

KAPITTEL 1

Praksisnær undervisning – nytt begrep og ny realitet?

Yngve Nordkvelle

Høgskolen i Innlandet

Abstract: The task of mediating meanings of what may be constituted as ‘practice’ and ‘theory’ – its differences of kind and essence – and their commonalities or unions in the everyday of students – and the professions they are being prepared for, is demanding. The introductory chapter seeks to introduce a multitude of angles to view the phenomenon by. There is a political angle about how we make students better prepared for their future vocational contribution to the society, so that their human capital is realised as soon as possible in the knowledge economy. The humanistic angle suggested in the chapter deals with the personal and social development of the students. There is also a philosophical angle available to interpret how thinking and reasoning is a matter of shifting modes with acting and doing – and reflecting on the relations between them. The chapter uses the framework adapted from Ernest Boyer to project where we as academics are in the landscape of higher education: in the disciplines or in education of professionals.

Keywords: philosophy of knowledge, sociology of knowledge, scholars, academic drift

Introduksjon

Praksisnærhet er et nytt fyndord i høyere utdanning. En rekke offentlige utredninger sier vi bør drive praksisnær forsknings- og utviklingsvirksomhet. De samme dokumenter sier vi bør drive forskningsbasert undervisning.

I denne boka forsøker vi å beskrive undervisningsformer som forener de to, slik at forskningsbasert undervisning forankres i en praksisnær forsknings- og utviklingstradisjon.

Sitering av denne artikkelen: Nordkvelle, Y. (2020). Praksisnær undervisning – nytt begrep og ny realitet? I Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen og R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning – i praksis og teori* (Kap. 1, s. 7–31). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.94.ch1>.
Lisens: CC BY 4.0.

Boka bygger på et perspektiv som er kritisk til et syn på forskning som noe eksklusivt som bare folk ved universiteter og høyskoler driver på med. Nyere perspektiver på hvordan ny viten oppstår, har en bred utsikt mot en lang rekke institusjoner som driver innovasjon og entreprenørskap i sine bransjer og foretak. Forskningspolitisk har Norges forskningsråd gjennom mange år søkt å trekke inn brukere og praktikere i å utforme forskningsspørsmål, og å få praktikere og forskere til å arbeide sammen. Dette er like aktuelt i ulike fag enten det gjelder økonomi og matematikk eller disiplin- og profesjonsfag.

Yrkesutdanningsfag eller profesjonsutdanninger har opplagte muligheter til å være nær på den praktiske yrkesvirkeligheten i utdanningen. I sykepleierutdanningen skal halvparten av studietida foregå i praksismodus. I film- og tv-studier og kunstutdanninger foregår opplæring som en systematisk oppøving i å utføre faget, og suksessen måles i hvor lett studentene går over i yrker uten videre utdanning og tilpasning. I dansk høyere utdanning spiller forberedelse for yrkeslivet en stor rolle for finansiering av institusjonene, og liknende forslag er kommet for norsk utdanning. I disiplin-fag er det vanskeligere å finne opplagte tangeringspunkter med en gitt yrkespraksis.

Uansett har de aller fleste studier en viktig oppgave med å utforme sine arbeidsmåter og undervisningsformer slik at de oppleves som relevante og troverdige som forberedelse for et arbeidsliv. Sykepleierstudenter som ferdes mye i sykehjem og sykehus og bærer sine uniformer og studerer sitt fag i tett samarbeid med profesjonelle yrkesutøvere, kan synes å ha en lett overgang til yrkeslivet. Det samme kan man si om lærerstudenter og medisinerne. Det virker likevel ikke slik at disse praksisnære studieformene har løst problemet med at studenter faller fra i løpet av studiet og etter nokså kort tid i arbeid.

Praksissjokk er betegnelsen på en av de opplevelsene studenter kan få i overgangen til yrkeslivet, og i lærerutdanningen er det etablert støtteordninger for nyansatte lærere som er mest nærliggende ofre for sjokket. Praksissjokket er imidlertid en realitet i svært mange grupper av utdanninger, også der studentene får en mer generell utdanning som kan resultere i en rekke former for yrker enten det gjelder konsulenter for eksempel Jernbaneverk, NSB, Vegvesenet eller treningscentre.

I Mjøsutvalgets innstilling tilbake ved årtusenskiftet (Mjøs et al., 2000) lå det en klar forventning om at studier skulle gjøres mer yrkesrelevante. En del av forventningen om dette lå i den vekten underveisvurdering og tilbakemeldingspraksis skulle ha. Tanken var at studentene skulle få tettere kontakt med lærerne og at veiledningsdialoger og formativ vurdering skulle koble studentene nærmere på det sett av forventninger de skulle komme til å møte i arbeidslivet. Tidligere var studiene organisert slik at studentene fikk svært få tilbakemeldinger, og som regel kun i form av karakterangivelser. En annen komponent i Mjøsutvalgets innstilling var den økte vekten på problemorienterte studier og studentaktiv undervisning. Gjennom å trekke inn eksempler og konkrete «case» var intensjonen å gjøre studentene mer engasjert med det virkelige liv enn hva som var tilfellet tidligere. Jus, medisin og odontologi ble foregangsmiljøer i å bygge slike studier som problembaserte studier, der studentenes oppdagelser av problemer, som dominerer yrkets hverdag, settes i fokus.

Praksisnær – nærmere praksis enn teori?

Vi som skriver i denne boka har tatt utgangspunkt i at praksis er det livet vi lever i den virkeligheten vi observerer og tolker som best vi kan. Reformene i høyere utdanning de siste tiår kan sies å ha en ambisjon om å minske avstanden mellom de høyeste utsiktstårn ved universitetene og den hverdag som folk flest lever i. Reformene i vårt land er i takt med reformer i andre land. Mjøsutvalgets utredning fra 2000 var i mange måter en refleks av den engelske «Dearing-report» (Higher Education in the learning society, 1997) med mange likhetspunkter.

Spørsmålet om nærhet og distanse har imidlertid en lang forhistorie i de fleste lands høyere utdanning. Typisk er at Universitetet i Oslo i mange år drev såkalte embetsstudier også for fag mange oppfattet som disiplin-fag. Eksempler er fag som samfunnsøkonomi, psykologi, sosiologi og pedagogikk. I disse studiene var det obligatorisk med praksis i virksomheter med psykologi, sosiologi eller pedagogikk som klinisk aktivitet. Teologer har helt siden 1848 tatt et tillegg ved Universitetet i Oslo som ble kalt praktisk-teologisk seminar som forberedelse på prestegjeringen. Filologer og realister som ønsket tilleggsutdanning for å bli lærere, måtte

ta pedagogisk seminar. Det er en viktig erfaring i seg selv at praktiske komponenter i studier ofte ble sett på som noe som besudlet de teoretiske studiene. Hvis de skulle studeres, måtte det foregå i laboratorier på lærestedet. Et eksempel fra lærerutdanningen kan vise hvor stor avstanden har vært: Pedagogen Erling Kristvik ønsket å finne ut mer om hvordan praksisundervisningen for lærerstudenter foregikk, og søkte Stortinget i 1923 om tillatelse til å ha faste observasjonstimer i øvingsskolen. Det ble avslått. Praksisnærhet har altså ingen udelt positiv valør i vår utdanningshistorie. I dag er dette snudd helt på hodet (Solstad, 2010).

