

# Teori eller praksis?

*Erfaringer og ønsker  
– en studie av lærer- og økonomistudenter*

**Stein Ole Kolstad Varhaug**

**Veileder**

Kristin Dale

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet innestår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

## FORORD

«Jeg hører, og jeg glemmer. Jeg ser, og jeg husker.

*Jeg gjør, og jeg forstår.»*

*Kinesisk trad.*

Masteroppgaven (BE-501) er skrevet som en avsluttende del av min mastergrad i økonomisk styring og prosjektledelse ved Universitetet i Agder. Oppgaven går over hele det siste semesteret i den femårige mastergraden, og utgjør 30 studiepoeng. Det skal benyttes vitenskapelige metoder knyttet til problemstilling.

Utgangspunktet for oppgaven er praksis i høyere utdanning, med særlig fokus på lærer- og økonomi og administrasjonsutdanningene. Jeg har ved siden av studiet hatt ekstrajobb i en bilbutikk, samt vært engasjert i frivillige organisasjoner. Dette har gitt meg en verdifull praksis-erfaring, som jeg håper og tror vil være nyttig i fremtiden. Underveis i studiet har jeg stilt spørsmål ved hvorfor utdanningen ikke har inneholdt noen form for praksis. Dette spørsmålet, kombinert med samtaler med veileder, ledet meg inn på oppgavens tema.

Jeg vil dermed takke dosent Kristin Dale for *uvurderlig* hjelp som veileder. Kunnskapen, innsikten og måten å motivere på, er unik. Hennes konstruktive innspill og svært fyldige tilbakemeldinger, har uten tvil vært en stor drivkraft. Jeg vil også takke professor emeritus Harald Knudsen, for hans gode hjelp med å finne teoristoff til oppgaven, og for å sette meg i kontakt med respondenter fra hans tidligere kurs. Knudsen har selv skrevet om temaer knyttet til problemstillingen, og kom med nyttige innspill.

Respondentene i spørreundersøkelsen fortjener selvsagt en takk – noen må ha blitt lei av mine purringer for å få dem til å svare, men deres tilbakemeldinger er uvurderlige.

Og ikke minst – takk for fem flotte år som student ved Universitetet i Agder!

Kristiansand, 3. juni 2015

---

Stein Ole Kolstad Varhaug

# INNHALDSFORTEGNELSE

Forord.....	I
Innholdsfortegnelse .....	II
Figuroversikt.....	VI
Tabelloversikt .....	VII
Vedleggsoversikt.....	VIII
Sammendrag .....	IX
<b>1 Innledning.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Motivasjon .....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Hva vil jeg med resultatene?.....</b>	<b>11</b>
<b>1.3 Oppgavens oppbygging og struktur.....</b>	<b>12</b>
<b>2 Bakgrunn .....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Definisjon og forklaringer.....</b>	<b>13</b>
2.1.1 Definisjon av praksis-begrepet.....	13
2.1.2 Universitets- og høyskolerådet.....	13
<b>2.2 Kvalitet i utdanningen.....</b>	<b>14</b>
2.2.1 Mål på kvalitet.....	14
2.2.2 Overordnet ansvar .....	14
2.2.3 Undersøkelser.....	15
<b>2.3 Praksis i utdanningen.....</b>	<b>16</b>
2.3.1 Ønsker om samarbeid.....	16
2.3.2 Omfang av kontakt med arbeidslivet .....	17
2.3.3 Jobb ved siden av studiet.....	19
2.3.4 Effekter av kontakt med arbeidslivet .....	20
2.3.5 Hvorfor praksis?.....	23
2.3.6 Mer praksis? .....	27
<b>2.4 Rammeplankrav til praksis .....</b>	<b>28</b>
2.4.1 Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring .....	28
2.4.2 Oversikt over rammeplankrav .....	29

<b>2.5</b>	<b>Praksisorganisering</b> .....	<b>31</b>
2.5.1	Praksis før studiet .....	33
2.5.2	Praksis i studiet.....	33
2.5.3	Praksis etter studiet.....	36
<b>3</b>	<b>Teori</b> .....	<b>37</b>
<b>3.1</b>	<b>Utdanningsøkonomi</b> .....	<b>37</b>
3.1.1	Samfunnsøkonomi.....	37
3.1.2	Utdanning .....	37
3.1.3	Samfunnsøkonomisk syn på utdanning .....	38
3.1.4	Fordeler ved utdanning .....	40
3.1.5	Kostnader ved utdanning.....	41
3.1.6	Lønnsomhet ved investering i kunnskapskapital .....	43
<b>3.2</b>	<b>Signalisering og «screening»</b> .....	<b>46</b>
3.2.1	Signalisering .....	46
3.2.2	«Screening» .....	46
<b>3.3</b>	<b>«Learning-by-doing»</b> .....	<b>48</b>
<b>3.4</b>	<b>Generell og spesifikk opplæring på jobben</b> .....	<b>49</b>
3.4.1	Bedriftsspesifikk opplæring .....	49
3.4.2	Generell opplæring .....	50
<b>3.5</b>	<b>Perspektiver på læring</b> .....	<b>51</b>
3.5.1	To typer kunnskap: «seeing-as» og «seeing-that» .....	51
3.5.2	Kunnskap som fungerer .....	53
<b>3.6</b>	<b>Teori og praksis</b> .....	<b>54</b>
3.6.1	Tre sentrale begreper: epistéme, téchne og phronésis .....	54
3.6.2	Profesjon og kunnskap .....	56
3.6.3	Yrkesrettet utdanning .....	60
3.6.4	Learning how to learn .....	64
3.6.5	«Management» og «leadership».....	65

<b>4</b>	<b>To spesifikke utdanninger .....</b>	<b>68</b>
<b>4.1</b>	<b>Økonomi og administrasjon profesjonsstudium.....</b>	<b>71</b>
4.1.1	Nasjonale planer i økonomi- og administrasjonsutdanningen .....	74
4.1.2	Praksis i økonomi- og administrasjonsutdanningen.....	76
4.1.3	Økonomi- og administrasjonsutdanningen ved Universitetet i Agder .....	78
<b>4.2</b>	<b>Lærer profesjonsstudium.....</b>	<b>81</b>
4.2.1	Rammeplaner i lærerutdanningen .....	82
4.2.2	Praksis i lærerutdanningen .....	83
4.2.3	Grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Agder.....	86
<b>5</b>	<b>Metode og datainnsamling .....</b>	<b>89</b>
<b>5.1</b>	<b>Kvalitet .....</b>	<b>89</b>
5.1.1	Validitet.....	89
5.1.2	Reliabilitet .....	90
5.1.3	Feilkilder .....	91
<b>5.2</b>	<b>Undersøkelsens utforming .....</b>	<b>92</b>
5.2.1	Spørreundersøkelse .....	92
5.2.2	Svaralternativer .....	93
<b>5.3</b>	<b>Valg av respondenter.....</b>	<b>94</b>
5.3.1	Datainnsamlingsprosessen .....	94
5.3.2	Svarprosenter.....	96
<b>5.4</b>	<b>Overføring fra SurveyXact til SPSS .....</b>	<b>97</b>
<b>6</b>	<b>Analyse .....</b>	<b>98</b>
<b>6.1</b>	<b>Presentasjon av data: Økonomi- og administrasjon .....</b>	<b>98</b>
6.1.1	Praksis i utdanningen .....	98
6.1.2	Arbeid ved siden av studiene .....	99
6.1.3	Frivillig engasjement ved siden av studiene .....	99
6.1.4	Koblingen mellom teori og praksis .....	100
6.1.5	Motivasjon.....	100
6.1.6	Fagforståelse.....	100

<b>6.2</b>	<b>Presentasjon av data: Lærerutdanningen</b>	<b>101</b>
6.2.1	Praksis i utdanningen	101
6.2.2	Arbeid ved siden av studiene	101
6.2.3	Frivillig engasjement ved siden av studiene	102
6.2.4	Koblingen mellom teori og praksis	102
6.2.5	Motivasjon	102
6.2.6	Fagforståelse	102
<b>6.3</b>	<b>Presentasjon av data: Breddeemnet ORG202</b>	<b>103</b>
6.3.1	Praksis i utdanningen	103
6.3.2	Arbeid ved siden av studiene	103
6.3.3	Frivillig engasjement ved siden av studiene	103
6.3.4	Koblingen mellom teori og praksis	104
6.3.5	Motivasjon	104
6.3.6	Fagforståelse	104
<b>6.4</b>	<b>Analyse av data</b>	<b>105</b>
6.4.1	Lønnsomhet ved investering i utdanning	105
6.4.2	Høyere produktivitet	105
6.4.3	Sosiale fordeler	105
6.4.4	«Learning-by-doing»	106
6.4.5	Generell- og bedriftsspesifikk opplæring	106
6.4.6	«Seeing-as» og «seeing-that»	106
6.4.7	Yrkesrettet utdanning	107
6.4.8	Kunnskap fra praksis	107
<b>6.5</b>	<b>Faktoranalyse</b>	<b>108</b>
<b>7</b>	<b>Konklusjon</b>	<b>114</b>
<b>8</b>	<b>Litteraturliste</b>	<b>115</b>
<b>9</b>	<b>Appendix</b>	<b>122</b>

## FIGUROVERSIKT

Figur 2.1: Tid brukt på betalt arbeid (timer pr. uke) og praksis (uker totalt) .....	19
Figur 2.2: Tilfredshet med utdanningen, og praksisdelen av utdanningen.....	25
Figur 2.3: Allmennlærerstudenter i tredje studieår ved HiO. 1 – uenig, 7 – enig .....	26
Figur 2.4: Hva som burde vært (litt) mer eller (litt) mindre vektlagt i utdanningen.....	27
Figur 3.1: The human capital approach.....	39
Figur 3.2: Inntektsprofiler med og uten utdanning .....	44
Figur 3.3: Kunnskapskapital, alder-inntekt-profiler.....	45
Figur 3.4: The Screening (or credentialism) hypothesis .....	47
Figur 4.1: Om kandidatene har fått praktisk fagkunnskap i studiet. Prosent. ....	72

## TABELLOVERSIKT

Tabell 2.1: Prosent som svarer at undervisningsformene brukes, og i hvilken grad.....	17
Tabell 2.2: Kandidater som hadde kontakt med arbeidslivet. I prosent. ....	18
Tabell 2.3: Kandidater med (nokså) høy nytte av kontakt med arbeidslivet. Prosent.....	22
Tabell 2.4: Undervisningsformene som benyttes, fungerer i ulik grad. I prosent.....	23
Tabell 2.5: Korrelasjon mellom utbytte av kontakt med arbeidsliv, i (nokså) høy grad.....	24
Tabell 2.6: Oversikt over studier med rammeplan, og omfang av praksis.....	30
Tabell 2.7: Kategorisering av samarbeid mellom høyere utdanning og arbeidsliv.....	31
Tabell 4.1: Har i studiene hatt studierelatert kontakt med arbeidslivet. Flere svar mulig.....	69
Tabell 4.2: Andel (helt) enig i følgende påstander om utdanningen. Etter fakultet. ....	70
Tabell 6.1: Rotert komponentmatrise .....	112



## **VEDLEGGSOVERSIKT**

Vedlegg 1: Oppbygning av siviløkonomutdanningen ved UiA .....	122
Vedlegg 2: Oppbygging av fireårig grunnskolelærerutdanning 1. – 7. trinn ved UiA .....	123
Vedlegg 3: Oppbygging av fireårig grunnskolelærerutdanning 5. – 10. trinn ved UiA .....	124
Vedlegg 4: Distribusjonsmeldinger .....	125
Vedlegg 5: Resultater fra spørreundersøkelsen i SurveyXact .....	126
Vedlegg 6: Svar fra spørreundersøkelsen, fordelt på studievalg .....	141
Vedlegg 7: Faktoranalyse i SPSS .....	151

## **SAMMENDRAG**

Hovedformålet med oppgaven er å undersøke studenters oppfatninger og ønsker av praksis-omfanget i deres utdanning. Bakgrunnsstoff viser at det både fra studenter, arbeidsliv og styresmakter, etterspørres praksis i større grad. I enkelte utdanninger er det regulert inn krav til praksis, mens det i andre er valgfritt.

Oppgaven bygger på generell teori innenfor utdanningsøkonomi, sammenhengen mellom teori og praksis, samt noe pedagogisk teori. Det blir her pekt på årsaker til at ungdom tar utdanning utover obligatorisk opplæring, og hvordan de best kan forstå sammenhengen mellom teori og praksis.

For å få innsikt i studenters ønsker og erfaringer i forhold til praksis, har jeg tatt utgangspunkt i økonomi- og administrasjonsutdanningen og lærerutdanningen – to profesjonsutdanninger med svært ulikt omfang av obligatorisk praksis. Jeg har først studert dagens krav til praksis i de to utdanningene, organisering av studiene, og studentenes tilfredshet. Dernest har jeg utført en empirisk undersøkelse blant studentene i de to utdanningene.

Innsamlingen ble gjort elektronisk via e-post til tredje-, fjerde- og femteårsstudenter ved UiA, samt et lite utvalg studenter og kandidater som hadde deltatt på et valgbart breddeemne i økonomi- og administrasjonsutdanningen.

Analysen viser at praksis er populært i lærerutdanningen, og at det er et sterkt ønske i økonomi- og administrasjonsutdanningen. Både arbeid ved siden av studiene, engasjement i verv i frivillige organisasjoner, og praksis er faktorer som har innvirkning blant annet på studentenes motivasjon og fagforståelse i studietiden.

# 1 INNLEDNING

## 1.1 Motivasjon

I løpet av min tid ved Universitetet i Agder, har jeg hatt stor glede av undervisning og samarbeid med medstudenter. I ettertid ser jeg likevel at mer kontakt med næringslivet, kunne vært både spennende og nyttig. Teori er både interessant og nødvendig, men jeg er usikker på hvordan det vil komme til nytte når jeg skal ut i arbeidslivet, og møter en ny verden av forventninger. Underveis i økonomiutdannelsen, har det våknet i meg en stor interesse for læreryrket. Pedagogikk, formidling, og koblingen mellom teori og praksis, og mellom flere disipliner, er spennende. Jeg kjenner flere som studerer til lærer direkte, og ser i deres studium hvor mye praksis det er, og hvor stort fokuset er på å koble teori opp mot praksis.

Underveis i studiet har jeg arbeidet i knapt halv stilling på en bilbutikk, i tillegg til at jeg har vært aktiv i menighetsarbeid med undervisning, organisering og økonomi. Dette har gjort meg i stand til å danne meg et bilde av hvordan teori og praksis henger sammen. Underveis i mitt studium har vi hatt enkelte fag med innslag av casebasert undervisning, og et par ganger har vi vært på obligatoriske ekskursjoner til bedrifter på Sørlandet. I tillegg til denne måten å møte bedrifter på, driver foreningen for økonomistudenter ved UiA, Mercurius, et omfattende arbeid som innebefatter blant annet bedriftspresentasjoner og karrieredager. Utover dette, og valgemner med innslag av praksis, legger ikke studiet opp til nevneverdige møter med næringslivet. Likevel har det blitt gitt insentiver, som blant annet forelesningsfri, til å delta på dager lagt opp for møte mellom næringsliv og studenter i økonomistudiet, slik som for eksempel Norge på Nytt-konferansen og karrieredager.

