige systematiske evalueringer, som saker i studietutvalget, og gjennom dialog med enkeltstudenter og grupper av studenter.

⁴³ Sluttevalueringer både av førstesemesteret og ved avslutning av studiet, viser dette.

⁴⁴ Et pedagogisk grep der, er også å formidle etter at alle har presentert seg selv, interesser oa., er at da har samtlige sagt noe i undervisningen. Derved bidrar vi til å senke terskelen for å ta

ordet og delta i dialoger i undervisningen. Noe som vi vektlegger som en viktig del av forelesningens funksjon)

⁴⁵ Med «semiprofesjonell» mener jeg at de studentene vi har brukt som ansvarlige for dette de siste 5-6 årene også har egen bedrift på si, knyttet til nettopp dette.

⁴⁶ Det har ikke vært mange studenter som har startet opp og gjennomført studentbedriftsordningen. Men to av studentbedriftene – som begge senere har blitt «ordentlige bedrifter» har teambygging som en del av sin kjernevirksomhet, og har således vært hensiktsmessig for oss å bruke som støttespillere.

⁴⁷ Mange av våre sluttevalueringer av både Innføringsemnet og Prosjektledelse viser dette.

⁴⁸ Det har også medført at jeg faglig sett har fått en betydelig større interesse for fenomenet. Rent konkret har det også gjort at pensum for prosjektledelse er endret, og fokuset er i enda større grad rettet mot team som fenomen innen for dette emnet.

⁴⁹ Selv om vi selv utviklet begrepet, inspirert av Pettersen 2005 s.319) "peer assessment", har vi senere registrert at vi er langt fra alene om å benytte dette begrepet.

⁵⁰ Jeg kunne like gjerne skrevet "jeg" i stedet for "vi", da det er jeg som har gjennomført dette alle gangene. Men både Trine Løvold Syversen og Sveinung Jørgensen har vært med på å utvikle dette, og det er jo studiet som står bak dette opplegget.

⁵¹ Vi har gjennomført sluttevalueringer av innføringsemnet hvert år og dette har alltid hvert inkludert som et eget evalueringspunkt.

⁵² Da vil kanskje den riktig kritiske leser hevde at det ikke er bevis nok. Det finnes måter å plagiere på, uten at det blir avslørt. Ja, det er riktig. Det kan forefinnes, men ut fra de erfaringer vi har gjort oss vil vi hevde at har vi grunnlag for påstå at plagiat ikke er noe problem ved studiet.

⁵³ Bachelor i økonomi og administrasjon hadde en periode et eget såkalt "skills"-emne hvor dette var en sentral del. Det er midlertid senere blitt tatt ut av studieplanen.

⁵⁴ Det institusjonelle opplegget er beskrevet på HILs nettsider:
http://www.hil.no/for_studenter/studentinformasjon/kildebruk.

⁵⁵ Studentene fikk omlag samme type eksamensoppgave, og det var lagt opp til identiske vurderingskriterier, med to vesentlig unntak. For hjemmeeksamen tok sensoratet utgangspunkt i at studentene hadde (a) all litteratur og fagstoff tilgjengelig, og (b) stilte strengere krav til argumentasjon, stringens og kildebruk. Årsaken til at den ble delt var også knyttet til at det var noe uklarhet i emnebeskrivelsen i forbindelse med at emnet ble tilpasset BOL, etter at det tidligere hadde vært en del av EVU-årsstudium.

⁵⁶ Vi, dvs. særlig meg selv, brukte ikke begrepet prakademisk til å begynne med, men tankesettet har vært der hele veien, også for prosjektledelse.

⁵⁷ Vi formidler naturligvis også at ved å legge ut eksamensoppgaven i svært god tid før innleveringsfrist, så blir de også vurdert ut fra det. Altså at sensoratet legger til grunn at studentene har hatt stort tidsrom til å arbeide med sluttproduktet.

⁵⁸ Se vedlegg 2 for eksempler på hvordan dette framstilles for emnet OLA1004 Prosjektledelse.

⁵⁹ Tilbakemeldingene fra studentene er i hovedsak at de opplever dette som hensiktsmessig, men at det tidsmessig ofte oppleves som noe stressende, da denne vurderingen skal gjøres kort tid før eksamen.