Rekrutteringen til undervisningsstillinger i academia kom i stor grad fra yrkeslivet. Lærerutdanningen rekrutterte mange prester, og realfagslærere og språklærere i gymnaset rykket inn i universitetene. Tannleger og leger var selvsagte støttespillere til medisinerutdanningen og odontologiske studier. Foreningen av vitenskapelige tjenestemenn ved UiO ønsket universitetslektorene velkommen som medlemmer fra 1947 av. Da stillingen universitetslektor fikk sin opprykkstittel – førstelektor – på 1950-tallet, var dette et resultat av at mange dyktige lektorer gjorde arbeid som ble vel ansett og som fordret anerkjennelse og karrierestige. Mange av dem var begynt å forske og arbeidet med FoU-oppgaver i det daglige slik at skillet mellom dem som kom inn med en forskerbakgrunn bygd på en magistergrad eller hovedfag alene, og dem som hadde undervisningsbakgrunn i tillegg, var utydelig. Midt på 1950-tallet ble ordningen med at man kunne søke om opprykk ved å vise til kvalifisering, innført ved Universitetet i Oslo. Motstanderne av dette mente at mange vil «forsømme undervisning og annet instituttarbeid ...» (Nilsen, 2005, s. 79) om de skulle kvalifisere seg. Skillet mellom den konvensjonelle forskeren i en såkalt kombinert stilling og de som primært formidlet forskning gjennom undervisning og veiledning, ble tydelig markert med separate karriereveier: amanuensis og førsteamanuensis i motsetning til universitetslektoren – og førstelektoren.

I 1955 ble ordningen med at doktorgraden ga opprykk til førstestillinger innført. Før dette var det kun individuell kompetanse mellom meritterte søkere som gjaldt, og det var instituttbestyreren som vurderte søkerne. For de som ikke strevet etter en doktorgrad, men som mer enn før måtte ta seg av undervisning og annet instituttarbeid, ble det innført

en *førstelektorstilling*. Komiteen som ledet arbeidet, var en professor i historie, Sverre Steen, som var viden kjent for å være en ualminnelig akademiker. Hans engasjement for arbeiderbevegelsens historie, for sosial rettferd og aktelse for de manuelle yrker ble også uttrykt gjennom hans formidlingsarbeid, som forfatter og underviser (Nielsen, 2005, s. 70). I sin samtid ble han sett på som en akademiker som var meget folkelig og som åpnet for en kritisk debatt om hva akademisering innebar.

Utdanningers «akademisering»

Akademisering av studier i høyere utdanning er med andre ord et kontroversielt tema gjennom historien. I viktige historiske perioder var universitetene som institusjon svært preget av «Erasmus Montanus»-liknende personligheter, som Ludvig Holberg beskrev med skarp penn. Universitetet i Göttingen i Tyskland, som ble etablert i 1734, brøt med tradisjonene om å ansette venners venner, svigersønner og svogre og heller ansatte lærere med ry som talere og lærere. De skapte en helt ny akademisk kultur der studenter og lærere med folkelig appell fikk stor innflytelse. Det var her Wilhelm von Humboldt (1767–1835) ble inspirert til å utforme sine prinsipper om forskningens fordomsfrihet og sammenhengen mellom undervisning og forskning. Fornyetelsen vi forbinder med akademisering innen den humboldtske universitetsfilosofien, har to sider. Den ene handler om å frigjøre seg fra tyngende tradisjoner (som kameraderi og nepotisme) og knugende verdier og interesser fra samfunnets side. Den andre handler om å hente inspirasjon fra studenter og omverdenen og samfunnslivet for å inkludere folk flest sine synspunkter i det akademiske.

Denne tosidigheten i akademisering ser vi at Universitets- og høyskolerådet kommenterer i beskrivelsen av førstelektorstillingen. På den ene siden sier den i sine veiledende retningslinjer at doktorgraden er normen for førstestilling i den akademiske leia, mens førstelektorens kvalifisering ikke skal innebære akademisering¹. Sett fra et kritisk synspunkt blir akademiseringen oftest sett på som en nødvendig følge av akademias søken etter ære, status og lønn, ettersom publisering, tellekantsystem og

1 http://www.uhr.no/documents/Endelig_versj_veiledn_førstelektoropprykk.pdf

professortitler er de viktigste symbolene på dette (Thue, 2017). Dersom et akademisk miljø utvikler sekteriske posisjoner, eller overteoretiserer på måter som praktikere ikke lenger ser relevant, har den akademiske driften tatt overhånd, hevder Osland (2017). Akademiseringens kjennetegn, eller den akademiske drift, som den også kalles, synes å være akseptert som forenlig med de lange profesjonsutdanningene som jus, medisin, odontologi, men blir sterkere kritisert innen de kortere – eller semiprofesjonelle – fagområdene som helse- og sosialstudier og lærerutdanning (Osland, 2017). I disse utdanningene er det et stort behov for lærere som realiserer den andre formen for akademisering – eller den godartede akademisering, om en vil. Det er nok denne andre «driften» vi ønsker å bidra til i denne boka.

Sjøl om norsk høyere utdanning siden 1970-tallet har blitt trukket stadig nærmere universitetenes funksjon og virkemåte, har den ikke helt og holdent havnet i den skadelige akademisk drift, ifølge Messel og Smeby (2017). Som Stjernøutvalget pekte på, er høyskoler med universitetsambisjoner blitt ivrige på å sette forskningsbasert undervisning høyt på dagsordenen, og de er blitt mer universitetslike med vekt på professortitler og publiseringsvolum. På den annen side er universitetene blitt mer opptatt av å gjøre sine studier mer praksisrelevante. Ifølge Messel og Smeby (2017) har vi fått en praksisrettet akademisering. Det er dette fenomenet som trenger beskrivelser og ideer for videre utvikling.

Pendlingen mellom akademisering og praksisnærhet kan illustreres av en reform i amerikansk høyere utdanning. Rundt 1910 ble amerikansk medisinerutdanning lagt under lupen av en kommisjon satt ned av den amerikanske medisinerforeningen (Hiatt & Stockton, 2003). Carnegieinstituttet for fremming av god utdanning fikk oppdraget, ledet av skolemannen Abraham Flexner. På den tiden eksisterte det 155 institusjoner i USA som utdannet leger. Etter Flexners rapport ble antallet redusert til 66 fram til 1935, og institusjonene ble underlagt et universitet, og vitenskapeliggjort med krav til lærere som forsket i tillegg til å være utøvere av legekunsten. Opptakskravene ble dramatisk hevet og studietiden utvidet til seks år, som et minimum. Legeyrkets status ble også hevet og en meget sterk profesjonsinteresse fulgte med på kjøpet. Alle «alternative» behandlingsmåter ble skilt ut, og kiropraktikk, osteopati og homeopati sortert ut

som unyttige. Vitenskapeliggjøring og evidensbasering ble kriterier for utvikling av den nye medisinerutdanning. Flexners rapport framholdt Johns Hopkins-universitetet i Baltimore som sitt forbilde. Modellen var bygd på tyske forbilder med to års preklinisk og teoretisk utdanning i de vitenskapelige enkeltdisipliner før studentene fikk prøve seg i kliniske møter med pasienter. Den biomedisinske modellen fra Johns Hopkins ble etablert som gullstandarden og tapte sin praksisnærhet. I dag kritiseres nord-amerikansk medisinerutdanning for å utdanne «neutered technicians with patients in the service of science rather than science in the service of patients» (Duffy, 2011, s. 275).