## 1.2 Hva vil jeg med resultatene?

Med problemstillingen «Teori eller praksis? Studenters ønsker og erfaringer» søker jeg å få svar på hvilke erfaringer studenter gjør seg med praksis, og også deres ønsker om et større eller mindre omfang. Dermed håper jeg oppgaven kan munne ut i interessante resultater, som er anvendelige i videreutviklingen av økonomi- og administrasjon- og lærerstudiene – både ved UiA og på nasjonalt nivå. I tillegg ønsker jeg at fremtidige studenter skal se verdien av å ta del i aktiviteter i løpet av studietiden, enten i verv, sommerjobb, arbeid ved siden av studiet, eller praksisutplassering («internships»).

Emnet jeg tar for meg diskuteres i andre fora, og det blir arbeidet med blant annet av Nasjonalt råd før økonomisk-administrative utdanninger, NRØA. De har satt ned en komité som skal jobbe spesifikt med å se på omfanget av praksis i økonomi- og administrasjonsutdanningene. I så henseende kan resultater fra undersøkelser som denne, være relevante å ta med i deres videre arbeid. Jeg ønsker å bygge opp under diskusjonen, og belyse viktige punkter, som gjør at norske universiteter og høyskoler i fremtiden kan tilby studenter enda bedre høyere utdanning. På den måten sikrer vi at arbeidslivet møter nyutdannede som har et høyere kompetansenivå, og kan starte tidligere med konstruktive bidrag på arbeidsplassen.

### 1.3 Oppgavens oppbygging og struktur

Foruten denne innledningen, består oppgaven av ni deler. I del to ser jeg på dagens praksissituasjon i norske utdanninger, hvilke krav som stilles til kvalitet i utdanningsinstitusjonene, og i hvilke grad de bli oppfylt. Jeg vil, så godt det lar seg gjøre, beskrive dagens omfang av praksis.

I oppgavens tredje del vil jeg definere sentrale begreper, og beskrive det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Jeg presenterer teori om læring og sammenheng mellom teori og praksis, valg av utdanning, og om nytten av utdanning, i form av fordeler og kostnader.

I del fire fokuserer jeg på økonomi- og administrasjons- og lærerutdanningen, først nasjonalt, deretter på Universitetet i Agder. Jeg forsøker å belyse utdanningenes innhold og utvikling, omfanget av, og de tilsiktede effektene av praksis. Videre ser jeg på hvordan praksis, dersom det finnes, er organisert der.

I del fem beskriver jeg de metodene jeg har benyttet ved datainnsamling, samt relevant teori i forbindelse med empiriske undersøkelser. Jeg kommenterer utvalget, innsamlingsprosessen og innsamlede data.

Forhåpentligvis vil jeg finne ut hvorvidt utdanninger til lærere og økonomer har forbedringspotensialer, når jeg foretar en analyse av innsamlede data i del seks, og kan konkludere og foreslå endringer i del syv.

Referanselister og vedlegg finnes i henholdsvis del åtte og del ni.

## 2 BAKGRUNN

### 2.1 Definisjon og forklaringer

En dypere forståelse av sentrale begreper kommer jeg til i del tre. Begrep og forkortelser som går igjen gjennom oppgaven, ønsker jeg å definere og forklare.

#### 2.1.1 Definisjon av praksis-begrepet

Norsk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) poengterer at de vesentlige forskjellene i kunnskapstyper og profesjonsorientering, gjør praksis til et flertydig fenomen (Vabø & Sweetman, 2011, s. 7). Jeg vil benytte definisjonen hos Brandt (2005, s. 11), hvor praksis er en «planmessig opplæring som foregår i autentiske yrkessituasjoner under veiledning av person med relevant yrkesutdanning og yrkespraksis». I hovedsak får ikke studenten lønn i praksisperioden, med mindre den foregår etter endt studium. Jeg avgrenser til norske utdanningsinstitusjoner, ettersom mange utvekslingsmuligheter finnes ved hver institusjon.

#### 2.1.2 Universitets- og høyskolerådet

Universitets- og høyskolerådet er et felles råd for norske universiteter og høyskoler. I samarbeid med departementet og andre interesseorganisasjoner, skal dette bidra til at Norge holder et høyt internasjonalt nivå som kunnskapsnasjon (UHR, 2015a). Hver av de store fagretningene har egne studieråd underlagt UHR. Økonomi- og administrasjonsutdanningen er underlagt Nasjonalt råd for økonomisk-administrativ utdanning (NRØA), lærerutdanningen ligger under Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU), og tilsvarende er det nasjonale råd for teknologisk utdanning (NRT) og kunstnerisk utviklingsarbeid (NRKU). Hvert av rådene utarbeider planer for å samordne og styrke høyere utdanning og forskning innen deres respektive fagområder. Hver av de statlige institusjonene har fakulteter som er representert i deres fagråd. Ifølge §2b i mandatet til rådene, skal de blant annet «Drøfte og uttale seg om saker av felles interesse, særlig faglig utvikling, forskerutdanning, studenttallsutvikling, kvalitet og kvalitets-sikring o.l.» (UHR, 2011a) Selv om fagrådene stiller krav til institusjonene som er representert, gis universitetene og høyskolene relativt frie tøyler. På den måten sikres at det samarbeides nasjonalt om å tilby gode utdanninger, men at hvert studiested kan utnytte synergieffekter av for eksempel samarbeid med arbeidslivet i regionene de tilhører, og dermed tilby mer spissede utdanninger.

## 2.2 Kvalitet i utdanningen

### 2.2.1 Mål på kvalitet

I 2012 kom NIFU med rapporten *Kvalitetskriterier i høyere utdanning* (Aamodt, Wiers-Jenssen, & Stensaker, 2012).<sup>1</sup> Her pekes på utfordringer med å skulle måle kvaliteten i høyere utdanning; for hva er kvalitet? Forfatterne omtaler i rapporten forsøk på å etablere organ til å kontrollere kvalitet i utdanningen, og kommer (s. 7) frem til alternative kriterier for kvalitet:

- Unikt og fremragende
- Bestemt standard som bør oppfylles
- Produkt eller tjeneste som har relevans
- Produkt eller tjeneste som produseres på en kostnadseffektiv måte
- Endring og utvikling

### 2.2.2 Overordnet ansvar

Universitets- og høyskoleloven har «som formål å legge til rette for at universiteter og høyskoler tilbyr høyere utdanning på høyt internasjonalt nivå (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2015a) Den legger klare føringer for hvordan universitetene og høyskolene skal arbeide for å fremme lovens formål. Norske myndigheter stiller høye krav til akademiske institusjoner, og det rettes stadig større oppmerksomhet mot kompetanseutviklingen i Norge.

Gjennom årenes løp ser vi at høyere utdanning har hatt stort fokus, det gjøres stadige tilpasninger for å sikre gode studietilbud. På slutten av 1990-tallet kom Kompetansereformen (St.meld. nr. 42, 1997-1998), hvor arbeidsplassen som læringsarena ble et tema. En av konsekvensene av reformen var (s. 65) at «utdanningssystemene skulle ha en sentral rolle i å tilby opplæring som imøtekommer kompetansebehovene i arbeidslivet.» Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO) og Landsorganisasjonen i Norge (LO) var (s. 10) enige om at «kompetanse er den viktigste enkeltfaktor for den videre utvikling av nærings- og arbeidsliv i Norge, og dermed også for utviklingen av velferdssamfunnet. Oppdatert kompetanse er nødvendig for bedriftens konkurranseevne, og for at den enkelte skal ha den kompetansen arbeidsmarkedet etterspør.»

---

<sup>1</sup> Målet i rapporten var å se på muligheter for å etablere en informasjonsportal for kvalitet i høyere utdanning.

St.meld. nr. 27 (2000-2001) Gjør din plikt – Krev din rett resulterte i Kvalitetsreformen i høyere utdanning i 2002/2003 (Kunnskapsdepartementet, 2002). Denne omfattet studentenes læring med hensyn på forpliktende studieplaner og bedre veiledning, bedre utnyttelse av studentåret, og institusjonenes ansvar for å tilby relevante og attraktive studier. Reformen ble oppsummert i tre punkter:

- Kvaliteten, både på utdanning og forskning, skal bli bedre
- Intensiteten på utdanningen skal økes
- Internasjonaliseringsgraden skal økes

At institusjonene ble gitt større frihet til å organisere virksomheten, ble fulgt opp av større ansvar for resultater, progresjon og kvalitet. Med dette ble internasjonaliseringen gjennom Bologna-prosessen en realitet, og all høyere utdanning i Europa harmonisert. Dermed ble også ny bachelor- og mastergradsordning introdusert, i tillegg til nytt karaktersystem: European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). Slik sikret en seg større grad av internasjonalt samarbeid mellom institusjoner, både for å forenkle utvekslingsprosesser, men også for å dra nytte av kompetanse over landegrensene.

I den siste Stortingsmeldingen om utdanning, Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2015-2024, er fokuset en «gjennomgående satsing på kvalitet i høyere utdanning» (Meld. St. 7, 2014-2015, s. 5). Formålet (s. 35) med denne er å i fremtiden «skape et innovativt og omstillingsdyktig næringsliv».

### **2.2.3 Undersøkelser**

For å kvalitetssikre norske utdanningstilbud, er Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) et «faglig uavhengig forvaltningsorgan under Kunnskapsdepartementet med et eget styre som øverste beslutningsorgan» (NOKUT, 2015a). NOKUT, blant flere, gjør stadig undersøkelser rundt studier ved norske institusjoner, samt overgangen til arbeidsmarkedet. Undersøkelsene gjennomføres under navnet Studiebarometeret, hvor studenter blir spurt om forhold rundt kvaliteten på studiene deres (NOKUT, 2015b). Likedan gjennomfører NIFU jevnlig undersøkelser blant kandidater fra norske universiteter og høyskoler, om tilfredsheten med studiet og deres tilpasning på arbeidsmarkedet. Undersøkelsene inneholder blant annet spørsmål om utdanningens kvalitet og relevans (NIFU, 2015).



## 2.3 Praksis i utdanningen

Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO) har påpekt viktigheten av å knytte formell læring opp mot uformell læring. I rapporten *Utdanning, kompetanse og FoU. Læring for arbeidslivet – i arbeidslivet*, viser NHO til at det i yrkesfaglige utdanninger er vanlig praksis med tett samarbeid med bedrifter, men at det innenfor høyere utdanning er tilnærmet fravær av kontakt med arbeidslivet (NHO, Avdeling for kompetanse og FoU, 2005, s. 13).

### 2.3.1 Ønsker om samarbeid

Det foreslås i St.meld. nr. 42 (1997-1998) *Kompetansereformen* blant annet å starte en utviklingsprosess i det offentlige utdanningssystemet, der regelverk, pedagogiske metoder, organisering og styring gjennomgås. Det fremmes også forslag om samarbeid med bedrifter og organisasjoner i arbeidslivet. I St.meld. nr. 44 (2008-2009, s. 76) *Utdanningslinja* nevnes det at «Arbeidslivet må selv bidra med spesialkunnskap som bygger videre på grunnutdanningene. Institusjonenes rolle vil særlig være å gi individene utdanning som gir grunnlag for et langt arbeidsliv med utvikling og læring gjennom hele karrieren.»

I forkant av sistnevnte Stortingsmelding, tok Stjernøutvalget (NOU 2008:3, 2008, s. 162) tydelig til orde for å styrke samarbeidet mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidsliv: «Institusjonene må samarbeide med arbeidslivet i utviklingen av studietilbud, det må i større grad gis studentoppgaver i arbeidslivet, det må bli større oppmerksomhet om ulike former for praksis og ekstern veiledning, og det bør legges mer til rette for utveksling av ansatte, både i forsknings- og undervisningsøyemed. Entreprenørskapsopplæring er en annen viktig oppgave. Samarbeidet med arbeidslivet må bli mer systematisk og mindre sporadisk og ildsjeldrevet enn i dag. (...) Her har institusjonene et selvstendig ansvar og betydelig frihet, men sentrale myndigheter må også legge bedre til rette gjennom insentiver og styringsdialog. En viktig utfordring vil være å utvikle insentiver for den enkelte ansatte og å få bedrifter og offentlige virksomheter til å engasjere seg.»

OECD (Clark, et al., 2006) påpeker at det norske utdanningssystemet i for liten grad er orientert mot å dekke arbeidslivet kompetansebehov. Kunnskapsdepartementet skriver i St.meld. nr. 44 (2008-2009, ss. 76-77) at «Ved mange institusjoner hentes det inn tilbakemeldinger fra arbeidslivet om utdanningene. De samarbeider om nye utdanningstilbud, har gode interne rapporteringsrutiner, og de har ordninger som karrieresentre, ekstern praksis, prosjekt-oppgave og mentorordning. Samarbeidet er imidlertid ofte tilfeldig og personavhengig. Det

er departementets oppfatning at eksisterende samarbeid har gitt uttelling med henblikk på relevans og kvalitet. Det foregår mye godt samarbeid, men utviklingen går for sakte.» Med det ønsker Kunnskapsdepartementet å «sørge for at alle norske høyere utdanningsinstitusjoner har en strategi for samarbeid med arbeidslivet som er utviklet sammen med arbeidslivet og studentene (...), vurdere incentivene for institusjonene til å inngå i forpliktende samarbeid med arbeidslivet og dermed ivareta sitt samfunnsoppdrag og vurdere å ta inn arbeidsrelevans som kriterium i vurdering av institusjonenes kvalitetssikringssystem for utdanning.» Kunnskapsdepartementet tar her til orde for å innføre frivillig praksis i høyere utdanninger. De viser til danske universiteter som har prøvd slike ordninger, hvor studentene har et semester praksis i stedet for undervisning, med stor suksess.

### 2.3.2 Omfang av kontakt med arbeidslivet

Borgen (2014) har i analysen *Undervisningsformer og studieinnsats* analysert data fra *Studiebarometeret 2013*. Deler av analysen er presentert i tabeller under. Et resultat som vises her, er at praksisperioder er den undervisningsformen som er minst benyttet. Tilnærmet halvparten av alle respondenter svarer at praksisperioder aldri brukes. 3 av 5 av dem som svarer at praksisperioder brukes, sier at dette blir brukt lite eller en del. Få sier at det blir svært mye benyttet. I andre enden av skalaen, er forelesning den desidert mest benyttede formen for undervisning. Kun en halv prosent sier at dette aldri. Også andre former for læring som ikke er plenumsundervisning, er hyppig benyttet. Eksempler på slike læringsformer er grupper uten lærer, skriftlig arbeid til innlevering, prosjektarbeid, eller case.