⁶⁰ Her må det legges til at dette bildet ikke er entydig. Enkelte studenter gir tilbakemelding på at noen av arbeidskravene - spesielt prosjektbudsjett og aktivitetsplaner - oppleves som "forstyrrende" i forhold til den prosessen praksisprosjektene er inne i på tidspunktet da disse skal være levert. De "glemmer" de gjerne at tidsperioden for når de kunne gjort dette er relativt lang.

⁶¹ I tilknytning til førstelektorprogrammet og emnet Veiledning i en høyskolekontekst, skrev jeg essayet «Medstudentevaluering – en strukturert utforming av evaluering og veiledning». Dette er lagt ved i vedlegg 3 i dette dokumentet.

⁶² Alternativet kunne jo vært å gi en skriftlig relativt detaljert tilbakemelding til alle. Særlig oppleves det som en skjevfordeling av tid på å gi mye tilbakemelding til studenter som investert lite tid og engasjement i innleveringene, noe en i betydelig grad unngår her. Studentene melder altså gjennom sluttevalueringer at MSE fungerer godt.

⁶³ Vi har systematisk spurt studentene om dette i forbindelse med sluttevalueringer av 1.semester. I tillegg valgte noen "eldre" BOL-studenter som hadde hatt innføringsemnet som obligatorisk, OLA1002 som valgemne senere i studiet. De uttrykte tydelig at de opplevde dette emnet som både mer interessant og relevant for BOL-studiet.

⁶⁴ En liten parentes her er at i forbindelse med endringen fra innføringsemnet til OLA1002 Arbeidslivets sosiologi, var at BOL ble emneiere for OLA1002, noe som også betydde at vi overtok både utgifter og inntekter for emnet. Som samordnet emne med over 100 studenter var betydde dette økte ressurser til studiet, og bidro til at BOL-miljøet i utgangspunktet ble mer robust.

⁶⁵ Se emnebeskrivelse for OLA1001: <http://hil.no/content/view/full/40970/language/nor-NO>

⁶⁶ Gjennomføringen medførte en delvis kollektiv boikott av ordinær eksamen. Her så vi oss nødt til å være tydelig og imøtegå denne tilnærmingen til studentene, ved å gi klare tilbakemeldinger på at dette ikke var holdbart. Vi opplevde at studentene forstod dette og rettet seg etter dette da kontinuasjonseksamen ble gjennomført. Men dette var den første gangen vi så oss nødt til "stramme studentene opp". Normalt har vi håndtert tilbakemeldinger og justeringer gjennom åpen og konstruktiv dialog mellom oss i fagmiljøet og studentene.

⁶⁷ Se emnebeskrivelse for OLA1009: <http://hil.no/content/view/full/41030/language/nor-NO>

⁶⁸ Se mer informasjon her: <http://learnbydoing.no/Entrepren%C3%B8rskap.html>

⁶⁹ Det er også en av årsakene til at vi ikke selv har utviklet og tilbyr egne valgemner. Den viktigste årsaken til fraværet av egne valgemner er imidlertid knyttet til sterke ressursmessige begrensninger.

⁷⁰ Altså at en med utgangspunkt i dimensjonerte studenttall får tildelt ressurser til å gjennomføre dette.

⁷¹ BOL, BØA, og to reiselivsstudier.

⁷² Vi hadde det også tilgjengelig som valgemne i studiets 4.semester, ved at studentene kunne ta det emnet som sosiologi tilbød. Hvilket også mange gjorde.

⁷³ Rent gjennomføringsmessig gjorde vi dette ved å ha egen undervisning på temaene, og at studentene gjennomførte et arbeidskrav med dette som tema. Den ordinære eksamen er identisk med 7,5 studiepoengsvarianten.

⁷⁴ De tre utdanningene har identisk første studieår og heter henholdsvis bachelor i markedsføring og ledelse av turismeopplevelser, bachelor i reiselivsledelse og årsstudium i reiseliv og turisme.

⁷⁵ Se mer under avsnittet om krav og forventninger lengre opp, samt Krogh mfl. (2006).

⁷⁶ Dette er omtalt nærmere i kapittel 7.2.

⁷⁷ I april 2012 var fagmiljøet på studiebesøk på BI for nettopp å bli nærmere kjent med denne masteren. Da traff vi samtidig 10 tidligere BOL-studenter som studerte ved Master in Leadership and Organizational Psychology. Både fagansvarlige ved masterstudiet og studentene kunne fortelle at BOL var svært relevant som grunnlag, og at det også var flere enn de studentene vi møtte med bakgrunn fra BOL som tok eller har tatt denne masteren.