Et annet eksempel henter vi fra engelsk lærerutdanning, der de teoretiske delene av studiene ble sterkt kritisert, og i økende grad fjernet på 1990-tallet, og erstattet med praksis i skoler, med praktiserende lærere som veiledere. Statsministeren Margaret Thatcher var som kjent en sterk motstander av humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag, og etterspillet etter hennes fall på dette området ble dramatisk. Forfallet av teorifag britisk lærerutdanning ble et utslag av den motsatte tendens enn den man fant i amerikansk medisiner-utdanning i forrige eksempel. Én utdanning oppfattes som *teoriløs* og en annen *for teoretisk*. Kuren for den ene er *mer praksis* og for den andre *mindre*. Tone Kvernbekk har beskrevet dette som en pendelbevegelse mellom *teorityranni* og *praksistyranni* (1995). I våre dager ser vi at prosjektet trekker praksistyranniet inn i norsk hverdag. *TeachFirst* er et lærerutdanningsprosjekt som bygger på at det er i praksis man utvikler de beste leder- og læreregenskapene.²

Teorinær eller praksisnær – skal de to aldri møtes?

Profesjonsstudier har en lang tradisjon med at studiene oppstår på praksisstedet, sykepleierne er ett eksempel (Elzinga, 1990), elektroingeniørfaget et annet (Terman, 1998). I historien til norsk sykepleierutdanning var det misnøyen med de ufaglærte kvinnene som hjalp leger med behandling, som motiverte utdanningen. Først gikk de gjennom et kortvarig

² <http://www.teachfirstnorway.no/>

kurs og som så ble gradvis utvidet. Vitenskapliggjøringen utviklet seg gjennom 1900-tallet inntil faget ble innlemmet som høyere utdanning med reformen i 1976. Sykepleierstudiet på tre år forutsetter fortsatt at halvparten av tida brukes på praksissteder, men utfordres i dag av simuleringsøvelser som variasjon av praksis. Elektroingeniørfaget startet med dyktige smeder i workshoper i industrien, og som opp til 1960 ble helt akademisert, delt opp i disiplin-fag, og kandidatene ble sosialisert inn i akademias suksesskriterier (Terman, 1998). Praksis skiftet fokus fra det yrket man trente for å komme inn i til sterile laboratorieøvelser. Utøveren av yrket eller håndverket – eller industrien – ble tonet ned, mens de som forsker i faget ble det nye referansepunkt. Akademisering av et fag blir da et hendelsesforløp der fagets forskere blir fagets skapere, og ikke den virksomhet den springer ut fra.

I politikk og retorikk rundt høyere utdanning er det blitt viktig å framheve *forskningsbasert* utdanning. Det festes stor tillit til at forskerne tar med seg sine forskningsprosjekter og gjør sitt arbeid populært og tilgjengelig i klasserommene. Tanken er at dette vil gi studentene innblikk i forskningens mysterier og danne studentene til å tenke som foreleserne på vitenskapelig vis. Skal man følge vitenskapsoskologen Philip Stokes, ville Thomas Edison trukket med seg sine studenter til workshopen og prøvd ut om materialer egnet seg, om bøyingen på glødetråden var riktig og voltstyrken adekvat. Nils Bohr ville dratt studenten inn framfor en tavle og skrevet mens dialogen forløp, mens Louis Pasteur ville både vært i meieriets laboratorium og foran tavlen med sine studenter (Stokes, 1997). Bohr ville latt tenkningens praksis fått forrang, Edison ville latt utprøvingens praksis ha prioritet. Pasteur ville søkt å forene de to. Stokes skiller mellom de ulike praksisenes verdi for erkjennelse (Bohr) og praktisk nytte (Edison), og i Pasteurs tilnærming til forskning er de to dimensjonene like viktige – og, ifølge Stokes, mest høyverdig.

I nyere vitenskapsoskologi blir gjerne forestillingen om at Bohrs arbeidsmåte og prinsipper for vitenskapelig arbeid er normaltstanden, klassifisert som eksempel på en Modus 1-tenkning innen feltet. Dette er, mener mange, en idealisert posisjon, mens virkeligheten viser en forskningshverdag som er mye mer preget av samarbeid med eksterne partnere. Det er mange organisasjoner og institusjoner som driver egen

forskning utenfor universitet og høyskoler. De driver praktisk utøving av yrker og profesjoner som hører til det ypperste på sitt område, og driver fram innovasjon som på lengre sikt flyter inn i forskningsverdenen. Da snakker vi om en Modus 2-forestilling, der det må anerkjennes at kunnskapsproduksjonen også foregår utenfor institusjonens grenser. Både Pasteur og Edison er for så vidt Modus 2-forskere, og med Pasteurs innretning vant han i Stokes' bok posisjonen som den som søker erkjennelse og praktisk nytte i ett og samme ærend. Akademisering følger med andre ord både en erkjennelsesvei og praktisk tillempingsvei – både en unyttig og en nyttig vei. I vår nære fortid ble dette knyttet til et skille mellom grunnforskning og anvendt forskning.

Er det slik vi tenker oss den ideelle pedagogiske virksomheten i høyere utdanning også? Kan vi da si at praksis og teori møtes i fred og ikke som polariserende motstandere?

Kunnskapsfilosofien og kunnskapspolitikken

Moderne kunnskapsfilosofer finner dyp inspirasjon i antikkens innsikter, især Aristoteles. Gustavsson (2000) skjelner også mellom de kunnskapsformene Aristoteles bygde sine system på: episteme, techne og fronesis. Det er fristende å hevde at Edison var sterkt engasjert i å få ting til – en ekte advokat for Techne. Likedan var Bohr opptatt av viten for vitens skyld – altså en rendyrket epistemiker. I dette mønsteret kan da Louis Pasteur sies å passe inn i det som forbinder det nyttige (techne) og det sanne (episteme) med det som gavner brukere – altså det fronetiske – eller kloke. I Stokes' modell fantes også en fjerde kategori: den der forskning har lite å si for vår erkjennelse og for vår nytte. I høyere utdanning må vi innse at vi unntaksvis kan lage forskning som peker seg ut over det relativt beskjedne i begge dimensjoner. Det er stor forskjell på hvordan vi arbeider og hvilke betingelser vi har for å skape kunnskap. Vi trenger dermed å trekke inn hva vi gjør som lærere i høyere utdanning – og som kan skape håp om innflytelse og virkning på feltet.

Innholdet i det akademiske arbeidet er ikke lett å klassifisere, og det er store forskjeller mellom stillingsgrupper. Professorer har som regel langt større råderett over sin arbeidstid enn universitets- og høyskolelektorer.