**Tabell 2.1: Prosent som svarer at undervisningsformene brukes, og i hvilken grad.**

Undervisningsform	Brukes aldri	Brukes	Lite	En del	Mye	Svært mye
Forelesning	0,5	99,5	5,0	17,7	35,8	41,1
Seminar organisert av institusjonen	19,8	80,2	38,5	24,2	12,3	5,2
Gruppe uten lærer	19,4	80,6	35,9	27,9	12,2	4,6
Skriftlig arbeid til innlevering	2,8	97,2	16,4	33,9	29,9	16,9
Prosjektarbeid	19,8	80,2	31,5	27,6	14,1	7,0
Feltarbeid eller egen datainnhenting	29,2	70,8	35,0	22,2	9,7	3,9
Laboratorie-/annen praktisk øving	38,8	61,2	23,4	20,7	11,6	5,5
Case/simuleringer/rollespill	38,0	62,1	30,6	20,0	8,5	3,0
Praksisperioder	49,1	50,9	13,7	17,6	13,0	6,5
Digitale arbeidsformer	17,5	82,5	29,6	28,6	15,0	9,2

Kilde: Borgen (2014) s. 4

Rapporten *Samarbeid med arbeidslivet i studietiden - Omfang, typer og nytte av samarbeid* (Næss, Thune, Støren, & Vabø, 2012) bygger på tall fra *Kandidatundersøkelsen 2011*. Her vises til hvor mange kandidater som i studietiden har hatt kontakt med arbeidslivet, varighet og grad av forpliktelse (relasjonsintensiteten), samt deres opplevelse av dette. Forfatterne klarer to aspekter av nytte som knyttes til kontakt med arbeidslivet; effekter som påvirker studenten underveis i studiet, og effekter som først realiseres i overgang til arbeidslivet.

Sortert på utdanningsgrupper viser tabellen under hvor mange av kandidatene som har hatt kontakt med arbeidslivet. Horisontalt er tabellen inndelt i tre typer samarbeid. Variasjonen av «Praksis» er stor. Tilsvarende for «Korte, uforpliktende samarbeid» og «Prosjektsamarbeid», selv om fordelingen er noe jevnere. Mer enn 7 av 10 kandidater har i stor grad hatt kort, uforpliktende samarbeid og prosjektsamarbeid, mens 3 av 10 har hatt praksis. Samlet sett har masterkandidatene i fag innen humaniora hatt svært lite kontakt med arbeidslivet. På spørsmål om kandidatene har hatt kontakt med arbeidslivet i form av praksis, svarer økonomi- og administrasjonkandidatene at de har hatt svært lite. Her skårer imidlertid masterkandidater i helse-sosialfag og teknologiske fag høyt.

**Tabell 2.2: Kandidater som hadde kontakt med arbeidslivet. I prosent.**

	Alle typer	Kort, uforpliktende	Prosjekt-samarbeid	Praksis	Antall kand. (N) <sup>1</sup>
Bachelor, øk. adm.	89,2	82,8	58,9	8,6	138
Bachelor, ingeniør	97,1	90,6	90,1	18,0	427
Master, humaniora	51,5	37,4	32,1	29,6	340
Master pedagogikk- / lektor/lærerutdanning	74,5	45,1	44,1	53,8	202
Master, samfunnsfag	82,7	66,9	56,6	34,7	368
Master juss	79,8	76,4	43,4	33,3	94
Master øk. adm.	90,6	83,9	68,0	19,5	231
Master nat vit./tekn.	89,8	82,7	65,2	40,1	527
Master helse-sosialfag	80,8	57,1	61,4	43,7	292
Master annet (primær-nær. samferds. etc)	100,0	91,3	86,4	27,3	46
Master idrettsfag	73,5	57,1	53,1	31,3	49
<b>Totalt</b>	<b>83,7</b>	<b>72,1</b>	<b>61,4</b>	<b>30,4</b>	<b>2 714</b>

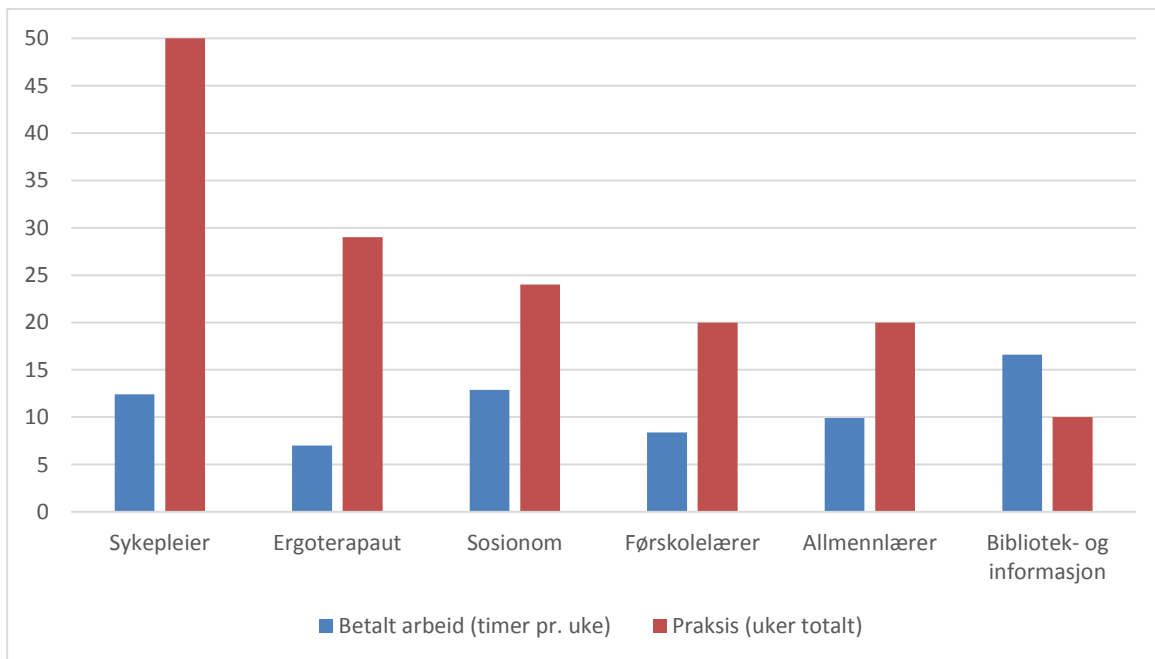
<sup>1</sup> Tallet kan være marginalt lavere for hver av de tre hovedtypene på grunn av ubesvart på enkelte av spørsmålene.

Kilde: Næss, Thune, Støren, & Vabø (2012)

### 2.3.3 *Jobb ved siden av studiet*

I Hatleviks (2009) rapport er det oppgitt hvor mye tid studentene i de forskjellige fagretningene bruker på betalt arbeid i løpet av uken. I tabellen under, har jeg satt seks av studiene opp mot hverandre, for å se om det er noe sammenheng mellom praksisomfanget, og tid brukt på betalt arbeid. De andre studiene er utelatt grunnet manglende informasjon i rapporten. Funnene er ikke entydig i retning av at mer praksis fører til mindre utført betalt arbeid, men kan gi oss en pekepinn. Sykepleiestudentene har mer praksis enn de andre, men bruker lite tid på betalt arbeid utenom studiene. I andre enden av skalaen er studenter i bibliotek- og informasjonsfag som har minst praksis, men som jobber mest utenom studiene. Ettersom vi ikke vet hva det betalte arbeidet består i, vil det være vanskelig å si om det kan fungere som et substitutt for praksis.

**Figur 2.1: Tid brukt på betalt arbeid (timer pr. uke) og praksis (uker totalt)**



Kilde: Basert på Hatlevik (2009)

### 2.3.4 Effekter av kontakt med arbeidslivet

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, utgav NIFU STEP og FAFO rapporten *Effekter av samarbeid mellom høyere utdanning og arbeidsliv – en forstudie* (Brandt, et al., 2008). Her vises (ss. 16-18) til flere måter å måle effekter av samarbeid med arbeidslivet;

- *Prosesseffekter* er erfaringer, kompetanse og nettverksbygging som utvikles mellom aktørene gjennom samarbeidet. Dette gjelder flere veier; effekter både for studenter, institusjoner og bedrifter og organisasjoner.
- *Effekter for arbeidslivet* er blant annet at virksomheter får tilfredsstilt et rekrutteringsbehov med bedre tilgang på relevant kompetanse, samt at det vil få økt innovasjonsevne og ny kompetanse.
- *Effekter for utdanningsinstitusjonene* er eksempelvis at samarbeidet kan påvirke kvaliteten og profilen i studietilbudene. I tillegg vil det kunne føre til økt rekruttering til forskjellige utdanningstilbud, samt økt gjennomstrømning og redusert frafall dersom studentenes motivasjon og læring blir bedre. I neste omgang vil det føre til bedre økonomi for studiestedene. Negative effekter kan være store krav til ressurser, noe som kan gå ut over andre deler av virksomheten.
- *Effekter for studentene* er blant annet praktiske ferdigheter, prosesskunnskaper og spesialisert kompetanse, som universitetene og høyskolene ikke har mulighet til å gi. Utover dette vil de kunne knytte kontakter som kan få betydning senere i yrkeskarrieren. Studentens motivasjon og læring kan tenkes å øke, slik at sannsynligheten for gjennomføring innen normert tid blir høyere.

Arbeidsnotatet *Økonomiske virkemidler for å fremme samarbeid mellom næringsliv og høyere utdanning* (Reiling & Skule, 2014, s. 8) viser til at samarbeid mellom institusjoner og arbeidsliv «kan ha betydelige positive effekter, både under studiet og ved overgang til arbeidsmarkedet. Samarbeid kan bidra til å styrke motivasjonen for gjennomføring og redusere gjennomføringstiden, lette overgangen til arbeidslivet og reduserer mistilpasning på arbeidsmarkedet.» I tillegg vises det til at mer omfattende og langvarig samarbeid, gir bedre effekt. Resultatet er, ifølge forfatterne, at bedrifter og organisasjoner har større sjanse for å rekruttere den kompetansen de behøver, samtidig som risikoen i rekrutteringsprosessen reduseres. Blant flere årsaker som skulle kunne gi både institusjonene og næringslivet insentiver til å øke samarbeidet, vil ønske om økt kvalitet og relevans i studiene, samt konkurranse om søkerne være viktige drivkrefter. Likedan peker Reiling & Skule (2014, s. 19) på studier som viser at «samarbeid

med arbeidslivet i løpet av studietiden har en positiv effekt på studentenes muligheter for å få relevant jobb samt at studenter som har slike erfaringer har bedre lønnsbetingelser enn studenten som ikke har samarbeidet i løpet av studietiden.» Dette kan forklares på to måter:

- *Markedsteori*; kandidatene kan tilby arbeidslivet mer humankapital, har mer anvendt kunnskap og har mer spesifikke kunnskaper om bedriften og næringen – og anses derfor å være mer potensielle og attraktive arbeidstakere for bedriftene (arbeidsmarkeds-tilpasning).
- *Nettverksteorier*; det viser seg i nettverksbaserte studier at kontakter er sentralt for formidling av informasjon om jobbmuligheter. For bedriftenes vedkommende er det også en gratis og risikofri mulighet til å knytte kontakter med potensielle arbeidstagere – og å prøver dem ut i jobblignende situasjoner.

Tabell 2.3 viser andel kandidater som i høy eller nokså høy grad hadde hatt nytte av ulike aspekter ved kontakt med arbeidslivet, og effektene det har gitt på forskjellige faktorer. Rapporten viser (ss. 17-18) til at utbyttet av kontakt med arbeidslivet er større for masterstudenter enn for bachelorstudenter. Det fremkommer at kontakt med arbeidslivet ikke nødvendigvis gir store effekter i progresjon og resultater i studiet, men at det gir motivasjon og tilfredshet med studiet, samt at studentene får innsyn i relevante arbeidsoppgaver. Kontakt med arbeidslivet øker muligheten for å få en relevant jobb, samt sannsynligheten for bedre lønnsbetingelser.

Rapporten viser at kandidater fra masterstudiene i f. eks. økonomi og administrasjon- og ingeniørfag,<sup>2</sup> ikke vurderer nytten av praksis å være så stor på praktiske ferdigheter. Praktiske ferdigheter i studier vanligvis forbundet med praksis, pedagogikk/lektor/lærerutdanning og sosial- og helsefag, har større nytte av praksis. Det viser seg, at for praktiske ferdigheter, er det praksis som definitivt gir best avkastning. Praksis er likevel det som skårer høyest (korrelerer best) med alle aspektene i tabellen. På den andre siden gir kort, uforpliktende kontakt og prosjektsamarbeid, lite nytte for de samme aspektene.

---

<sup>2</sup> Forfatterne kaller disse for utdanningene med «de nye» praksisordningene, fordi de ikke tradisjonelt har vært knyttet til praksisordninger.

**Tabell 2.3: Kandidater med (nokså) høy nytte av kontakt med arbeidslivet. Prosent.**

	<b>Totalt</b>	<b>Bachelor</b>	<b>Master</b>
Praktiske ferdigheter	54,7	38,9	60,8
Innsyn i relevante arbeidsoppgaver	67,8	60,7	70,5
Kontakter/nettverk utenfor utdanningsinstitusjonene	52,5	42,7	56,3
Motivasjon til å gjennomføre studiene mine	57,6	49,5	60,7
Ideer som gjorde at jeg endret spesialisering/-studieretning	17,7	14,0	19,1
Ideer som gjorde at jeg endret karriereplaner	16,4	12,9	17,8
Jobbmuligheter etter jeg var ferdig med studiene	42,6	36,9	44,8
Gjorde meg i stand til å takle overgangen fra studier til arbeidsliv	32,1	20,9	36,4
<b>Minst en av typene</b>	<b>85,9</b>	<b>79,3</b>	<b>88,4</b>

Kilde: Næss, Thune, Støren, & Vabø (2012) s. 28

Rapporten viser (s. 39) til at deltakelse, både i prosjektsamarbeid og i praksis, ifølge kandidatene vurderinger var positivt for alle forholdene det ble spurt om (se tabellen over). I tillegg var det, for masterkandidatene, færre som var mistilpasset (enten arbeidsledig, eller i irrelevant arbeid) av dem som hadde hatt kontakt med arbeidslivet

### 2.3.5 Hvorfor praksis?

Borgens (2014) nevnte analyse, *Undervisningsformer og studieinnsats*, viser at praksisperiode er en god undervisningsform. Over en tredel av respondentene svarer at praksis fungerer svært bra. Deretter kommer forelesning, en fjerdedel av respondentene mente det fungerte svært bra. I tabellen under er bra/svært bra summert i kolonnen helt til høyre. Dermed kommer både praksisperiode, forelesning og skriftlig arbeid til innlevering godt ut.