⁷⁸ At BOL-studentene i beskjeden grad opplever at disse to masterne framstår som relevante, er noe som sammen med fagmiljøets egne vurderinger har vært grunnlag for at vi har forsøkt å påvirke slik at HiLs mastere kan tilpasses i en slik retning. Vi har ikke lyktes med det, uten at jeg skal gå nærmere inn i den diskusjonen akkurat her.

⁷⁹ Tyrilistiftelsen er en Tyrilistiftelsen er en privat stiftelse som ble opprettet i 1980. Tyrili startet opp som et alternativ og et supplement til de eksisterende behandlingsinstitusjoner for rusmiddelmissbrukere. Se mer informasjon på: <http://www.tyrili.no/>

⁸⁰ Studieplanen er tilgjengelig på disse sidene:
http://www.hil.no/hil/studiekatalog/ledelsesutvikling_for_tyrilistiftelsen.

⁸¹ Se for øvrig medieoppslag både i lokalavisen GD og HiLs hjemmesider:
http://www.hil.no/eng/hil/nyheter/arkiv_2013/utvikler_ledere_ved_tyrili, og her:
http://www.hil.no/eng/forskning/aktuelt/skyttermoen_og_joergensen_i_gd_om_lederutveking_pa_a_tyrili.

⁸² Sluttevaluering foretatt 10.november 2012.

⁸³ Disse påstandene framsetter jeg først og fremst med bakgrunn i en rekke samtaler med mange uteksaminerte BOL-kandidater. Men det støttes også av våre vurderinger som fagpersoner, at HiLs mastere ikke er spesielt egnet som videre fordypning eller har en tilpasset gjennomføring for studenter som ønsker full studieprogresjon. Det er riktignok 1-2 kandidater som fortsetter og fullfører utdanningsløpet videre fra BOL til master ved HiL, men de vi har snakket med har valgt studium vel så mye ut fra geografiske forhold som opplevd relevans og egnethet.

⁸⁴ Studieplanen for Master i innovasjon og næringsutvikling:
http://www.hil.no/hil/studiekatalog/innovasjon_og_naeringsutvikling; og for MPA:
http://www.hil.no/hil/studiekatalog/public_administration_mpa_dybdemaster

⁸⁵ Emnebeskrivelse av emnet Human Resource Management (15 studiepoeng):
<http://hil.no/content/view/full/41003/language/nor-NO>

⁸⁶ Vi har også diskutert dette både med nåværende og tidligere studenter, og samtlige har gitt uttrykk for at dette er gode og interessante tiltak som vil gjøre at flere vil ta et femårig studieløp. Det nye emnet har benevnelsen Markedsføring og strategisk ledelse.

⁸⁷ Emnet benevnes noe ulikt ved de ulike studier. Prosjektledelse er trolig det mest brukte, men prosjektstyring, prosjektarbeid er også benevnelser som brukes. Det sentrale å få fram her, er at det gjelder prosjekt som fag.

⁸⁸ Emnet "Innføring i sosiologi" var det første emnet for studenter ved Bachelor i sosiologi, hvor det var et måltall på 60 studenter ved opptak. Som det framkommer tidligere i teksten her, byttet vi etterhvert ut emnet med et eget utviklet og tilpasset fellesemne, Arbeidslivets sosiologi.

⁸⁹ Jeg skriver "såkalte konkurransen" fordi jeg vegrer meg noe for å bruke rene markedsøkonomiske begreper som konkurranse, produksjon, tilbud, etterspørsel osv. Ikke fordi disse begrepene ikke anvendes i stor grad i omtalen av høyere utdanning, jeg bruker det også selv i utstrakt grad, men fordi begrepene gjør noe med tenkningen og kan gjøre noe med grunnforståelsen vår knyttet til hva utdanning er. Jeg skal ikke gå dypt inn i det temaet her, men ønsker å gjøre oppmerksom på det, slik at det ikke skal skapes et inntrykk av at bruken av slike begreper er helt uproblematisk.

⁹⁰ Samordnaopptak.no har statistikk som viser søknads- og opptakstall, mens DBH-basen (dbh.nsd.uib.no) inneholder systematiske oversikter over søknads-, opptak-, gjennomstrømnings- og andre sentrale tall og indikatorer.