Politikerer og myndigheters innflytelse på innholdet i arbeidet varierer også sterkt. Bentley og Kyvik (2012) viser at i USA, som har mange finansieringsformer for høyere utdanning, vil forholdet til myndighetene – eller staten – være annerledes enn f.eks. i Norge, eller i Tyskland. I land som har adoptert en humboldtsk modell for høyere utdanning, er troen på at fri forskning bør finne sted uten sterk statlig styring av hva det bør forskes og undervises på, svært sterk. Samtidig lever en med spenningen om at myndighetene ønsker seg mer viten på bestemte forhold, og at forskningspolitikken vris etter politikere og myndigheters ønske, og ikke etter forskernes (Kjelstadli, 2010; Hessen, 2018). Den samme skvisen setter politikerne også på undervisningstilbud man ønsker å støtte.

Distriktshøgskolene ble etablert for snart 50 år siden, med sikte på å utdanne for markedet, og etableringen ble fulgt av heftige diskusjoner om høyere utdanning skulle være en børs eller en katedral. Diskusjonen blusser opp igjen til stadighet og med nye konfliktlinjer. Sist ser vi disse spørsmålene heftig debattert gjennom fusjoneringen av læresteder som følge av Stjernøutvalgets utredning (NOU 2008:3 Sett under ett). Myndighetene mener at større og fusjonerte læresteder vil skape bedre studier og bedre forskning som betjener studenter og samfunn bedre. De antas å være mer effektive og slagkraftige. Dette er hovedinnholdet i dagens kunnskapspolitik, og linjene derfra til kunnskapsfilosofien skissert ovenfor er blitt veldig tynne og lange. Det er behov for å se litt nøyere på hvordan de tre dimensjonene techne, episteme og fronesis finner sin plass.

Klokskapen i høyere utdanning

Den enkleste framstillingen av hva som skal være universiteter og høyskoleers oppgave i samfunn, er at de skal drive med forskning, undervisning og formidling – og der den tredje dimensjonen er blitt sterkere markert i de to siste tiårene. En litt mer kritisk gransking av de tre områdene leder til spørsmål om undervisningens kvalitet og relevans, om forskningens nytte og samfunnets behov for informasjon og innovasjon. Sektorens aktører har historisk sett vært relativt lite observante på hvordan samfunnsinteressene ivaretas. Utbyggingen av høyere utdanning på 1960-tallet bygde på analyser av hvilken arbeidskraft landet trengte, og det skapte nye

distriktshøgskoler, og økning av studieplasser ved universitetene, særlig i Trondheim og Tromsø. Først på 1980-tallet vokste det fram i Norge et sett av utadrettede tiltak som forskningsparker, forskningsformidlings-tiltak og en voksende oppdragsforskningsvirksomhet. I begynnelsen av 1970-tallet ble det satt i verk universitetspedagogisk opplæring, og forsker-opplæring ble systematisert, først i teknisk-naturvitenskapelige fag, og på 1980-tallet også for humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag.

Til tross for den voksende bekymring for at kvaliteten på de tre områdene ikke var god nok – og måtte forbedres gjennom opplæring – ble det stadig oftere reist spørsmål om etikk og sosialt ansvar i høyere utdanning (Tranøy, 1986). Spørsmål som rørte ved hvordan verdier og normer ble forvaltet, ble håndtert gjennom vekslende oppmerksomhet om utdanningens potensial for danning. Studentenes motstand mot billige og nytteorienterte studier på 1960- og 1970-tallet og krav om grundige, allsidige og langvarige utdannelser var uttrykk for at studentene ønsket seg *danning* samtidig med *utdanning*. Gjennom tilslutningen til Bologna-avtalen (1999), og Kvalitetsreformens tiltak som modulisering og rasjonalisering av utdanningsforløpene (2003) til en kortere og mer skoleliknende struktur, så man en tendens til mer kontroll over studenters atferd og tenkning.

I neste ledd ble Kvalifikasjonsrammeverket (NKR) med standardisert oppstilling av forventede læringsutbytter sett på som skritt i retning av en mekanisert oppfatning av utdanningens formål (Gynnild, 2017). Reaksjonen kom i form av at flere universiteter gikk sammen om å opprette et dannelsesutvalg, ledet av Inga Bostad ved Universitetet i Oslo. Innstillingen som kom i 2009, pekte på behovet for at studentene fikk anledning til å integrere og modne sin lærdom gjennom debatt og etisk prøving. Behovet for kritikk av innhold og undervisningsformer ble også ytret gjennom universitets- og høgskolepedagogers skarpe analyse av Kvalifikasjonsrammeverkets omsetting til studieprogram og emneplan-nivået (Skodvin, Handal, Lycke & Solbrekke, 2012). Tendensen til å tone etiske spørsmål ned, kan spores ved at NKR erstattet «holdninger» som kategori for læringsutbytter med «generell kompetanse».

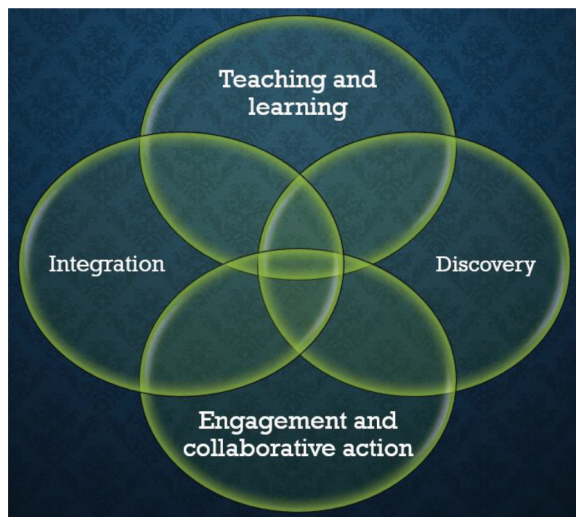
Dette etiske vakuemet fordrer etter vårt syn at utdanning, forskning og formidling ikke er en tilstrekkelig bred beskrivelse av høyere utdanning, især når en mener å skrive noe om hvordan polene teori og praksis

kan plasseres i sammenhengen. Den etiske dimensjonen må framheves og tydeliggjøres.

Klokskap og «scholarship» i forskning, undervisning og formidling

En modell forskergruppen vår bruker for å begripe allsidigheten i det akademiske arbeidet og spennet mellom praksis og teori, er utviklet i USA av Ernest Boyer og en forskergruppe etablert ved the Carnegie Institute for the Advancement of Teaching and Learning (1990). Siden 1990 er modellen deres videreutviklet og brukt på mange områder. Modellen tar fatt på forestillingen – og ideologiene – om at det å drive forskning er den mest prestisjetunge virksomheten ved universiteter og høyskole. De foreslo en mer balansert framstilling mellom de aktivitetsområder akademikere i høyere utdanning faktisk har. De analyserte hva akademikere ved amerikanske høyere læresteder faktisk gjorde og tenkte om sin gjerning i sin arbeidstid. Ut fra dette foreslo Boyer fire områder de kalte «scholarships» i betydningen «å være lærd». Forskning (scholarship of discovery) var ett av dem, og undervisning (scholarship of teaching and learning) et annet. Det tredje, som ble kalt «scholarship of integration» kan best oversettes til «danningsarbeid» og reflekterer akademias forsøk på å skape relevans og mening for studentene gjennom studiene. Til sist framstilte de et område kalt «scholarship of application», som handlet om samarbeid og samvirke med det sivile samfunnet. Disse fire måtene å være lærd på er ikke gjensidig ekskluderende. Snarere gir de et rikere inntak til å forstå hvor sammenvevd vår virksomhet i academia er.