**Tabell 2.4: Undervisningsformene som benyttes, fungerer i ulik grad. I prosent.**

Undervisningsform	Svært dårlig	Dårlig	Middels	Bra	Svært bra	Dårlig/Svært dårlig	Bra/Svært bra
Forelesning	1,3	4,5	23,7	46,6	24,0	5,8	70,6
Seminar organisert av institusjonen	2,8	8,8	33,5	38,9	16,0	11,6	54,9
Gruppe uten lærer	3,1	9,3	34,2	41,2	12,3	12,4	53,4
Skriftlig arbeid til innlevering	0,9	3,8	24,9	52,5	17,9	4,7	70,4
Prosjektarbeid	2,1	6,5	33,8	43,0	14,7	8,6	57,6
Feltarbeid eller egen datainnhenting	3,1	8,5	38,7	38,3	11,4	11,6	49,7
Laboratorie-/annen praktisk øving	4,2	8,2	27,9	39,9	19,8	12,4	59,7
Case/simuleringer/rollespill	4,7	9,8	34,4	37,0	14,1	14,5	51,1
Praksisperioder	5,0	5,0	18,7	36,8	34,4	10,1	71,3
Digitale arbeidsformer	2,6	7,4	36,6	39,7	13,7	10,0	53,4
Total	2,7	6,9	30,4	42,3	17,7		

Kilde: Borgen (2014) s. 5

Resultater i analysen peker i retning av en signifikant sammenheng mellom hvor godt enkelte undervisningsformer fungerer, og studentenes egeninnsats. Forelesninger gir en positiv effekt på tid brukt på organisert læringsaktivitet, mens effekten er negativ for tidsbruk på egne studier. Case/simuleringer/rollespill gir positiv effekt på tid brukt på organisert læring, men har også positiv effekt for samlet tid brukt på studier. Også laboratorium og annen praktisk øving gir positiv effekt på samlet tidsbruk. Det er derimot ikke en signifikant sammenheng mellom praksisutplassering, og hvor mye tid studenter bruker på organisert læringsaktivitet og egeninnsats. Som Borgen sier, betyr det at man ikke kan si noe om hvorvidt tidsbruk påvirkes av hvor godt studentene mener at disse undervisningsformene fungerer (Borgen, 2014, s. 8).

Næss, Thune, Støren, & Vabø (2012, s. 27) viser til at den største nytten knyttet til kontakten med arbeidslivet, er «innsyn i relevante arbeidsoppgaver.» Over to tredeler av kandidatene som hadde hatt kontakt med arbeidslivet, hadde hatt høy eller svært høy nytte av den. Også hva angår «motivasjon til å gjennomføre studier», «praktiske ferdigheter» og «kontakter/nettverk utenfor utdanningsinstitusjonene», mente flertallet av kandidatene med erfaringer



fra samarbeid med arbeidslivet, at dette hadde høy eller svært høy grad av nytte. Over halvparten av kandidatene mente at samarbeid med arbeidslivet, uansett type, gav dem praktiske ferdigheter. Praksis og prosjektsamarbeid gir mer positive gevinster sammenlignet med uformelt eller kortvarig samarbeid med arbeidslivet. Samarbeid fører, ifølge rapporten, til at studentene i større grad fullfører studiene til normert tid. Videre viser tabellen under at praksis jevnt over korrelerer positivt med de forskjellige variablene. Sammenlignet med kort, uforpliktende samarbeid og prosjektarbeid, vurderer kandidatene praksis som mest nyttig. Høyest er korrelasjonen mellom praksis og kandidatens praktiske ferdigheter, evne til å takle overgangen fra studier til arbeidsliv og innsyn i relevante oppgaver. Forfatteren poengterer at det i rapporten går igjen at masterkandidatene vurderer nytten av samarbeidet med arbeidslivet høyere enn bachelorkandidatene.

**Tabell 2.5: Korrelasjon mellom utbytte av kontakt med arbeidsliv, i (nokså) høy grad**

	<b>Kort, uforpliktende</b>	<b>Prosjektsamarbeid</b>	<b>Praksis</b>
Praktiske ferdigheter	-0,086**	0,080**	0,341**
Innsyn i relevante arbeidsoppgaver	-0,026	0,094**	0,276**
Kontakter/nettverk utenfor utdanningsinstitusjonene	0,024	0,171**	0,221**
Motivasjon til å gjennomføre studiene mine	0,003	0,103**	0,163**
Ideer som gjorde at jeg endret spesialisering/-studieretning	0,042*	0,059**	0,108**
Ideer som gjorde at jeg endret karriereplaner	0,072**	0,047**	0,120**
Jobbmuligheter etter jeg var ferdig med studiene	0,053**	0,091**	0,183**
Gjorde meg i stand til å takle overgangen fra studier til arbeidsliv	0,021	0,007	0,292**
En av typene	-0,029	0,118**	0,201*

\* = signifikant på fem prosent nivå, \*\* = signifikant forskjell på 1 prosent nivå

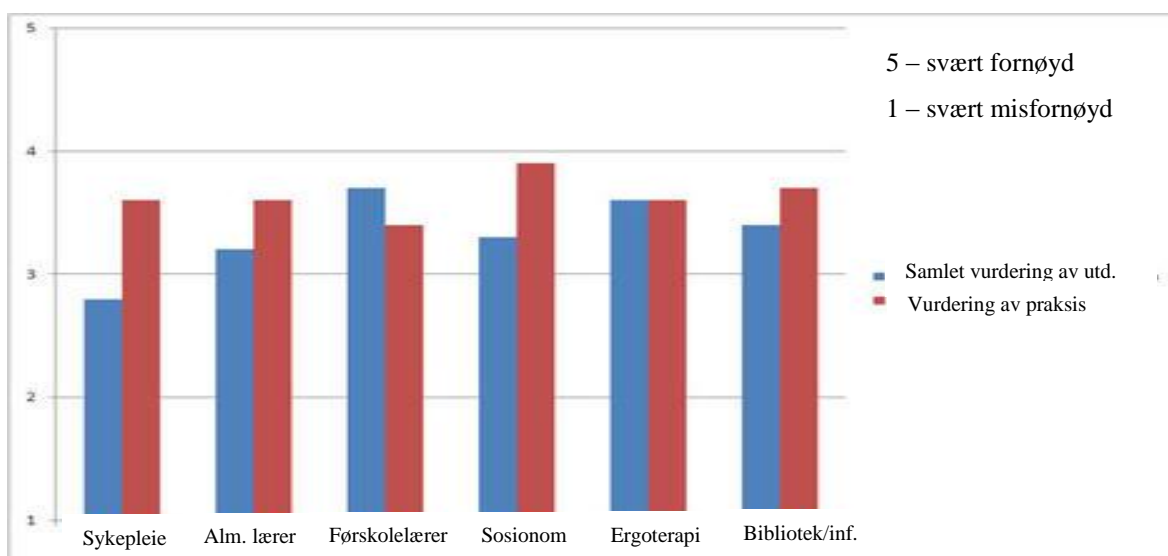
Kilde: Næss, Thune, Støren, & Vabø (2012) s. 31

Høgskolen i Oslo og Akershus har på sin nettside et utdrag fra en rapport av Hatlevik (2009), under navnet «Praksis er bra – men hvorfor?» (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2015a). Her argumenteres blant annet med at studentene gjennom praksiserfaringer får kjenne på kroppen hva det vil si å være sykepleier eller lærer, og at noe læres best ved å øve i realistiske omgivelser; det være seg kontakt med barn, setting av sprøyte eller boring i tenner. Videre argumenteres med at det for praksisstedet kan være skjerpene for den daglige virksomheten.

Selv om omfanget av praksis, som tidligere påpekt, er varierende i forskjellige utdanninger, er tendensen i undersøkelser gjort ved HiO (nå HiOA) at studenter er fornøyde med praksisdelen av studiene. Undersøkelsen gir en indikasjon på at selv om studentenes tilfredshet med de forskjellige studieretningene varierer, er vurderingen av praksisdelen utelukkende bedre enn den samlede vurderingen. I figuren under, er blå søyler tredjeårsstudenter ved ni profesjonsutdanninger på HiO sine samlede vurderinger av utdanningen, og røde søyler deres vurdering av praksisdelen. Forskingen viste også at tendensen vedvarte. Kandidater som hadde vært i arbeidslivet i to-tre, år vurderte praksisdelen av utdanningen mer positivt enn utdanningen som helhet. I den forbindelse stiller Hatlevik blant annet disse spørsmålene;

- Ville utdanningen vært bedre om det var mer praksis?
- Hva er god praksisutdanning for en fremtidig profesjonsutøver? Er det nok å være tilstede og se hvordan ting blir gjort, eller er det at man utfordres på å bruke det man har lært ved høyskolen som gjør at praksis oppleves relevant?
- Er det lettere å se relevansen av praktisk øving enn teoretisk kunnskap?

**Figur 2.2: Tilfredshet med utdanningen, og praksisdelen av utdanningen**

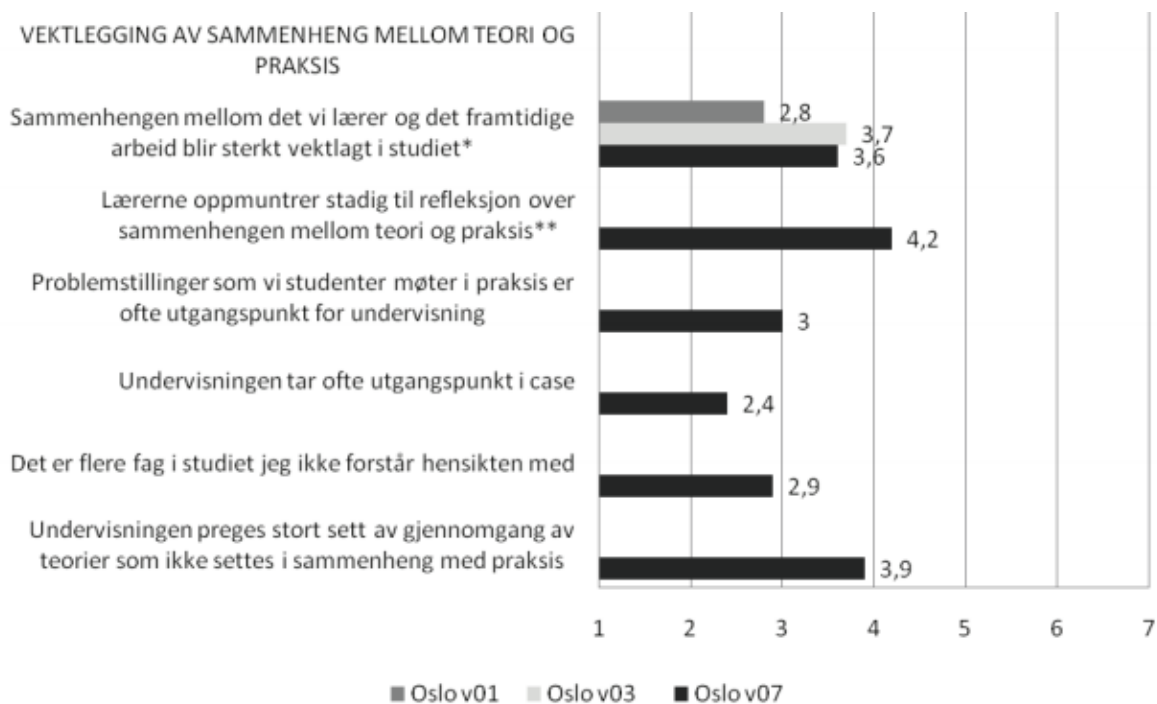


Kilde: Høgskolen i Oslo og Akershus (2015a)

Resultater viser at nytten av praksis for videre studier, er det viktigste punktet for studentene. Her svarer sykepleierstudentene, på en fempunktsskala hvor 1 er «ikke i det hele tatt» og 5 er «i svært stor grad», 4,5. Studenter på allmennlærerstudiet svarte 4,1, førskolelærere 4,4, sosionomer 4,2, ergoterapeuter 4,6 og bibliotek- og informasjonsstudenter 4. Dette peker i retning av at alle utdanningene i denne rapporten, som har et relativt stort til stort omfang av praksis, skårer høyt på å gi studentene viktig erfaring til senere i studiet.

Hatlevik viser også at praksis byr på andre aspekter. Møtet med arbeidslivet kan gi studentene et annet bilde enn studiet tilsier. Det kan danne et feil inntrykk. Dette synes blant studentene; på en fempunktsskala hvor 1 er «ikke i det hele tatt» og 5 er «i svært stor grad» skulle studentene i allmennlærerstudiet svare på om praksisopplæringen ofte hadde vært stikk i strid med de de hadde lært i de øvrige delene av studiet. Her ble gjennomsnittet 2,2. Allmennlærerstudenter peker i rapporten på at «sammenhengen mellom teori og praksis ikke konkretiseres på en slik måte at denne sammenhengen kommer tydelig frem i undervisningen.» (Hatlevik, 2009, s. 46) Videre viser resultater, som vist i figuren under, at studentene i noen grad synes undervisningen preges av gjennomgang av teorier som ikke settes sammen med praksis. Problemstillinger studentene møter i praksis, er i liten grad utgangspunkt for undervisning.

**Figur 2.3: Allmennlærerstudenter i tredje studieår ved HiO. 1 – uenig, 7 – enig**



Kilde: Hatlevik (2009) s. 51

### 2.3.6 Mer praksis?

Turid Hegerstrøm skriver (2013, s. 1)<sup>3</sup> at «praksis utgjør en liten del av et lite antall studie-tilbud innenfor fagfeltene helse-, sosial, og idrettsfag og lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk, fagfelt som har lang fagtradisjon med praksis i grunnutdanningene/bachelorgrad. Praksis i mastergrader ved statlige og private høyskoler kan derfor omtales som en raritet i den betydningen at det ikke er så mye av det og at det er ritualisert i den grad det praktiseres som en automatisk videreføring av en fagtradisjon.» Hun sier at få høyere utdanninger tilbyr praksis, og at der dette eksisterer, er det snarere fordi det er en videreført tradisjon. Hegerstrøm viser (s. 2) til at «andelen studier hvor konkret praksisutplassering i arbeidslivet og tydelige uttalte praksisorienterte arbeidsformer lar seg gjenfinne, er i underkant av 20 prosent.»

*Kandidatundersøkelsen 2013* (Wiers-Jenssen, Støren, & Arnesen, 2014), viser til lettere overgang til arbeidslivet for studenter som har hatt samarbeid med arbeidslivet. Det er entydig at studenter savner praksis i studiet sitt, noe figuren under viser. Fra den samme rapporten ser vi hovedsakelig to anliggender ferdigutdannede kandidater ønsker litt eller mye mer av; praksisopplæring og praktisk fagkunnskap. Her ser vi at nesten 80 % av jusstudentene hadde en klar lengsel etter praksisopplæring. Både blant kandidater i masterutdanningene i økonomisk-administrative fag og i rettsvitenskap, savnet omtrent 85 % praktisk fagkunnskap i utdanningene.