⁹¹ "Restetorget" er studieplasser som gjøres tilgjengelig etter at studiene er forsøkt fylt opp med førsteprioritetssøkere, og eventuelt andre- og tredjeprioritetssøkere. Det innebærer at alle med studiekompetanse kan da søke seg til plasser på Restetorget. Erfaringsmessig fra andre studier innebærer det at en stor andel av disse studentene hverken har høy inntakskvalitet eller særlig stor grad av motivasjon knyttet til å starte opp på studiet.

⁹² Se eget vedlegg i Søknaden til Utdanningskvalitetsprisen som er vedlegg 1 her.

⁹³ Jeg har ikke tilstrekkelig eksplisitt og samlet dokumentasjon på at det for BOL-studiet er en direkte sammenheng mellom inntaks- og resultat-kvalitet. Men det er et klart inntrykk at det er en slik sammenheng, og andre studier bekrefter dette.

⁹⁴ At jeg hevder at vi stiller sterkere krav til våre studenter enn ved lignende utdanninger andre steder, kan jeg ikke dokumentere. Men i forbindelse med sensur av bacheloroppgaver her og andre steder, er dette et klart inntrykk vi sitter ved fagstaben vår.

⁹⁵ Mappevurdering kan anta mange former og varianter. Men i grove trekk er mappevurdering en vurderingsform hvor en mappe gjerne består av en systematisk samling studentarbeider som viser innsats, framskritt og presentasjoner innen ett eller flere fagområder (Dysthe og Engelsen 2003).

⁹⁶ Flere av oss, inkludert meg selv, er sertifiserte «idéastronauter» fra Stig og Stein. Det vil si at vi har fått opplæring i og gjennomført flere slike prosesser, også med våre egne BOL-studenter.

⁹⁷ Dette gjaldt i den perioden hvor både Trine og Sveinung J. var i stipendiatperiode.

⁹⁸ Tallene fra database for høyere utdanning (DBH) forteller at MAINN er for eksempel dimensjonert for 25 studenter, mens de siste fem årene har uteksaminert 6,5 studenter pr. år.

⁹⁹ Prispengene på kr. 500.000,- som prosjektet ble tildelt for Utdanningskvalitetsprisen, er finansieringsgrunnlaget for turen. Det er etablert et prosjekt, med meg som prosjektleder, hvor vi skal anvende midlene til videre utvikling av prakademisk studietilbud innen organisasjon og ledelse. Her er masterutvikling et av elementene.

¹⁰⁰ Harvard har en over hundre år lang tradisjon i aktiv bruk av case som en sentral del av undervisningsopplegget (Pettersen 2005). Se mer på deres sider: <http://hbsp.harvard.edu/product/cmt-seminars>

¹⁰¹ Mercy College er en utdanningsinstitusjon som har lange tradisjoner med å integrere praksis og akademia. Anledningen for vårt samarbeidsinitiativ var knyttet til deres Master in Organizational Leadership som har slik vi oppfatter det en stor grad av prakademisk tilnærming. Det er to tidligere BOL-studenter som gjennomfører masterutdanningen der, og deres tilbakemelding var at BOL var en svært godt egnet grunnutdanning, noe som også ble bekreftet av fagansvarlig Benjamin Manyindo ved studiet. Se for øvrig nettsiden for mer informasjon <https://www.mercy.edu/academics/school-of-business/departments-of-business-administration/ms-in-organizational-leadership/>.

Kildeliste

- Andersen, E.S. (2008). *Rethinking Project Management An Organisational Perspective*. Essex, UK: Financial Times/Prentice Hall.
- Andersen, E.S., K.V. Grude og T. Haug. (2011). *Måltrettet prosjektstyring*. Bekkestua: NKI-Forlaget.
- Alvesson, M. og K. Sköldberg. (2009). *Reflexive Methodology: A new vistas for doing quality research*. London, UK: Sage.
- Argyris, C. og D.A. Schön (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: CA Jossey-Bass.
- Argyris, C. og D.A. Schön (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Augier, M. og J.G. March (2007). The Pursuit of Relevance in Management Education. *California Management Review*, Spring 2007 Vol.49. Issue 3 s.129-146.
- Belbin, R.M. (2010). *Management Teams: Why They Succeed or Fail*. Oxford, UK: Butterworth-Heinemann.
- Bennis, W.G. og J. O'Toole (2005). How Business Schools Lost Their Way. *Harvard Business Review* 83 (5), s.96-104.
- Berg, A.M. og O. Eikeland (red.). (2008). *Action Research and Organisation Theory*. Frankfurt am Maim, DE: Peter Lang.
- Bjørke, G. (red.) (2013 – «in press»). *Ny praksis – ny kunnskap. Om utviklingsarbeid som sjanger*. Oslo: ABM Media. Ikke publisert.
- Coghlan, D. og T. Brannick (2010). *Doing Action Research in Your Own Organization*. London, UK: Sage.
- Czarniawska, Barbara. (2004). *Narratives in Social Science Research*. London, UK: Sage.
- Czarniawska, Barbara. (2007). Narrative Inquiry in and About Organisations, i D.J. Clandinin (red.) *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Dysthe, O. og K.S. Engelsen(red.) (2003). *Mapper som pedagogisk redskap, Perspektiver og erfaringer*, Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., F. Hertzberg og T.L Hoel (2000). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Egeberg, M. (1984). *Organisasjonsutforming i offentlig virksomhet*. Oslo: Aschehoug.
- Elliott, J. (2005). *Using Narrative in Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*. London, UK: Sage.