For å sammenligne med vår norske treleddede forståelse av høyere utdanning ser vi at forskning og undervisning tilsvarer lærdomsområdene «teaching and learning» og «discovery». Lærdomsområdet «application» er gjennom de siste år videreutviklet av engasjerte fortolkere av tenkningen til å handle om «engagement and collaborative action» (Pleasant, 2017). Vi kan enkelt si at all aktivitet som dreier seg om samarbeid med eksterne virksomheter der ansatte i høyere utdanning enten samarbeider med, lærer av, forsker med eller formidler til dem, er vi i en relasjon der vi er engasjerte i samhandling. Datainnsamling,



Figur 1. Boyers fire «Scholarships».

praksisopplæring, dialoger, aksjonsforskning, oppdragsforskning, brukerstyrte eller brukerinitierte prosjekter er eksempler på sterke relasjoner, mens forskningsformidling, publisering av bøker og artikler, deltakelse i radio eller tv, intervjuer og innlegg i aviser er en annen type mer uforpliktende relasjoner. I Boyers modell blir det å være en lærd akademiker innenfor «integration» en som forestår *dannelsesoppdraget*. Å være en akademiker som tar studentenes opplevelse av helhet og mening i en sosial og etisk ansvarlig sammenheng, er en viktig ekstra funksjon – som tillegg til de tre andre. Å være lærd innenfor alle fire områdene blir – det antakelig uoppnåelige – målet for alle som arbeider med undervisning i høyere utdanning.

Å være en lærd lærer i høyere utdanning

Det å være lærde lærere, som i vår terminologi er å håndtere undervisning og læring på tilsvarende profesjonelle måte som man er forsker på, får knapt oppmerksomhet fra styresmaktene. Før Stortingsmeldingen med tittelen «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» ble lagt fram (Kunnskapsdepartementet, 2017), har styresmaktene vist laber interesse for hva dette er. Man har riktignok etablert sentre for «fremragende

undervisning», men med marginalt med ressurser i forhold til hva tilsvarende sentra for fremragende forskning får.

I begrepet «forskningsbasert undervisning» finner vi mye av kompleksiteten i de to rollene «forsker» og «lærer» i høyere utdanning. Fra de første universitetene ble dannet har det å være en kompetent lærer i høyere utdanning blitt forstått som å være en god foreleser. Det er først fra midten av 1600-tallet at en «forskerrolle» blir tydelig ved siden av «foreleseren». Tidligere var professorene rendyrkede forelesere som unntaksvis skrev egne verk. De foreleste «over» klassiske tekster – som altså var foreleserens forskningsobjekt.

I dag skiller f.eks. UHR mellom fire typer forskningsbasert undervisning: a) læreren underviser forskningsbasert innhold, b) eller om forskningsprosess og vitenskapelig tenkemåte, c) undervisning der studenten aktivt deltar i diskusjon av et forskningsbasert innhold og d) undervisning der studenten inngår i «undersøkende» læreprosesser (2010). Geografene Healey og Jenkins (2008) skiller mellom studentene som tilskuere og deltakere, og om innholdet i undervisningen handler «om forskning» eller er en involvering «i forskning». Den problematiseringen krever en radikal nytenkning over forholdet mellom «fagets gjenstand» og formidlingen av det. Å utvikle et «scholarship of teaching and learning» handler da om helheten av «å vite om saksforholdet» og «å undervise om saksforholdet». I tillegg handler det om å undervise bedre og bygge denne utviklingen på viten og erkjennelse over tid. Det å være en lærd lærer handler da minst om to etapper – å nå et akseptabelt nivå å utvikle undervisningen fra, for så å utvikle undervisningen til høyere nivåer derfra gjennom karrieren. I dag er «The Scholarship of Teaching and Learning» et tema for konferanser, tidsskrift og internasjonale vitenskapelige organisasjoner (Allern, 2011) – og med et gryende norsk begrepsapparat, som foreslått av Sandvoll, Winka og Allern (2018): *akademisk lærerskap*. Nasjonalt er det utviklet universitets- og høskolepedagogiske minimumskrav til ansattes pedagogiske kompetanse. Stortingsmelding nr. 16 (2016–2017): Kultur for kvalitet i høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017) foreslår at det blir obligatorisk å ha en slik utdanning, og at professorkompetanse også forutsetter dokumentert pedagogisk utviklingsarbeid. Med andre ord blir det et krav om at

vitenskapelig publisering innenfor forskning også blir komplettert med vitenskapelig publisering innenfor undervisning i det området man har sin disiplin- eller profesjonsekspertise.

Arild Raaheim definerer forskningsbasert undervisning slik: «Forskningsbasert undervisning er undervisning som tar hensyn til og bygger på det forskning har vist fører til god læring.» (Raaheim, 2010, s. 56). Raaheim forutsetter her at det dreier seg om læring av faget eller saksforholdet undervisning handler om og at målet blir å lære faget raskt og effektivt. Dette gjør at et «Scholarship of teaching and learning» kan bli instrumentell og innadvendt og for lite samfunnsrettet eller dannelsesorientert. Vi ser raskt at med å tenke inn relevansen for samfunnet og dannelsesaspektet blir oppdraget bredere og i beste forstand *mer akademisk*. «God læring» bør ikke bli et gitt forhold beskrevet av kvalifikasjonsrammeverket og innenfor snevre betraktninger om hvordan lære et stoff på mest effektiv måte.

En praksisnær undervisning vil være en komplementær eller kritisk versjon av den forskningsbaserte, fordi praksisnærhet tenker inn dannelsesoppdraget og trekker inn studentene som representanter for samfunnet og den framtida studentene utdannes til. Disse dimensjonene er i beste fall implisitte og uutsagte i konvensjonelle tolkninger av forskningsbasert undervisning. Vi trenger å se sammenhengen mellom dannelsesoppdraget og det engasjerte og samfunnsorienterte ansvar koblet sterkere til de øvrige to. I denne boken tar vi opp hvordan studieformer som nærmer seg praksis, på fornuftige måter kan oppfylle dannelsesoppdraget bedre, samtidig som samfunnsengasjementet syes inn i det daglige og faglige virke i høyere utdanning.