**Figur 2.4: Hva som burde vært (litt) mer eller (litt) mindre vektlagt i utdanningen.**



Kilde: Wiers-Jenssen, Aamodt, & Næss (2014) s. 27

<sup>3</sup> Artikkelen formål er å analysere hvordan praksis i høyere utdanning gjenspeiles i søknader om akkreditering av mastergradsstudier ved statlige og private høyskoler.

## 2.4 Rammeplankrav til praksis

Enkelte studier følger rammeplaner gitt av Kunnskapsdirektoratet, mens andre følger nasjonale retningslinjer, eller «planer», fastsatt av deres fagråd under UHR. Rammeplanene stiller krav til hva utdanningen skal ha av faginnhold, praksisomfang og studiepoeng.

### 2.4.1 Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring

Rammeplanene for norske utdanninger tar utgangspunkt i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR), en nasjonal videreføring av internasjonale prosesser, utviklet i nær kontakt med berørte interessegrupper innenfor arbeidsliv, utdanning og frivillig sektor. Rammeverket har som mål å gi en tydelig forståelse av hva opplæring i grunnskole, videregående skole, fagskoler og andre læreinstusjoner skal innebære. For utdanninger på bachelornivå heter det om *generell kompetanse* at kandidaten (Kunnskapsdepartementet, 2011, ss. 26-27):

- «Har innsikt i relevante fag og yrkesetiske problemstillinger
- Kan planlegge og gjennomføre varierte arbeidsoppgaver og prosjekter som strekker seg over tid, alene og som deltaker i en gruppe, og i tråd med etiske krav og retningslinjer
- Kan formidle sentralt fagstoff som teorier, problemstillinger og løsninger både skriftlig, muntlig og gjennom andre relevante uttrykksformer
- Kan utveksle synspunkter og erfaringer med andre med bakgrunn innenfor fagområdet og gjennom dette bidra til utvikling av god praksis og kjenner til nytenking og innovasjonsprosesser.»

Av *ferdigheter* forventes det at kandidaten (Kunnskapsdepartementet, 2011, ss. 26-27):

- «Kan anvende faglig kunnskap og relevante resultater fra forsknings- og utviklingsarbeid på praktiske og teoretiske problemstillinger og treffe begrunnede valg
- Kan reflektere over egen faglig utøvelse og justere denne under veiledning
- Kan finne, vurdere og henvise til informasjon og fagstoff og framstille dette slik at det belyser en problemstilling
- Kan beherske relevante faglige verktøy, teknikker og uttrykksformer.»

Tilsvarende har kvalifikasjonsrammeverket også utarbeidet forventede ferdighetskrav og generell kompetanse for master- og Ph.d.-nivå.<sup>4</sup> *Livslang læring* henspiller på at sammenhengen og overgangen mellom utdanningssystemet og samfunns- og arbeidslivet styrkes. *Realkompetanse* benyttes som et begrep på kompetanse opparbeidet utenfor formelle utdanningsinstitusjoner. Ifølge Kunnskapsdepartementet, er en av hensiktene med rammeverket, at det skal føre oppmerksomheten bort fra system og prosedyrer, til innhold og læringsutbytte.

#### **2.4.2 Oversikt over rammeplankrav**

For å gå litt i dybden på hvilke fag som har rammeplankrav fra Kunnskapsdepartementets side, presenterer jeg under en oversikt over hvilke studier som har rammeplan, og om det stilles krav til praksis. I noen av utdanningene kreves det at deler av praksisperioden er i samarbeid med eksterne enheter. Rammeplanene krever at det skal være både veileder fra universitetet eller høyskolen, og praksisstedet.

Sosionomutdanningen krever at 30 av 42 studiepoeng er i samarbeid med klienter/brukere. Bioingeniørutdanningen krever praksis i laboratorier ved lærestedene. Helsesøsterutdanningen er et ettårig studium som krever ett års relevant praksisarbeid før opptak. I sykepleierutdanningen skal praksis omfatte 90 studiepoeng. Her kan institusjonene selv velge organiseringen. Bestemmelsene sier at minst 50 uker skal være praksisstudier i samarbeid med pasienter og pårørende, og ti uker skal være ferdighetstrening, samt forberedelser til, og refleksjon over praksisstudiene (Kunnskapsdepartementet, 2008). I fysioterapistudiet er det krav til tilrettelegging for praktisk/klinisk læring, på utdanningsinstitusjonen og i praksisfelt. Det er opp til lærestedene å bestemme hvordan dette legges opp, men rapporten viser til ekstern praksis i 26 uker ved Høgskolen i Bergen, og 30 uker ekstern og intern praksis ved Høgskolen i Oslo. Vernepleiestudiet har praksisperioder, som utdanningsinstitusjonene står fritt til å fordele, men rammeplanen har fastsatt at minst 48 av 60 studiepoeng skal være i direkte praktisk arbeid med klienter/brukere. I sosionomstudiet heter det at «Praksisstudier og ferdighetstrening skal til sammen utgjøre 42 studiepoeng hvorav minimum 30 studiepoeng skal være i samarbeid med brukere og klienter. Praksisstudiene og ferdighetstreningen kan knyttes til alle hovedemnene» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005a, ss. 17-19), men at studiestedene selv kan organisere form, antall, lengde og plassering av praksis. Tilsvarende er det i barnevernspedagogutdanningen, krav til den samme praksis og de samme krav til institusjonene, altså minimum 48 av 60 studiepoeng er praksis i direkte praktisk arbeid med klienter

---

<sup>4</sup> Av plasshensyn har jeg imidlertid ikke tatt disse ferdighetskravene med her.

eller brukere (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005b). Også alle lærerstudiene har rammeplanfastsatte krav til praksis. Barnehagelærere har krav til minimum 100 dager (20 uker) praksis i løpet av de tre studieårene. Tilsvarende gjelder for lektorstudiet (trinn 8-13) og tidligere allmennlærerstudier (nå grunnskolelærer 1.-7. og 5.-10.) – hvor 100 dager praksis er minimumskrav, både ved fireårige studier og ved femårige masterstudier (Kunnskapsdepartementet, 2015c).

Ingeniør og bachelor i revisjon og regnskap skiller seg ut med å ha rammeplan fra Kunnskapsdepartementet, men ikke fastsatte krav til praksis. I ingeniørstudiene *kan* enkelte fag byttes ut med relevant praksis i studiet, men dette er ingen krav.

**Tabell 2.6: Oversikt over studier med rammeplan, og omfang av praksis.**

<b>Utdanning med rammeplan</b>	<b>Varighet</b>	<b>Praksis</b>
Barnehagelærer	3 år	100 dager
PPU yrkesfag	1 år	60 dager
Yrkesfaglærer	3 år	130 dager
Lektor 8-13	5 år	100 dager
Praktiske /estetiske fag	3 år	70 dager
Grunnskolelærer 1-7/5-10	4 år	100 dager
Grunnskolelærer 1-7/5-10 master	5 år	100 dager
Barnevernspedagog	3 år	42 studiepoeng
Bioingeniør	3 år	60 studiepoeng
Ergoterapi	3 år	60 studiepoeng
Fysioterapi	3 år	75 studiepoeng
Helsesøster	1 år	15 studiepoeng
Radiograf	3 år	60 studiepoeng
Sosionom	3 år	30 studiepoeng
Sykepleier	3 år	90 studiepoeng
Vernepleier	3 år	60 studiepoeng
Ingeniør	2 år / 3 år	Ikke krav
Bachelor revisjon og regnskap	3 år	Ikke krav

Kilde: Kunnskapsdepartementet (2015c)

## 2.5 Praksisorganisering

I den nevnte rapporten *Effekter av samarbeid mellom høyere utdanning og arbeidsliv – en forstudie* (Brandt, et al., 2008), tar forfatteren for seg forskjellige måter å forordne samarbeidet mellom institusjoner og bedrifter og organisasjoner. I tabellene under kategoriseres forskjellige samarbeidsmåter mellom høyere utdanning og arbeidsliv. Selv om listen er ment som illustrasjon, og ikke er uttømmende, er det innenfor hver hovedkategori plassert konkrete eksempler på samarbeidsaktiviteter. Hovedprosessene er faglig innhold, gjennomføring og overgangen fra utdanning til arbeidsliv. Dersom vi ser bort fra profesjonsstudier i lærer- og helsefag samt yrkesfag, er det vanligste en lav/middels grad av institusjonalisering. Det faglige innholdet er dermed uformell dialog og høringer, hvor ønskesituasjonen er en overgang til høy grad av institusjonalisering med strategisk samarbeid. Gjennomføringen foregår, som vi ser, oftest med frivillig praksis, bruk av eksterne forelesere/veiledere, casematerialer og oppgaver på oppdrag. Her er også ønsket å få en større grad av obligatorisk praksis integrert i studiet. I overgangen fra utdanning til arbeidsliv kjenner vi særlig igjen bedriftsbesøk, karrieredager og karriereveiledning. Som Brandt, et al. fremholder, er det ønskelig med en større grad av traineeordninger.

**Tabell 2.7: Kategorisering av samarbeid mellom høyere utdanning og arbeidsliv.**

Aktivitet/oppgave	Høy grad av institusjonalisering	Lav /Middels grad av institusjonalisering
Faglig innhold	Strategisk samarbeid Eksterne styrerepresentanter	Uformell dialog/høringer
Gjennomføring	Obligatorisk integrert praksis	Frivillig praksis Bruk av eksterne forelesere/veiledere Bruk av lokaler/utstyr Casematerialer Oppgaver på "oppdrag"
Overgang utdanning – arbeidsliv	Traineeordninger	Bedriftsbesøk Karrieredager Karriereveiledning Mentorordninger

Kilde: Brandt, et al. (2008) s. 15



I rapporten *Kartleggingen av praksisbasert høyere utdanning* gir Brandt (2005) en oversikt over forskjellige høyere utdannings praksisplassering og -organisering. Kartleggingen tar først og fremst for seg forskjellige måter å organisere praksisdelen av utdanningen på; enten før, under eller etter studiene – i tillegg til å se på veileders rolle i praksisperioden (s. 10). Noe av formålet med å presentere forskjellige måter å organisere praksisdelen i studiet på, er ifølge rapporten (s. 9) å «gi fagmiljøer ideer til hvordan de kan innføre praksis i studier som nå er uten praksisinnslag». Rapporten inkluderer også trainee-ordninger i bedrifter og turnusordninger i helsesektoren.<sup>5</sup> I figuren under er en oversikt over vanligste praksismodeller, delt inn i den tidsmessige plasseringen av praksis, og hvorvidt veiledning er ved UH-veileder eller praksisveileder.

**Tabell 2.6: Ulike praksismodeller ved norske universiteter og høyskoler.**

	Bare praksisveileder (mentor)	UH-veileder og praksisveileder (mentor)	Bare UH-veileder
Praksis før studiet	Praksis som opptakskrav		
Praksis i studiet	Sommerjobber i studiet	Parallellpraksis en dag i uken	Praksis ved lærestedet
	Valgfri praksisperiode	Mange praksisperioder i hele studiet	
	En praksisperiode	Praksisperioder i siste del av studiet	
	Praksisperiode i utlandet	Påbygging av fagstudier Internutdanning med praksisperioder som ansatt/aspirant i etater Internutdanning på deltid for ansatte i bransjer Skreddersydd videreutdanning deltid med prosjektoppgaver Skreddersydd videreutdanning deltid med ledersamlinger/coach	
Praksis etter studiet	Lang praksisperiode med kurs (trainee, turnuskandidat, spesialistopplæring)		

Kilde: Brandt (2005) s. 16

<sup>5</sup> Kartleggingen er over ti år gammel, og jeg har brukt den som et utgangspunkt for fremstilling av studier med praksis. I det aller vesentligste har jeg gått gjennom de studiene Brandt viser til, og sett om de eksisterer i dag.

### **2.5.1 Praksis før studiet**

Praksis før studiet finnes kun der hvor det er et opptakskrav til studiet. Tidligere var dette normalt ved veterinærstudiet, og de fleste sivilingeniørstudiene ved NTH (nå NTNU). I dag er det kun utvalgte studier som krever bestemte yrkesutdanninger fra videregående opplæring, og/eller relevant praksis. Det gjelder for eksempel årsstudiet i restaurantledelse ved Universitetet i Stavanger (2015a), yrkesfaglærerutdanninger i elektrofag ved HiOA (2015c) og NTNU (2015b), som alle tre krever relevante fagbrev. Eksempelvis er opptakskrav ved bachelorstudiet hotelledelse ved Universitetet i Stavanger (2015b) generell studiekompetanse og 12 måneders dokumentert relevant praksis fra bransjen. Et annet eksempel er bachelorstudiet i sosialt arbeidsliv (deltid) ved Diakonhjemmet Høgskole. Her kreves generell studiekompetanse og 50 % relevant arbeidstilknytning, eller minimum to års relevant fulltids forpraksis i løpet av de siste fem år (Diakonhjemmet, 2015).

### **2.5.2 Praksis i studiet**

Praksis i studiet kan organiseres på forskjellige måter. Selv om rapportens formål ikke har vært å kartlegge praksis ved lærestedet, finnes det likevel utdanningsretninger som har noen form for dette, da f.eks. laboratorium, intern klinikk, kunst eller prosjekter (Brandt, 2005, s. 18).

#### **Valgfri praksis**

I enkelte studier er ikke praksis obligatorisk, og kan utføres som en valgfri praksisperiode (Brandt, 2005, ss. 24-30). Bachelorstudiet i turisme og ledelse ved Høgskolen i Telemark gir mulighet for å ta enten femte eller sjette semester som praksis, i fag innen turisme. Studenten må selv skaffe egnet praksisplass, og arbeidsgiver på praksisstedet forplikter seg til å gi regelmessig veiledning under oppholdet (Høgskolen i Telemark, 2015b). Bachelorstudiet i reiselivsledelse ved Høgskulen i Sogn og Fjordane tilbyr i siste semester en praksisbasert bacheloroppgave, hvor studenten selv må finne praksisplass. Her kan studentene samarbeide, og veileder blir tildelt fra studiestedets side (Høgskulen i Sogn og Fjordane, 2015b). I bachelorstudiet i planlegging og administrasjon ved Høgskulen i Volda tilbys faget «Praksis med prosjektarbeid» - et valgfritt emne i fjerde semester. Her planlegges et praksisopphold på 12 uker, i tillegg til en rapport utarbeidet av studenten. Praksisen kan utføres i offentlig, privat eller frivillig sektor (Høgskulen i Volda, 2015b). Tilsvarende kan studenter i profesjonsstudiet i juss ved Universitetet i Oslo i fjerde eller femte studieår velge praksisordning som valgfag. Fakultetet tilbyr praksisplasser, og ved hver av dem utpekes en jurist til å være veileder. Praksisen består av kortvarig praksisforberedende undervisning, seks ukers utplasseringsperiode

og rapportskriving (Universitetet i Oslo, 2015e). På kjemilinjens ved ingeniørstudiet ved Høgskolen i Østfold ble parallellpraksis med både praksisveileder og UH-veileder (Brandt, 2005, ss. 41-44) iverksatt, da studiet hadde få søkere. Der ble hver student utplassert i en kjemisk industribedrift én dag i uken, og gitt en mentor i bedriften ved utplassering i 20 prosent av studietiden. Hvert år skal studentene, to og to, løse fire prosjektoppgaver i bedriften.<sup>6</sup>

### **Obligatorisk, ikke organisert praksis**

Brandt drøfter (ss. 19-23) også sommerjobb som en form for praksis i studiet. Dette er krav i sivilingeniørstudiet ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), hvor det kreves 12 uker dokumentert relevant praksis i løpet av studietiden, før studentene begynner på masteroppgaven. Denne formen for praksis er ikke lagt inn i semesteret, og er uten veiledning fra lærestedet (NTNU, 2005). På samme måte stiller sivilarkitektutdanningen ved NTNU krav til 12 ukers relevant praksis i løpet av studiet, hvorav syv av dem må være på byggeplass. Likeledes skal denne være godkjent før masteroppgaven påbegynnes (NTNU, 2015a). Brandt viser videre til at veterinærstudiet, avhengig av studiested, krever to til fire uker praksis, oftest utført som sommerjobb. Bachelorstudiet i Eksportmarkedsføring ved Høgskolen i Bodø krever seks uker praksis i norsk fiskerirettet virksomhet, i fiskebåt eller fiskeindustri.