- Elster, J. (2007). *Explaining Social Behavior: More Nuts and Bolts for the Social Sciences*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Flyum, K.H. (2008). *En praktisk innføring i Femavsnittsmetoden for fagskriving*. Oslo: UiO. Notat. Hentet 01.03.13, <http://folk.uio.no/khflyum/femavsnittsmetoden/>.
- Glovik, Ø. (2011). Studieleiing – om eit perpektiv på kunnskapsleiing i høgre utdanning. *Uniped. Tidsskrift for universitets- og høgskolepedagogikk*, 34, 3/2011:56-67.
- Grenness, T. (2012). *Hvordan kan du vite at noe er sant? Veiviser i forsknings- og utredningsarbeid for studenter, ledere, konsulenter og journalister*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grey, C. (2009). *A Very Short, Fairly Interesting and Reasonably Cheap Book About Studying Organizations*. London, UK: Sage.
- Gummesson, E. (2000). *Qualitative Methods in Management Research*. London: Sage.
- Gustavsen, B. (2001). Theory and Practice: The Mediating Discourse, i Reason, J. og J. Bradbury (red.) (2008). *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London, UK: Sage
- Gynnild, V. (2003). *Når eksamen endrer karakter. Evaluering for læring i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Hagesæther, P.V. (2013). *Disse studentene er raske og billige*. Aftenposten 12.mai.
- Handal, G. (1984). Hva er fagdidaktikk? *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr.2, årg. 68, s.59-63.
- Irgens, E. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, C. F. (2003). *Nyansatte i organisasjoner: Perspektiver på læring og organisasjonssosialisering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jacobsen, D.I. og J. Thorsvik (2007a). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D.I. og J. Thorsvik (2007b). *Hvordan organisasjoner fungerer. Arbeidsbok og casesamling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jessen, S.A. (2005). *Mer effektivt prosjektarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh, C., S.H.K. Løkken, L.K. Murud og T. Skyttermoen (2006). «Vi vil bli stilt krav til!» *Ønsker studentene å bli stilt krav til og vil dette sammen med undervisningsform påvirke deres læringsstrategier?* Paper til kurs i Høgskolepedagogikk, HiL (upublisert – men vedlagt i vedlegg 4).
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ladegård, G. og S.I. Vabo (2011). Ledelse og styring – teoretisk rammeverk, i G. Ladegård og S.I. Vabo *Ledelse og styring*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Levin, M. og M. Rolfsen (2004). *Arbeid i team. Læring og utvikling i team*. Bergen: Fagbokforlaget.
- March, J.G. og J.P. Olsen. (1989). *Rediscovering Institutions. The Organizational Basis of Politics*. New York: Free Press.
- McNiff, J. (2007). My Story Is My Living Educational Theory, i D.J. Clandinin (red.) *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Morris, P.W.G. (2012). A Brief History of Project Management. I P.W.G. Morris, J.K. Pinto og J. Söderlund. *The Oxford Handbook of Project Management*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs: A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development*. San Francisco, California: Berrett-Koehler.
- Mintzberg, H. (2010). *Managing*. London, UK: FT Prentice-Hall.
- Myklemyr, A. (2009). *Se og bli sett på LinkedIn*. Ukeavisen Ledelse 23.januar.
- NHO (2011). *Kompetanse og utdanning. Kompetansepolitisk dokument*. Styringsdokument Næringslivets hovedorganisasjon, NHO.
- Nordkvelle, Y. (2007). *Digitale mapper i høyere utdanning. Omfang, bruk og trender for framtida*. NUV-rapport nr. 3/2007.
- NOU 2000:14. *Frihet med ansvar: om høyere utdanning og forskning i Norge*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Nylehn, B. (2002). *Prosjektorganisering: Teorigrunnlag og implikasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nylehn, B. (2008). *Organisasjonsfaget i Norge: Analyser av et segmentert fagfelt*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, L.E. (2008). *Professional networking online- A qualitative study of LinkedIn use in Norway*. Master in Media Studies Department of Information Science and Media Studies, University of Bergen.
- Rettberg, J.W. (2008). *Blogging*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Rienecker, L. og P.S. Jørgensen (2005). *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Riessman, C.K. (2011). What's Different about Narrative Inquiry? Cases, Categories and Contexts, I D. Silverman *Qualitative Research*. London, UK: Sage.
- Røvik, K.A. (1998). *Moderne organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. London, UK: Temple Smith.