Først og fremst må studentene anerkjennes som utøvere av sin egen praksis – der deres forkunnskaper, personlighetstrekk, fortid og samtidighet, kjønn, etnisitet, klasse og opplevelse av hverdagen og framtida må få en mer sentral plass. I moderne danningsteori er studentenes eksistensielle forutsetninger for å kunne åpne seg for fagene i en disiplin eller profesjonsutdanning grunnleggende for å se sammenhenger i fagstoff og mellom sine faglige og personlig ambisjoner. Pedagogen Lidveig Bøe sier at for studenten handler det om å balansere utdanningsambisjoner med sitt livsprosjekt og bygge sin identitet som menneske (2009). Arbeid,

fritid, kjærlighet og seksualitet, rus og underholdning er elementer som konkurrerer med nøysomhet og pliktetikk. Statens idealbilde av «studieatleten» slik det ble beskrevet i Kvalitetsreformen, er mindre representativ enn man tror. Mange ansatte i høyere utdanning stiller i liten grad spørsmål som: «hvorfør møter ikke studentene til undervisning?» eller «hvorfør fullfører de ikke sine studier?» Tall for gjennomstrømming i norsk høyere utdanning indikerer at lærestedene generelt sett bommer på hva studentene evner å fullføre. Det største problemet for mange studenter er å se relevansen av studiene for sin framtid, og hvordan emnene og forberedelsene de deltar i på studieprogrammene, støtter hverandre i den faglige progresjonen.

En amerikansk universitetsrektor hadde en lang erfaring fra sykehusledelse, der han stadig ble spurt av kritiske krefter: «Hvor mange pasienter har dere skadet i dag?» Han foreslo et tankeeksperiment for universitetsrektorer der de spør det samme spørsmålet for sin institusjon: «Hvor mange studenter har vi skadet i dag?», og fortsatte: «tjener vi våre studenter og samfunnet på den beste måten?» (Welch, 2011). Dersom man som en lærd lærer i høyere utdanning ikke trekker inn studentenes opplevelser og erfaringer, kan man like gjerne si som den amerikanske professoren Marc Cohan: «Jeg var et dårlig eple i kurven» (2009). Cohans vei til lærdom gikk gjennom å lære studenter å kjenne og finne veiene til deres opplevde og praktiserte liv. Den engelske professor emeritus Ronald Barnett sier det enda sterkere:

Studentens «væren i verden» må være det sentrale. Å føle usikkerhet og reagere på usikkerhet, vinne selvsikkerhet gjennom å kaste seg ut i de motsigelsene en møter og engasjere seg med den motstanden en får, samtidig med at en utvikler tålmodighet og mot: Det er det som er viktig. For å komme dit må pedagogikken endres fundamentalt. (Barnett 2000, s.170–171 (forfatterens oversettelse))

Kvalitetsdiskurser i norsk høyere utdanning

Sosialantropologen Tian Sørhaug benyttet i et foredrag anledningen til å vri litt på tittelen til Stortingsmelding 16 (2016–2017) «Kultur for kvalitet i høyere utdanning». Han spurte «hva er kultur?» og «hva er kvalitet?». Svarene er at kultur er «det vi trenger å forstå for å forstå», og kvalitet er «det

vi alle vil ha». Slik sett blir denne faktoroppløsningen til at det stortingsmeldingen handler om er å finne ut «hva vi trenger å forstå for å forstå det alle vil ha i høyere utdanning». Om vi griper tilbake til Stortingsmelding nr. 27 fra 2000–2001, sies det der at «Den beste læring oppnås der studenten er intenst tilstede med hele sin skaperkraft» (s. 4.) (Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet, 2001). I den litteraturstudien NIFU laget på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet for å undersøke kvaliteten i norsk høyere utdanning, fant en at kvalitet ikke kan beskrives særlig presist, og at man kontinuerlig trenger å presisere hva man mener er av høy kvalitet, og hvordan man bedømmer den (Damsa mfl., 2015). Lee Shulman (2002) definerte undervisning av høy kvalitet på dette viset: Når undervisningen motiverer og engasjerer studentene, og studentene gjør framgang i studiene, når de får øvet seg på ferdighetene som trengs, og får delta i ettertanke og kritisk refleksjon, slik at de får øving i å vurdere sin egen læring mot fagområdets standarder – da holder den høy kvalitet. Dersom praksisnærhet skal være en del av denne beskrivelsen, kan det være viktig å se hvordan kvalitet kan lokkes fram i ulike sammenhenger. Vi vet at studier som oppfattes som behagelige og enkle, godt kan få god score i en trivselsundersøkelse, mens et studium med harde krav og stort frafall oppnår det motsatte. Kombinasjonen av å skape studier der studentene trives og utvikles, samtidig med at de utfordres og motiveres til å rette sin innsats mot flere oppdagelser og mer kompetanse, synes å ligge i det gyldne snittet for vår innsats. I de kommende kapitlene vil vi presentere ulike tanker om på hvordan praksisbegrepet i utdanninga kan forstås som bidrag til «å forstå det vi trenger å forstå» – altså kulturen – for det vi alle vil ha – altså kvalitet.

Presentasjon av bokas bidrag til den praksisnære undervisningens praksis – og teori

Grete S. Halvorsen: Hva kan praksisnær undervisning være?

Halvorsens bidrag til denne boka er en analyse av hvordan *praksisnær undervisning* er forstått i dagens faglitteratur. Ikke overraskende finner

hun at det er mange – og lite enhetlige – beskrivelser av hva det er. Hennes bidrag handler om hva det kan være. Faglitteraturen beskriver dette hovedsaklig som forsøk på å samle teori og praksis og skape en mer helhetlig forståelse. Integrasjon er et hyppig brukt ord, og ofte er det *yrkespraksis* som er ment som *praksis*. Heller ikke ovennevnte stortingsmelding gir annet enn relativt overfladiske blikk på at aktive studenter lærer mest og best når de opplever nærhet til menneskers virkelighet, og når dets handlinger er naturlig integrert i undervisningen. Halvorsen foreslår at vi kaster rundt på våre tilvendte forestillinger og griper fatt i erfaringen, og ser den i lys av implisitt og eksplisitt kunnskap, taus eller artikulert viten, innvendighet og utvendighet og deltaker–tilskuer-perspektivet – kjente begrepspar i kunnskapsfilosofien. Hun ser på hva studenten «gjør og gjennomgår» i sin læringsprosess som verktøy for å kjenne viten på innsiden og søke utenom den for å plassere den i helheten. Vekslingen mellom innenfra og utenfra er viktig for å kjenne praksisen som fenomen – fra tenkningen *om* den, til tenkning og handling *med* den.

Gisle Heimly, Egil Eide og Njål Vidar Traavik: Psykologisk kontrakt med studenter i høyere utdanning

Studenter møter til sin utdanning med ulike forventninger og er oftest nokså spørrende til hva det er som venter dem. I noen grad skyldes det at de ikke helt har reflektert over hva de forventer av studiet, og studiene kommuniserer ikke alltid hva studentene skal gjøre, hva de skal lære, hvordan de skal samarbeide. Dette forsøket ble satt i gang for å utvikle partnerskap mellom studiet og dets studenter, gjennom en psykologisk kontrakt. Etter festligheter og oppstart fant forfatterne gjennom å bruke ulike forhandlingsmetoder at studentene nokså kontant ønsker å ha en relasjon til dem som underviser, og at lærerne presenterer oversikter og struktur som gir studentene en forutsigbarhet. De forventer at studiene demonstrerer relevans for deres framtidige yrke. I prosessene fram til den psykologiske kontrakten fant forfatterne ut at studenter og lærere kan bli enige om gjensidige forventninger og dermed blir mer personlig delaktige og samarbeidende i arbeidet med å lage et læringsmiljø.