### **Obligatorisk og organisert praksis i én periode**

Brandt viser (ss. 31-37) til at det i flere studier er obligatorisk med en praksisperiode med praksisveileder. Journaliststudiet ved Høgskolen i Volda har et semester med ekstern praksis i redaksjon, i den medielinjen studenten går på (TV, radio, fjernsyn etc.) Høgskolen skaffer både veileder (mentor) og praksisplass. I forbindelse med praksisen skal det utarbeides en rapport. I tillegg til dette kommer tre mindre perioder, med praktiske øvelser i redaksjonsrom, radio- eller TV-studio på høyskolen (Høgskolen i Volda, 2015a). Brandt viser videre til at studenter innen informasjon og media ved Høgskolen i Volda hadde ekstern praksis – og at populariteten deres hos arbeidsgiverne, framfor studenter fra andre høyskoler, gjorde at også Høgskolen i Hedmark innførte denne formen for praksis.<sup>7</sup> Universitetet i Tromsøs profesjonsstudium i jus stiller i syvende semester krav til fire ukers praksis med veileder, både ved praksisplass og studieinstitusjonen. Det kreves at praksisveileder setter av 2 x 45 minutter per

---

<sup>6</sup> Jeg har undersøkt nettstedet til høyskolen, og på e-post spurt om denne ordningen er blitt videreført. Det er den ikke, og i dag er all undervisning ved høyskolen, men bacheloroppgaven kan være et samarbeid med en bedrift.

<sup>7</sup> Etter omlegging av studier ved Høgskolen i Volda har jeg ikke lyktes i å finne om tilsvarende gjelder i dag.

uke til veiledning. Praksisrapport skal utarbeides i forbindelse med praksisen (Universitetet i Tromsø, 2015). Tannlegestudenter i masterstudiet i odontologi ved Universitetet i Oslo har i sjette semester behandling av pasienter ved fakultetets klinikker. I tiende semester er det fem uker obligatorisk praksis, hvor første uke er en forberedelsesuke. Praksissted tildeles etter loddtrekning. Studentene har veileder ved klinikken, og følger ordinær arbeidstid, med krav på to lesedager i løpet av de fem ukene (Universitetet i Oslo, 2015a).

### **Obligatorisk og organisert praksis i flere perioder**

Brandt (2005, ss. 45-57) viser til studier som har flere praksisperioder. Av studier som opererer med praksisperioder i siste del av studiet (2005, ss. 58-62), er blant annet psykologistudiet. Profesjonsstudiet i psykologi ved Universitetet i Oslo har forpraksis i barn/unge i åttende semester, hvor grupper på to til fire studenter utplasseres ukentlig tre timer i elleve uker ved aktuell praksisplass. I nest siste studieår, er det fem måneder med hovedpraksis, hvor kandidaten skal jobbe med veiledning som psykolog. I siste året er det obligatorisk behandling av klient, familie eller gruppe en til to ganger per uke (Universitetet i Oslo, 2015b). Universitetet i Oslo tilbyr også en studieretning innen pedagogisk-psykologisk rådgivning. Dette er en to-årig mastergrad, hvor praksis går gjennom hele førsteåret. Tre uker ekstern praksis foregår ved spesialpedagogiske kompetansesenter, institusjon for eldre, barnehage eller vanlig eller forsterket skole. I tillegg skal tre uker ekstern praksis foregå ved skole eller institusjon, med barn, ungdom eller voksne med psykososiale vansker eller problematferd, institusjon for eldre, barnevernsinstitusjon eller kommunalt og fylkeskommunalt barnevern. Åtte uker skal også gjennomføres ved institusjoner som driver pedagogisk-psykologisk rådgivning. Studiet krever altså tilsammen 14 uker ekstern praksis (Universitetet i Oslo, 2015d). Prestestudenter ved profesjonsstudiet i teologi, har praksis i siste del av deres seksårige studier. Ved Universitetet i Oslo er denne praksisen delt inn i tre deler, i henholdsvis fjerde, niende og tolvte semester. I fjerde semester er veiledet praksis i menighet en uke + tre dager per uke i fem uker plassert omtrent midt i semesteret. I niende semester er veiledet praksis ved institusjonen i fire uker plassert i en samlet bolk omtrent midt i semesteret. Vanligvis foregår denne praksisen på sykehus, i fengsel eller i feltprestkorpset. Likedan i tolvte semester, er en praksisperiode over fem uker betalt, selvstendig og veiledet. Altså har kandidatene ved dette studiet omtrent tolv ukers praksis (Universitetet i Oslo, 2015c). Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) har også praksis, denne utdanningen kommer jeg tilbake til i del 4.2.

### **2.5.3 *Praksis etter studiet***

Brandt viser (ss. 82-90) til at praksis etter studiene organiseres på forskjellig vis. Eksempler er lege- og fysioterapistudiene, som har obligatoriske turnustjenester med henholdsvis 18 og 12 måneder, med veiledere ved arbeidsplassene. I profesjonsutdanningene for medisin- og psykologi finnes det langvarige opplæringsprogrammer, med varighet fem-seks år for spesialisering i fag etter studiene (for medisinstudenter etter turnustjenesten). Her er praksisveiledere kolleger, som er godkjente spesialister.

Flere bedrifter tilbyr trainee-stillinger med varierende varighet til ferdigutdannede kandidater. Slike er særlig populære i bransjer som rekrutterer fra økonomisk-administrative- og teknologiske fag. Et eksempel er programvare- og tjenesteleverandøren for økonomi og administrasjon, Visma. Konsernet tilbyr i flere byer i Norge et program over ett år. Kandidaten får, i tillegg til å faglig påfyll, muligheter til å bringe mye av det hun har lært i undervisningen, ut i arbeid med kundene deres. Underveis arrangeres det jevnlig traineesamlinger, samt sosiale sammenkomster med andre traineer. Det vil være en leder som hele tiden følger opp og sørger for utvikling. Traineen er selv ansvarlig for forvaltningen av opplegget (Visma, 2015).

## 3 TEORI

### 3.1 Utdanningsøkonomi

Teorien bak utdanning er omfattende. Ved hjelp av teori om både utdanning og økonomi, kan vi bedre forstå hvorfor personen tar de valgene hun gjør.

#### 3.1.1 Samfunnsøkonomi

For å kunne si noe om nytten av utdanning, er det nødvendig å ha økonomisk teori (economics) som bakteppe. Cohn & Geske (1990, s. 1) påpeker at det ikke finnes én uttømmende definisjon av begrepet «economics». De benytter Professor Samuelsons (1961) definisjon hvor «economics is the study of how men and society choose, with or without the use of money, to employ scarce productive resources to produce various commodities over time and distribute them for consumption, now and in the future, among various people and groups in society.» Samfunnsøkonomi er i all hovedsak studiet av hvordan samfunnet og mennesker velger å bruke knappe ressurser til produksjon, og fordele dem til forbruk, nå og i fremtiden – mellom mennesker og grupper i samfunnet.

#### 3.1.2 Utdanning

Arrow (1962, s. 155) sier at «The acquisition of knowledge is what is usually termed ‘learning’», og Billett (2009, s. 835) at «learning is a continuous process that occurs across all kinds of activities and the range of settings where humans think and act.» Definisjonen på utdanning som Cohn & Geske (1990, s. 2) henviser til, er hentet fra *Webster's New World Dictionary* (1962), og kaller utdanning «the process of training and developing the knowledge, skill, mind, character, etc., especially by formal schooling». Videre sier Cohn & Geske (1990, s. 2) at «educational activities, then, involve the production and distribution of knowledge, whether they are undertaken in regular institutions of learning or elsewhere». Altså at det foregår betydelige utdanningsaktiviteter ved andre institusjoner, for eksempel bedrifter og frivillige organisasjoner, i tillegg til i hjemmet. Johnes (1993) peker på hvordan produksjon av utdanning krever forsakelse av noe annet, og at det derfor er nødvendig å ta stilling til hvor mye utdanning samfunnet skal nyttiggjøre seg, samt hvilke typer av utdanning. Det forblir et samfunnsøkonomisk anliggende, og leder oss inn på samfunnsøkonomiens syn på utdanning.

### **3.1.3 Samfunnsøkonomisk syn på utdanning**

Ifølge Statistisk sentralbyrå (SSB) analyserer forskningsfeltet utdanningsøkonomi «betydningen av økonomiske og sosiale faktorer bak og konsekvenser for utdanning og utdanningsresultater. Eksempler på temaer innenfor feltet er effekter av ressursbruk i skolen på elevresultater, intergenerasjonelle effekter av utdanning, sammenhengen mellom utdanning og økonomisk vekst og effekten av utdanning på lønn» (SSB, 2015). Den arbeidskraften arbeidsmarkedet etterspør, må skolene levere. De skal sørge for at nykommerne i arbeidsmarkedet har den kompetansen som kreves. I den forbindelse handler utdanningsøkonomi om å gjøre utdanning attraktivt for den kommende generasjonen. Studentens nytte av å utdanne seg videre, må være høyere enn nytten av å ikke ta utdanning utover videregående skole.

I den engelskspråklige faglitteraturen kalles utdanningsøkonomi «the economics of education». Opphavsmann til fagområdet, T.W. Schultz, talte i 1960 om «Investment in Human Capital» (Schultz, 1961). Han uttaler at «Laborers have become capitalists not from a diffusion of the ownership of corporation stocks, as folklore would have it, but from the acquisition of knowledge and skill that have economic value» (Schultz, 1961, s. 13). Johnes (1993, s. 2) viser til Schultz, og hans understreking av utdanning som en investering i fremtiden. Ettersom utdanning og opplæring er forventet å øke en persons produktivitet på arbeidsplassen, og dermed forventet inntekt, vil et naturlig spørsmål være om utdanning gir bedre avkastning enn andre investeringer, samt om noen former for utdanning gir bedre avkastning enn andre. Dermed legger Schultz utdanning og opplæring, kunnskap og ferdigheter – med andre ord humankapital – til grunn for økonomisk vekst.

Med hensyn til at arbeidskraft er en knapp ressurs, definerer Cohn & Geske (1990, s. 2) utdanningsøkonomi som «the study of how men and society choose, with or without money, to employ scarce productive resources to produce various types of training, the development of knowledge, skill, mind, character, and so forth – especially by formal schooling – over time and to distribute them, now and in the future, among various people and groups in society.» I det store bildet er det med andre ord av interesse å vite noe om hvordan utdanning produseres (prosessen), fordelingen av utdanning mellom konkurrerende grupper og individ, samt spørsmål om hvor mye samfunnet bør bruke på utdanningsaktiviteter, og hvilke typer utdanning som skal prioriteres.

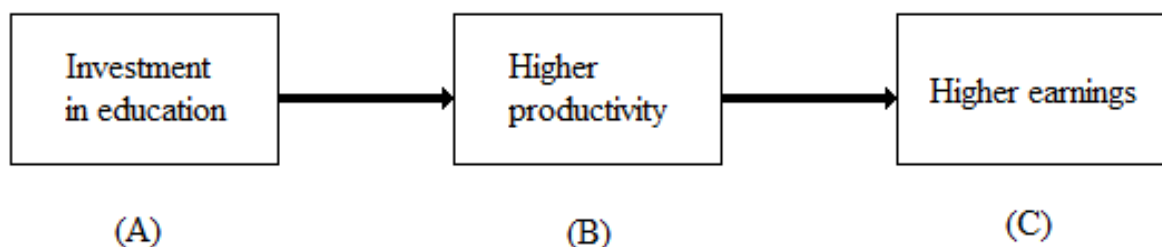
Schultz omtaler investering i kunnskapskapital, slik Dale (2010, s. 209) formulerer det;

1. Utdanning på alle nivåer
2. Opplæring i jobben, inkludert lærlingkontrakter
3. Voksenopplæring
4. Flytting og utvandring (individer og familier)
5. Bruk av helsetjenester i vid forstand

De fem ovennevnte formene for kunnskapskapital kan deles inn i kunnskapsinvestering, migrasjonsinvestering og helseinvestering, hvor Schultz vektlegger kunnskapskapital som faktoren av størst betydning for makroøkonomisk vekst. Dale (2010, ss. 210-211) trekker skille mellom det som kan betegnes som personens evner, talent og begavelse, det som i engelskspråklig faglitteratur kalles *endowments*. Disse kan tilskrives hvilke gener man er født med, samt oppvekstfamiliens oppdragelse og andre forhold. Hun viser til studier hvor «foreldres aktivitet med egne barn i førskolealder kan øke deres læring når de begynner på skolen», og annen litteratur som hevder at «kunnskapskapital avgrenses for snevert i forhold til skole og uformelle familieinvesteringer.»

Ifølge Cohn & Geske (1990, s. 34) bygger begrepet kunnskapskapital på at forskjeller i arbeidstageres lønnsinntekter skyldes forskjeller i produktiviteten til arbeidskraften. Derfor; for å redusere ulikhet i arbeidernes lønnsinntekter, er en mulighet å redusere investeringen arbeidstagerne gjør i kunnskapskapital. Det kan være helse, utdanning, on-the-job training (enten generell eller bedriftsspesifikk, noe jeg kommer tilbake til), eller annen form for yrkesopplæring. Figuren under viser at investering i utdanning (A) leder til høyere produktivitet (B) – som i siste ledd fører til høyere inntekter (C). Dermed sier teorien at høyere utdannede personer er mer produktive, og får høyere inntekter – alt annet likt.