- Schön, D. A. (1987). *Education the Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Oxford, UK: Jossey-Bass.
- Schiefløe, P.M. (2009). Dilemmaer i organisasjonsforskningen. I I.L.Hepsøe og T.Kongsvik (red.). *Forskning som endringsverktøy i organisasjoner. Forståelse og utvikling av praksis*. Trondheim: Tapir forlag.
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research*. London, UK: Sage.
- Skjervheim, H. (1957/1996). *Deltakar og tilskodar*. Oslo: Aschehoug.
- Skyttermoen, T. (1997). *Arbeidsgiver og arbeidstagerorganisering i kommunesektoren*. HiL: Notat til OF-studiet, 1998:1.
- Skyttermoen, T. (2008). Educause Conference 2008. A brief report. *Seminar.net. International Journal of Media, Technology and Lifelong learning*. Vol.4, Issue 3.
- Skyttermoen, T. (2010). Muligheter og utfordringer knyttet til bruk av mapper i et lærings- og utdanningsperspektiv. *Uniped. Tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk*, 33, 3/2010:72-73.
- Skyttermoen, T. (2011a). *ePortfolio som en mer integrert del av et studium – En aksjonsbasert tilnærming*. Forskningsrapport nr. 149/2011. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Skyttermoen, T. (2011b). Mer enn vurdering? Om digitale kompetansemapper i høyere utdanning. *Uniped. Tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk*, 34, 4/2011:58-72.
- Skyttermoen, T. (2011c). *Innovasjoner i det offentlige – Styrever i statlige forvaltningsorgan*. Forskningsrapport nr. 148/2011. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Stobart, G. (2012). Validity in formative assessment. I J. Gardner (red.) *Assessment and Learning*. London, UK: Sage.
- Syversen, T.L., T. Skyttermoen og S. Jørgensen (2013– «in press»). *I pose og sekk? Mot en prakademisk utdanning i organisasjons- og ledelsesfag*. I G. Bjørke, (red.) *Ny praksis – ny kunnskap. Om utviklingsarbeid som sjanger*. Oslo: ABM Media.
- Söderlund, J. (2012). Theoretical Foundations of Project Management Research: Suggestions for a Pluralistic Understanding. I P.W.G. Morris, J.K. Pinto og J. Söderlund (red.). *The Oxford Handbook of Project Management*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Taylor, F.W. (1911/2006). *The Principles of Scientific Management*. Oversatt av Linda Sangolt. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1-9: Se følgende url for digitalutgave (320 sider): <http://wp.me/a1F5Bd-fo>



MJØSBOK

Postboks 194, 2601 Lillehammer. Tlf. 61 28 74 10
Besøksadresse: Gudbrandsdalsvn. 350. Mail: mjosbok@sopp.no

Mjøs bok er SOPPs fagbokhandel på Lillehammer. Mjøs boks hovedoppgave er å betjene hele høgskolemiljøet med faglitteratur. Hvis du har spesielle behov innen faglitteratur, vil vi hjelpe deg så langt det er mulig.

Mjøs bok er Lillehammers største innen faglitteratur, og har også et stort utvalg i skjønnlitteratur.

Vi anbefaler alle å oppleve Mjøs bok «live».

For bestilling av bøker, send e-post til: mjosbok@sopp.no

Høgskolen i Lillehammer / Lillehammer University College
Postboks/P. O. Box 952, 2604 Lillehammer, Norway
Telefon/phone: (+47) 61 28 80 00

hil.no