Anne-Lise With: Veiledningssamtale for første års studenter: Et innspill til praksisnærhet og studiekvalitet.

Med Kvalitetsreformen var det en intensjon at institusjonene skulle tilby mer tilbakemelding og faglig veiledning. I tillegg ble det en større innsats på å veilede studentene til å se fram mot framtidig yrkesvalg. Hensikten var å gjøre studentene mer orientert mot arbeidsmarkedet og reflektere over hvordan de kunne se seg selv som mer rasjonelle aktører i valg og utforming av framtidig yrkeskarriere. Prosjektet ForVei ved NTNU skapte en god plattform for å etablere veiledningsordninger med breiere formål. «ForVei – veiledningen» innebærer verdimeessig at studenten er verdt oppmerksomhet, er verdt å bli lyttet til, at studentens opplevelser, tanker og erfaringer tas på alvor og gis tid. Som relativt fersk student blir du spurt, lyttet til; veilederen interesserer seg for deg – og respekterer deg. Kapitlet viser hvordan studentene tok imot tilbudet, og hva det betydde for deres personlige utvikling og karrieremessige rettethet.

Anne Røisehagen: Seminaret som undervisningsform i høyere utdanning

Seminaret er en undervisningsform med lang forhistorie i europeisk høyere utdanning, og er et interessant fenomen i betydningen av «praksisnær» undervisning. Begrepet seminar brukes ganske upresist og vekker ulike assosiasjoner. Noen mener det er smågruppe-undervisning der læreren beholder sin posisjon fra forelesningen. I dette kapitlet tilbys det en mer presis definisjon og utforming av seminaret. Seminaret skal ideelt sett utdype, øve, prøve ut og eksperimentere, slik at studenter ikke bare bruker forkunnskaper, men også sine kroppslige og emosjonelle egenskaper til å involvere seg med lærestoffet. Studentens praksis i masseutdanningens tid blir ofte avgrenset til forelesningsrommet, kantinepraten og gruppearbeid. I seminaret får en sjanse til å sy erfaringer, oppfatninger og de teoretiske innsikter sammen som et arbeid mot å skape sammenhenger for studenten. Eksempelene er hentet fra et systematisk arbeid med seminarer i et disiplinlag, og dokumenterer at studenter som bearbeider stoffet gjennom deltakelse i seminarer, oppnår å lære faget grundigere enn de som avstår.

Yngve Nordkvelle, Odd Rune Stalheim, Line Wittek, Thomas de Lange, Trine Fosslund og Monika Nerland: Praksisnær undervisning som simulering og rollespill i høyere utdanning

I undervisningen av advokater tok man på 1300-tallet til å arrangere «liksom»-rettssaker i England, og denne tradisjonen holdes i hevd fortsatt. Rollespill har blitt brukt i høyere utdanning i både disiplin- og profesjonsfag, og i helse- og sosialfag har simuleringer med dukker blitt et sentralt element i mange utdanninger. I dette kapitlet ser forfatterne på hva som er viktige likheter mellom disse formene for undervisning, og hvilken betydning det kan ha å lage situasjoner der den samfunnsmessige, profesjonelle praksis utfoldes innenfor institusjonens vegger.

Eli Skjeseth: Å skrive om hendelser i egen praksis?

Veiledning er et voksende felt i organisasjons- og utdanningslivet. I etterutdanning av folk som er i veilederstillinger og som skal utvikle sin veiledningspraksis, forteller Skjeseth om privilegert posisjon fordi veiledernes yrkespraksis er representert i deltakerne. Praktikerne er allerede der, og som lærer henter hun inspirasjon til sin praksis. I kurset bidrar studentene med å skrive tekster om sitt virke som veiledere, fra rene praksisfortellinger til økende kompleksitet der de selvgranskende tekstene i økende grad framstiller hvordan den kunnskap de har, er vevd sammen med andre forhold. Erfaringer fra barndom og tidligere arbeid og utdanning, forhold til kolleger og arbeidsplass og emosjoner som vekkes i møtet med klienter og institusjoner, med andre ord der hvor kunnskap og erfaring utfolder seg – eller situeres – som læringsteorien kaller det, lokkes fram. Skjeseth beskriver den metodiske måten hun arbeider på for å få fram den økende kompleksiteten, som studentenes egen teoretisering. Hun utvikler begreper om praktiske utøvere som tenker «opp» og tenker «ned» i registrene av erfaringer og handlinger, og hvordan deltakerne merker seg endringer i egen tenkning – og handling – som veileder i takt med sitt studium.

Inger Marie Bakke, Håkon Glommen Eriksen og Lene Nyhus: Å lære om seg selv gjennom å observere andre

Når læringsmålene i studiet handler om å øke selverkjennelse og forutsetninger for å veilede andre, blir «selvet» både studieobjekt og studieobjekt. Ganske visst er det skrevet innsiktsfulle bøker om dette, men det krever en nennsom og grundig pedagogisk bearbeiding for å avklare de betingelsene for kommunikasjon som ligger omkring den profesjonelle kommunikasjonen i veiledning. Studentene er gjerne erfarne yrkesutøvere, men er også unge og ferske i sin profesjonelle utvikling, og alle står i situasjoner der de kan bruke sin hverdagslige praksis som utgangspunkt for emnet. Studentenes bearbeiding av de forholdene i egen bakgrunn, væremåte og forforståelse som påvirker kommunikasjon på gode, onde, bevisste og ubevisste måter, krever at refleksjonsevnen utvikles systematisk. «Noe» må settes i bevegelse, og kapitlet gjør rede for hvordan studentene arbeider med observasjon, notattaking, veiledning, refleksjonsarbeid og loggføring for å utvikle det settet av «data» studentene trenger for å finne seg selv i farvannet. Det å eksponere praksis er en forutsetning for å skape situasjoner der virkeligheten er så nær at identiteten kommer i spill, men på en ansvarlig måte der studiet skaper trygge rammer for refleksjon, åpenhet og ettertanke.

Njål Vidar Traavik, Egil Eide og Gisle Heimly: Feltarbeid – forskande tilnærming til praksis

Et viktig moment i filosofien rundt feltarbeid og observasjon er å gjøre det kjente fremmed og det ukjente kjent. En må ut av skoene en tråkker i til daglig, og bøye blikket til å lære noe nytt i det en mener seg å kjenne. Denne artikkelen forteller om et forsøk på å la studenter i praktisk- pedagogisk utdanning for yrkesfag studere den virkeligheten skoleslaget deres elever kommer fra, nemlig ungdomsskolen, representere. Studentene har erfaring som elever fra lang tid tilbake, og er vel kjent med den norske undervisningskulturen. I forsøket søkte forfatterne å legge til rette for at studentene utforsket en delkultur som var velkjent i det ytre, men likevel ganske ukjent. Denne måten å

praksisrette undervisninga ble oppfatta som meningsfull og lærerik, og forfatterne legger fram forslag på at dette kan brukes på bredere front i lærerutdanninga.