**Figur 3.1: The human capital approach**



Kilde: Cohn & Geske (1990) s. 34



### 3.1.4 Fordeler ved utdanning

Videre hevder Cohn & Geske (1990) at utdanning kan anses å være både *konsum* og *investering*. Med konsum menes at det gir nytte eller tilfredsstillelse i den tiden utdanningen pågår, mens det kan anses å være en investering i den grad det gir nytte eller økt inntekt i fremtiden. Utdanning plasserer seg mellom de to; det gir tilfredsstillelse og glede til personen i løpet av studietiden, og det forventes å gi økonomisk avkastning i fremtiden. På den positive siden gir utdanning også både private og sosiale fordeler i form av at personen selv kan ha glede av kunnskap, i tillegg til det samfunnsmessig positive aspektet utdanning bidrar til. Også etter endt studium vil individet ha privat glede av utdanning, for eksempel som en bedre informert forbruker. Utdanning øker også sjansene for å få en jobb, hvilket mest sannsynlig også innebærer å ha kontakt med andre mennesker. De sosiale, samfunnsmessige effektene, er at personen bidrar i arbeidslivet, med sin kunnskap – sin kunnskapskapital – og sine skattebidrag. Også Kirkebøen (2010) henviser til at det finnes andre former for avkastning av utdanning enn den økonomiske. Det kan eksempelvis være at vi faktisk liker et fagområde, og dermed har en ideell holdning overfor dette, glede over å lære, prestisje eller forventninger fra foreldre eller omgangskrets.

En annen fordel av utdanning, kaller Cohn & Geske (1990, ss. 39-40) «den intergenerasjonelle effekten». I løpet av en generasjon utvikles ny teknologi, samfunnet står overfor nye utfordringer, og følgelig trengs ny og oppdatert kompetanse. Det fører i neste generasjon til et større og i stor grad annerledes kompetansebehov. Dermed vil det være mer attraktivt og større sannsynlighet for at denne generasjonen tar like mye, eller mer, utdannelse enn sine foreldre. Slik vil den kommende generasjonen følgelig starte på et høyere nyttenivå – og dette vil gjenta seg. I korte trekk nevner Cohn & Geske (ss. 40-55) fire tilnæringer for å måle fordelene ved utdanning:

1. *The simple correlation approach*: Spørsmålet her dreier seg om hvorvidt det er det generelle utdanningsnivået som øker inntektsnivået, eller motsatt – at inntektsnivået i et gitt område øker det generelle utdanningsnivået. Det finnes flere undersøkelser som peker i retning av at begge påvirker hverandre.
2. *The residual approach*: Ikke hele den økonomiske veksten kan tilskrives klassiske faktorer som eiendom, arbeidskraft og kapital. Flere forskere påpeker at dette henger sammen med at *kvaliteten* ikke blir med i en slik mengdemåling, og dermed blir det en gjenværende rest som ikke kan forklare veksten.

3. *The direct returns to education approach*: Her viser forskning til direkte, målbar avkastning til individet og samfunnet. Eksempler på dette kan være inntektsprofiler og livstidsinntekt (i annen litteratur også kalt livsinntekt). Denne er summen av inntekten vedkommende har gjennom alle sine yrkesaktive år.
4. *Indirect returns to education*: Tre ikke-monetære begrep kan være med å forklare de faktorene som ikke kan måles i pengemessige verdier;
  - (a) Skolegang påvirker «nonwage»-dimensjonene av arbeidsgodtgjørelse (for eksempel frynsegoder, arbeidsbetingelser og inntektsstabilitet.)
  - (b) Skolegang har rene konsumeffekter for individet, som for eksempel kan være gleden av å lære eller utforske nye ting.
  - (c) Skolegang påvirker produktiviteten også utenfor arbeidsmarkedet, det være seg blant annet i hjemmet eller i frivillige organisasjoner.

Forfatterne gjør oppmerksom på at det er mange faktorer som påvirker et individs inntekt, og spør seg om det kan være grunn til å anta at nettopp utdanning står for en så stor del av denne. Her henviser de til forskning som peker i retning av at utdanning i stor grad påvirker inntekten.

### **3.1.5 Kostnader ved utdanning**

Kostnaden for et individ med å ta utdanning kan måles på flere måter; hovedsakelig direkte eller indirekte. I Norge betaler en liten andel av studentene skolepenger for utdannelsen, dette regnes som direkte kostnader knyttet til utdanning. I norsk utdanningssammenheng betaler likevel majoriteten en ubetydelig sum i kroner og øre i skolepenger. Den virkelige kostnaden er det faktum at vedkommende kunne hatt lønnsarbeid i den tiden han eller hun studerte – og følgelig er alternativkostnaden tapt arbeidsinntekt under utdanning. Investeringsbeslutningen som utdanning representerer kan formuleres slik: «Hvert individ vurderer marginal avkastning av ytterligere utdanning i form av verdien av høyere inntekt i framtida opp mot kostnaden knyttet til tapt arbeidsinntekt, og tar mer utdanning så lenge bruttoavkastningen er høyere enn kostnadene» (Kirkebøen, 2010, s. 8)

Kostnaden kan deles i det Cohn & Geske (1990, s. 70) kaller *current costs* og *future costs*. Førstnevnte, kostnaden i denne perioden (*current costs*), inkluderer de direkte kostnadene samt alternativkostnader, som ofte er implisitte snarere enn eksplisitte. For eksempel dreier de sosiale kostnadene seg, i tillegg til de direkte utgiftene ved skolegang, om kostnadene av tapt inntekt for studenten. Der er to hovedanliggende Cohn & Geske tar opp hva angår kostnader vedrørende skolegang. Det ene er å analysere omfanget av investeringen i utdanning

på alle nivåer – det andre er å studere sammenhengen mellom endringene i fordeler fra utdanning, og investeringen (kostnaden) ved utdanning. Verdien av utdanning er for kompleks til å måles på én god og riktig måte, men kostnadene må kunne bli sammenlignet med et mål på fordelene før en konklusjon angående investeringen i utdanning kan felles.

De direkte kostnadene lar seg rimelig enkelt estimere. De er, for studenten, utgifter til studiestedet i form av studentavgift, samt transport, bøker, og øvelsesutstyr. Kostnader ved leie av leilighet eller rom, i tillegg til rente på studielån, medregnes ikke i denne sammenheng, da dette er utgifter som ville påløpt også om individet *ikke* studerte.

Det er, ifølge Cohn & Geske, i hovedsak tre former for indirekte kostnader hva angår utdanning. Den ene er de inntektene studenten må gi opp ved ikke å jobbe. Dette gjelder så lenge det finnes alternative jobber som studentene kunne hatt i stedet for studiene. Dersom majoriteten av ungdom begynte å jobbe rett etter videregående skole, kan det tenkes at hele inntektsmønsteret i samfunnet vil bli endret. Ungdom i den situasjonen vil dermed erstatte mennesker med mindre evne eller kompetanse enn dem. En annen utfordring, dog noe upresis, er antagelsen om at de personene som velger å studere, er mennesker som generelt har høyere intelligens og evne enn andre personer på samme alder. Det gjør det vanskelig å vite om de som velger å studere mer, ville tjent *mer enn* de som ikke velger å gjøre det. Hvis en da likevel sammenligner to individer på samme alder, hvor en tar utdanning, og en annen tar betalt lønnsarbeid, kan vi bruke det som et sammenligningsgrunnlag for å si noe om hvor mye studenten taper ved å studere. Det faktum at mange studenter jobber ved siden av studiene, gjør at vi i så tilfelle må trekke denne arbeidsinntekten fra den tapte inntekten.

Cohn & Geske nevner også andre former for indirekte kostnader i utdanningssektoren, som er særegne for USA, og gjelder på institusjonsnivå. Blant annet gjelder det verdien av skattefradrag som alle non profit-organisasjoner har glede av. Det samme gjelder kostnaden ved depresiering og renter, hvor diskusjonen dreier seg om hvorvidt skolens bygninger og eiendeler kan benyttes til andre formål. Jeg går ikke i dybden på disse problemstillingene.

En siste form for kostnader Cohn & Geske diskuterer, er det de kaller «direct costs». Disse vil variere i stor grad for enkeltpersoner og studiesteder, men er all hovedsak mindre utfordrende å kalkulere enn indirekte kostnader. Forfatterne gjør her en beregning på studentenes utgifter til blant annet bøker og transport.

### 3.1.6 Lønnsomhet ved investering i kunnskapskapital

For å vurdere hvorvidt et individ bør ta mer utdanning, må det stille spørsmål vedrørende om det vil gi mer nytte, eller ikke, å fortsette utover obligatorisk utdanning. Dette avhenger ikke bare av de økonomiske vurderingene, men i stor grad også av psykologiske trekk. Hvordan vi verdsetter goder i nåtiden, i forhold til goder i fremtiden, varierer sterkt mellom enkeltindivid. Fenomenet at en person verdsetter nåtiden *mer enn* fremtiden, kaller Angner (2012) «discounting the future», eller mer generelt, «time discounting». Som han videre sier; “The extent to which you discount the future will be treated as a matter of personal preference, specifically, what we call **time preference** (Angner, 2012, s. 151).” Angner kaller nytten  $u$  (utility), og sier at nytten av å få eksempelvis en dollar i dag, vil tilsvare  $u$ . Videre vil nytten av å motta en dollar i morgen, være lavere enn  $u$ . Han bruker den greske bokstaven  $\delta$  (delta) som notasjon for diskonteringsfaktoren, hvor  $\delta = \frac{1}{1+r}$ . Dermed sier han at nytten av en dollar i dag vil tilsvare  $\delta u$ , og at dersom  $0 < \delta < 1$ , slik det er vanlig å anta, vil  $\delta u < u$ . Endelig hevder Angner at, fra dagens ståsted, vil nyttevurderingen av en dollar i overmorgen, tilsvare  $\delta^2 u = \delta u$ .

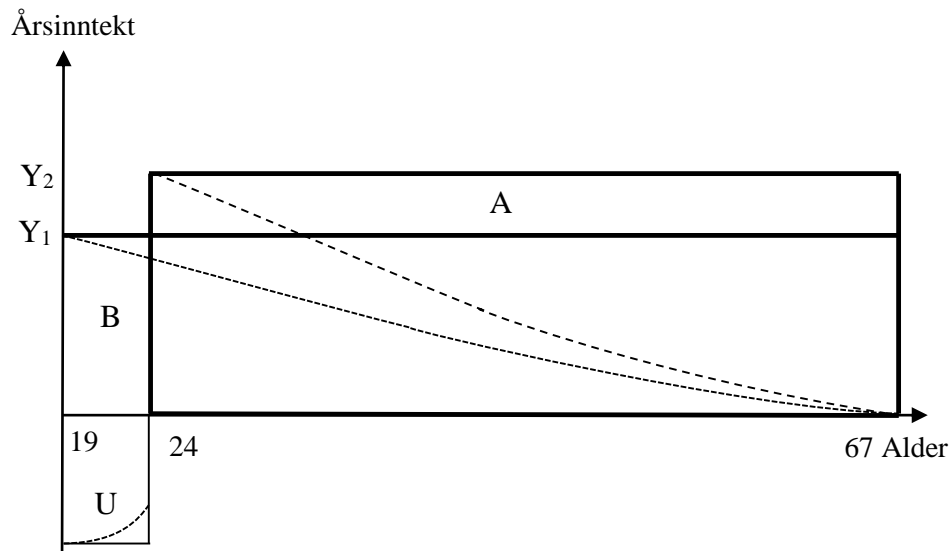
Dette kan overføres til utdanning; vår tidspreferanse, eller tålmodighet, kan gi innvirke på våre valg, og avgjør i stor grad hvorvidt vi ønsker å ta mer utdanning, eller ikke. En person med høy diskonteringsfaktor, verdsetter i større grad fremtiden, enn en person med lav diskonteringsfaktor. Med andre ord kan førstnevnte sies å være tålmodig, og dermed verdsette utdanning høyere, fordi kostnaden med å utsette inntekter fra lønnsarbeid vil være lavere. På den annen side, vil personen med lav diskonteringsfaktor, kunne sies å være utålmodig, fordi vedkommende verdsetter mer inntekt fra lønnsarbeid i fremtiden relativt lavere.

Som nevnt i punkt tre i listen over tilnærminger til måling av fordelene ved utdanning over, er «inntektsprofiler» (age earnings profiles) et mye benyttet begrep innen utdanningsøkonomi. Dale (2010) skriver om hvordan utdanning påvirker inntekt over livsløpet. Den privatøkonomiske lønnsomheten av å ta ytterligere utdanning består av fem elementer:

1. Framtidig lønnsinntektsøkning:  $Y_2 - Y_1$
2. Antall år med yrkesaktivitet:  $67 - 24 = 43$
3. Antall år med utdanning:  $24 - 19 = 5$
4. Tidspreferanseraten ( $r$ ) for personen (eksempelvis 6 % per år i figuren)
5. Utdanningsutgifter til lærebøker, skolepenger:  $U$

Som Dale (s. 214) sier, er «kriteriet for at utdanningsinvesteringen skal være privatøkonomisk lønnsom, at nåverdien (summen av neddiskonterte nettoinntekter) er positiv.»