Randi Røthe: En dags praksis. Hvordan bidra til at studentene finner sammenhengen mellom teori og den virkelige verden?

Det første året på bachelorstudiet i pedagogikk på Høgskolen i Innlandet teller opp mot 200 studenter. I andre semester skal alle være på en skole og stå for undervisning og drift dagen til ende Røthes kapittel handler om hvilke endringer denne enkelthendelsen skapte i studentenes opplevelser av studiet. En hurtig og spesifikk praksis er nok til å rykke studenter ut av sin egen studentlivspraksis og gi dem en smak av hvordan yrkespraksis fortoner seg. Røthe framhever Jon Frode Blichfeldts definisjon av praksis som *måten man dyktiggjør seg på*. Studentene skriver at dagen i praksis ga dem en sterk impuls om hva slags arena pedagoger skal utdanne seg til. Brått fikk dem mange knagger å henge mye av sin egen skoleteori på.

Ingrid Tvette: Praksisnær undervisning – en forutsetning for innovasjon og entreprenørskap

Nyskaping og ansvar for samfunnsmessig framgang er behandlet på framskutt plass i en rekke offentlige dokumenter. Entreprenørskapstanken er trukket inn i mange sammenhenger, og forventningene til at høyere utdanning skal skape individer som overskrider konvensjonene og skaper verdier for framtida, er stor. Tvette trekker disse forestillingene inn mot begrepet praksisnærhet og hvordan studenter ikke bare skal «få seg en jobb», men også omskape sine personlige egenskaper og ferdigheter til å møte et omskiftelig framtidig arbeidsliv.

Litteratur

- Allern, M. (2011). Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) i Norge: Pedagogiske mapper som bidrag til pedagogisk diskurs. *Uniped*, 34(03), 20–29.

- Barnett, R. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bentley, P. J. & Kyvik, S. (2012). Academic work from a comparative perspective: A survey of faculty working time across 13 countries. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 63(4), 529–547. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9457-4>
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate: A special report*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation.
- Bøe, L. (2009). Studentar: I statens fald eller i eit livsmangfold? *Uniped*, 32(3), 55–67.
- Cohan, M. (2009). Bad apple: The social production and subsequent reeducation of a bad teacher. *Change*, 41(6), 32–36. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/00091380903270151>
- Damsa, C., de Lange, T., Elken, M., Esterhazy, R., Fossland, T., Frølich, N., Hovdhaugen, E., Maassen, P., Nerland, M. B., Nordkvelle, Y. T., Stensaker, B., Tømte, C., Vabø, A., Wiers-Jenssen, J. & Aamodt, P. O. (2015). *Quality in Norwegian higher education: A review of research on aspects affecting student learning*. NIFU report 2015:24. Oslo: Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education.
- Duffy, T. P. (2011). The Flexner report – 100 years later. *Yale Journal of Biology and Medicine*, 84(3), 269–276.
- Elzinga, A. (1990). The knowledge aspect of professionalization: The case of science-based nursing education in Sweden. I R. T. M. Burrage (Red.), *The formation of professions*. London: SAGE.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gynnild, V. (2017). Læringsmål eller læringsutbyttebeskrivelse? En empirisk, konstruktiv studie av begrepsbruken. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(3), 225–238.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). Developing undergraduate research and inquiry. Higher Education Academy. Hentet fra: http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/publications/DevelopingUndergraduate_Final.pdf
- Hessen, D. O. (2018). *Sannhet til salgs: et forsvar for den frie forskningen*. Oslo: Res publica.
- Hiatt, M. D. & Stockton, C. G. (2003). The Impact of the Flexner Report on the fate of medical schools in North America after 1909. *Journal of American Physicians and Surgeons*, 8(2), 37–40.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (2001). Gjør din plikt – krev din rett: Kvalitetsreform av høyere utdanning: Tilråding fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet av 9. mars 2001, godkjent i statsråd samme dag (Vol. Nr 27 (2000–2001), St.meld. ... (trykt utg.)). Oslo: Departementet.
- Kjeldstadli, K. (2010). *Akademisk kapitalisme*. Siggerud: Res Publica.

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Kultur for kvalitet*, Meld. St. 16 (2016–2017).
- Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringstyranni eller teorityranni: et vitenskapsteoretisk perspektiv på forholdet teori – praksis. *Nordisk Pedagogik*, 15(2), 88–96.
- Messel, J. & Smeby, J.-C. (2017). Profesjonsutvikling i utdanning og arbeidsliv: Mastergrad i avansert klinisksykepleie – «mastersyke» eller mestringskompetanse? I S. Mausesthaugen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mjøs, O., & Norge Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (2000). Frihet med ansvar: Om høgre utdanning og forskning i Norge: Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 30. april 1998: Avgitt til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 8. mai 2000 (Vol. NOU 2000:14, Norges offentlige utredninger (tidsskrift: trykt utg.)). Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- Nilsen, Y. (2005). *En sterk stilling? Norsk Forskerforbunds historie 1955–2005*. Bergen: Vigmostad og Bjørke.
- NOU 2008: 3. (2008). *Sett under ett – Ny struktur i høyere utdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2008-3/id497182/>
- Osland, O. (2017). Om «akademisering» av dei korte profesjonsutdanningane. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 34(04), 428–436. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2017-04-09>
- Pleasant, H. (2017). Introduction to the scholarship of engaged collaboration. I G. Jamissen, P. Hardy, Y. Nordkvelle & H. Pleasants (Red.), *Digital storytelling in higher education: International Perspectives* (s. 317–320). Cham: Palgrave MacMillan.
- Raaheim, A. (2010). *Læring og undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvoll, R., Winka, K. & Allern, M. (2018). Merittering som vitenskapelig tilnærming til undervisning. *Uniped*, 40(3), 246–258. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-06>
- Shulman, L. (2002). Making differences. A table of learning. *Change*, 34(6), 36–44.
- Skodvin, A., Handal, G., Lycke, K. H., & Solbrekke, T. D. (2012). Føyetlige eller ubøyetlige? Universitetspedagogers rolle i implementering av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. *Uniped*, 35(2), 18–31.
- Solstad, A. G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis – den nødvendige relasjonen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 203–218.
- St.meld. nr. 27. (2000–2001). Gjør din plikt – Krev din rett.
- Stokes, D. E. (1997). *Pasteur's quadrant: Basic science and technological innovation*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Terman, F. (1998). A brief history of electrical engineering education. *Proceedings of the IEEE*, 86(8), 1792–1800.

Thue, F. W. (2017). Høgskoler på randen av universitetsstatus – akademisk løft eller dyp-politisering? *Nytt Norsk Tidsskrift*, 34(3), 286–300. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2017-03-06>

Tranøy, K. E. (1986). *Vitenskapen – samfunnsmakt og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget.

UHR. (2010). Utdanning + FoU = Sant. Rapport fra arbeidsgruppe nedsatt av UHR.

Welch, E. E. (2011). Perspectives: Pursuing quality in higher education. *Change*, 43(1), 28–30. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/00091383.2011.538644>