**Figur 3.2: Inntektsprofiler med og uten utdanning**



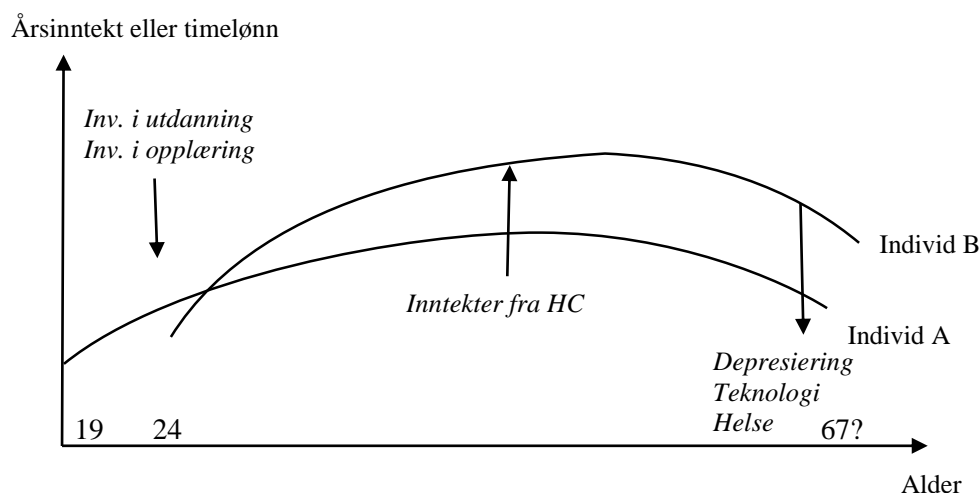
Kilde: Dale (2010) s. 214

I figuren over, er området A den udiskonterte merinntekten for et individ av å ta utdanning. Området B er alternativkostnaden – altså det individet kunne tjent ved å ta betalt lønnsarbeid i stedet for utdanning, og området U er kostnaden ved å ta utdanningen. Utdanningskriteriet er at nåverdien av A må være større enn nåverdien av B og U til sammen, for at utdanning skal lønne seg. Altså må den udiskonterte merinntekten være større eller lik tapt arbeidsinntekt under studiene, i tillegg til kostnaden ved utdanningen. Arealet under de buede linjene er nåverdiene av de forventede inntektene, her ved 6 % rente. Den stiplede linjen illustrerer nåverdien av inntektsprofilen  $Y_2$  ved fullført mastergrad, mens den prikkede linjen illustrerer nåverdien av inntektsprofilen  $Y_1$ , ved påbegynt lønnsarbeid umiddelbart etter avsluttet obligatorisk opplæring. I arealet mellom den stiplede og den prikkede linjen, finner vi nåverdien av merinntekten av utdanning, for aldersintervallet 24 til 67 år. I forhold til den udiskonterte merinntekten av utdanning (området A), blir den diskonterte nåverdien vesentlig redusert. Inntekstapet i studietiden (B), og utdanningsutgiftene (U), altså nåverdien av kostnadene, blir lite redusert av diskonteringen. Dermed, sier Dale, øker lønnsomheten av utdanningsinvesteringen med:

- Økende lønnsforskjell  $Y_2 - Y_1$
- Økende antall yrkesaktive år
- Kortere utdanningstid
- Lavere studieutgifter til bøker og skolepenger
- Lavere tidspreferanserate (her i figuren 6 %), som diskutert over

Mincers (1974, s. 47) forenkla modell for et individs utdannings- og yrkesvalg, viser til at lønnsprofilen er en funksjon av arbeidserfaring snarere enn alder; “The earnings profile is a function of work experience rather than of age: Since less schooled persons enter the labor force earlier, they spend more time acquiring work experience; at a given age, they will reach higher relative levels of their earnings profiles than persons of the same age, but with more schooling.” Modellen inneholder forutsetninger om at gjenstående år i yrkeslivet er mange (i prinsippet uendelig), ingen utgifter til bøker og skolepenger, diskonteringsrenten er lik, og yrkene er like med hensyn til fordeler eller ulemper utover ulik utdanningslengde. Ettersom uttrykket er lineært i logaritmen, kan vi ved regresjonsanalyse enkelt estimere verdien for avkastning på utdanning. I et livssyklusperspektiv kan vi se sammenhengen mellom investeringer i kunnskapskapital og arbeidsinntekt, hvilket gir en omvendt-U-formet alder-inntektsfunksjon (se figuren under). Denne viser hvordan et individs inntekt utvikler seg fra umiddelbart etter opplæringens avslutning, og frem til pensjonsalder, enten det er ved fullført videregående skole, eller høyere utdanning.

**Figur 3.3: Kunnskapskapital, alder-inntekt-profiler**



Kilde: Dale (2010) s. 220

### 3.2 Signalisering og «screening»

K. J. Arrow og M. Spence er to av nøkkelpersonene innen informasjonsøkonomi. De drøfter hvorvidt økt utdanning øker produktiviteten, eller om det er andre faktorer som gjør at høyere utdanning gir økt inntekt. En alternativ måte utdanning har blitt vurdert på, er ved bruk av begrepene *signalisering* og «*screening*». Utdanning gir, ifølge denne teorien, ikke studentene et høyere kunnskapsnivå, men fungerer som et signal på deres gode evner.

#### 3.2.1 *Signalisering*

Spence (1973) viser til at en ansettelsesprosess, fra arbeidsgivers side, er en usikker investeringsbeslutning. På ansettelsestidspunktet er det vanskelig å sortere ut den eller de kandidatene som vil være mest produktive i jobben. Arbeidstakere vil også ha utfordringer med å vise frem sine evner og arbeidsproduktivitet overfor kommende arbeidsgiver. Ifølge Spence, er for eksempel kjønn og etnisitet generelt ansett å være uforanderlig, mens et individ kan investere i utdanning, med tid og penger som kostnad. Dermed kan utdanning virke som et troverdig signal på vedkommendes arbeidsproduktivitet, på den måten at den som tar utdanning, kjøper et signal om egne evner. Johnes' (1993) presentasjon av signalisering går på at arbeidsgiver benytter formelt utdanningsnivå som et verktøy til å identifisere arbeidstagers potensielle produktivitet, og bestemmer lønnsnivå deretter. Det impliserer at jo lengre utdanning, desto høyere lønn. Johnes nevner, i likhet med Spence, at utdanning er mest aktuelt for dem med gode evner, ettersom de har en lavere «kostnad» ved å studere. Med andre ord vil utdanningsnivå tjene som et signal til arbeidsgiver, om hvilket nivå personen har med hensyn til evner og produktivitet.

#### 3.2.2 «*Screening*»

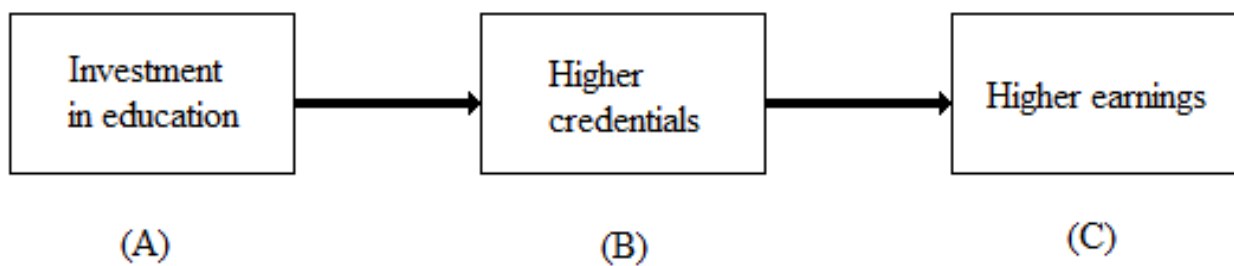
Arrow (1973) går så langt som å hevde (s. 194) at «Higher education, in this model, contributes in no way to superior economic performance; it increases neither cognition nor socialization. Instead, higher education serves as a screening device, in that it sorts out individuals of differing abilities, thereby conveying information to the purchasers of labor.» Han modererer seg imidlertid noe, og sier at han ikke tror høyere utdanning tjener *kun* som et «screening»-verktøy.

I det Johnes (1993) omtaler som den andre modellen, forutsetter han at bedriften ansetter personer til å gjøre mer enn en arbeidsoppgave, hvor en av oppgavene er mer ressurskrevende enn den andre. Det vil være ineffektivt for bedriften å bruke lærenemme arbeidstakere til arbeidsoppgaver som krever lite, og motsatt; å bruke mindre talentfulle arbeidstakere

til krevende arbeidsoppgaver. I dette tilfellet vil utdanning fungere som en indikator på forventet produktivitet, til å fordele arbeidsoppgaver til ansatte med forskjellig grad av utdanning. Modellen for sortering eller filtrering av ansatte i forskjellige grupper kalles av flere «the screening model», mens Spence (1973, s. 194) bruker begrepet «*filter theory of higher education.*»

Ved høyere utdanning gis altså individet et ekstra vitnemål (i engelsk faglitteratur omtalt som *diploma* eller *credentials*) som kan fungere som et signaliserings- eller screening-verktøy for personens evner overfor omverden. For arbeidsgiver i en ansettelsesprosess kan det være enklere å vurdere personer utfra deres utdanningsnivå. På den måten er det signalet, i form av høyere utdanning, som fører til høyere inntekter.

**Figur 3.4: The Screening (or credentialism) hypothesis**



Kilde: Cohn & Geske (1990) s. 58



### 3.3 «Learning-by-doing»

K. J. Arrow introduserer i artikkelen *The Economic Implications of Learning by Doing* (1962) «learning-by-doing»-begrepet, i sammenheng med økonomisk vekst i makroøkonomi. Også Becker (1975) har bidratt på området, med drøfting av økonomiske virkninger av opplæring på jobben. Som jeg tidligere har nevnt, viser Arrow (s. 155) til at læring er begrepet vi benytter på hvordan vi tilegner oss kunnskap. På tross av at psykologer og økonomer ikke ofte enes om læringsprosessen, mener han videre at det finnes en generelt akseptert tanke: læring er et produkt av erfaringer. Dermed sier han også at «Learning can only take place through the attempt to solve a problem and therefore only takes place during activity», og at «learning associated with repetition of essentially the same problem is subject to sharply diminishing returns.» Han fastslår altså at erfaringer er en forutsetning for god læring, men at rent repetitive handlinger vil gi mindre læring.

Arrow stiller (s. 156) i artikkelen en hypotese slik, at «technical change in general can be ascribed to experience, that it is the very activity of production which gives rise to problems for which favorable responses are selected over time.» Hans teori skiller seg fra den øvrige økonomiske teorien, hvor profitt er et resultat av teknologisk forandring. Arrow viser (s. 172) til blant annet T. Schultz (1961), som påpeker at forbedringer i kvaliteten til arbeidsstyrken, over tid, er en kilde til økt produktivitet. Arrow tar dette et steg videre, og sier at denne tolkningen kan sammenholdes med hans modell, men at vekstraten i arbeidskraften består i kvalitative så vel som kvantitative forbedringer. Endelig sier Arrow at det i artikkelen ligger en antagelse til grunn, om at læring kun foregår som et biprodukt av ordinær produksjon. Her viser han til at det i samfunnet er opprettet institusjoner innen både utdanning og forskning, hvis formål er å gi raskere læring.

### 3.4 Generell og spesifikk opplæring på jobben

G. S. Becker er en av pionerne innen fagområdet utdanningsøkonomi og kunnskapskapital. I sin analyse av investering i kunnskapskapital, og med det effekter på inntekt, studerer han begrepet «on-the-job training», eller opplæring på jobben (Becker, 1975). Han viser (s. 16) til hvordan opplæring på jobben «clearly illustrates the effect of human capital on earnings, employment, and other economic variables.» Opplæring på arbeidsplassen representerer en kostnad for bedriften, sier Becker, i det de ressursene som går med til opplæringen i stedet kunne vært benyttet til å produsere varer eller tjenester i denne perioden, istedenfor i neste periode. Videre hevder Becker (s. 18) at «Training might lower current receipts and raise current expenditures, yet firms could profitably provide this training if future receipts were sufficiently raised or future expenditures sufficiently lowered.»

Med dette lanserer han også to ulike former for opplæring på arbeidsplassen, i det han kaller *general and specific training*, eller generell- og bedriftsspesifikk opplæring. Dale (2010, s. 217) peker på viktigheten av å forstå at disse to sentrale begrepene representerer ytterligheter på en skala, hvor de fleste former for opplæring i bedriften vil være en kombinasjon av begge.

#### 3.4.1 *Bedriftsspesifikk opplæring*

Becker (1975, s. 27) definerer bedriftsspesifikk opplæring som «training that has no effect on the productivity of trainees that would be useful in other firms.» Dersom denne kunnskapen er fullstendig bedriftsspesifikk opplæringen, vil den ikke kunne overføres til noen annen bedrift. Bedriften har insentiv til å både øke og betale for bedriftsspesifikk kunnskap og ferdigheter, ettersom denne vil gi firmaet et konkurranse-fortrinn, og den ansatte ikke får insentiv til å slutte. Som Johnes (1993, ss. 15-17) skriver; dersom den ansatte øker sin bedriftsspesifikke kunnskapskapital, vil det også gi arbeidsgiver grunn til å gi henne høyere lønn enn andre bedrifter vill kunne gi. Likevel vil ikke hennes lønnsøkning være like stor som økningen i produktiviteten, av den grunn at hennes grenseproduktivitet (marginal product) ikke ville være like høy i konkurrerende bedrifter.

### **3.4.2 Generell opplæring**

Generell opplæring definerer Becker (1975, s. 19) som den form for opplæring som «increases their marginal product in many other firms as well.» Bedriften vil ikke ha insentiv til å betale for å øke den ansattes generelle kompetanse, da dette gjør henne mer produktiv og attraktiv også overfor andre bedrifter. Konklusjonen blir at ansatte selv må finansiere generell opplæring, og også utdanning.

Unntak fra teorien om generell- og spesifikk opplæring finnes ved imperfekte arbeidsmarkeder og lønnsammenpressing, slik Garibaldi (2006, ss. 171-186) diskuterer. I imperfekte markeder vil opplæring i bedriften gi høyere lønn. Som Garibaldi sier; «The intuition of this key result is that with wage compressions firms make greater profits from better-trained worker, and have an incentive to increase the skills of their workforce (Garibaldi, 2006, s. 171).» Han forutsetter et arbeidsmarked over to perioder, og viser hvordan bedrifter kan ha insentiv til å finansiere ansattes generelle opplæring i bedriften i en periode, dersom det vil gi bedriften større avkastning i neste. Underforstått vil det si, at dersom den ansattes produktivtetsøkning etter generell opplæring er større enn summen av kostnaden ved opplæringen og økte lønnskostnader grunnet den ansattes økte generelle kunnskap, vil bedriften komme bedre ut. Dermed vil det være et insentiv til bedriften for å finansiere den generelle opplæringen.

### 3.5 Perspektiver på læring

#### 3.5.1 To typer kunnskap: «*seeing-as*» og «*seeing-that*»

Tone Kvernbekk skriver i artikkelen *Seeing in Practice: A conceptual analysis* (Kvernbekk, 2000) om perspektiver på læring. Hun siterer (s. 359) Kessels & Korthagen (1996, ss. 17-19), og benytter Aristoteles' uttrykk for å beskrive et perspektiv på hvilke kunnskaper en [lærer]student trenger for å bli lærer; «'... what we need ... is not scientific understanding (epistémé) but practical wisdom (phronésis)' (p. 19) and that 'the point of phronésis is that the knowledge a student needs is perceptual rather than conceptual' (p. 21, my emphasis).» Videre siterer hun Kessels & Korthagen (1996, s. 20), og sier at denne phronésis-kunnskapen blant annet er utviklet gjennom praktisk kunnskap, og at «Perceptual knowledge '... is the basis for a proper judgment of the situation and for an appropriate choice of behavior. ... Given such perception, no further proof or theoretical justification is needed.'» Kessels & Korthagen hevder at lærerens oppgave, snarere enn å lære studenten en rekke konsepter, er å hjelpe dem til å *se*. Ikke slik å forstå at den forskningsbaserte, generaliserbare kunnskapen som kan brukes i en rekke situasjoner – epistémé – skal ut av lærerutdanningen, men at [lærer]studenter oftere trenger situasjonsspesifikk kunnskap – phronésis. Med det fortsetter Kvernbekk; «The difference between the two types of knowledge is described as follows: 'To put it concisely, *episteme* aims primarily at helping us to *know* more about many situations, while the emphasis of *phronesis* is mostly on *perceiving* more in a particular situation and finding a helpful course of action on the basis of strengthened awareness' (Korthagen & Kessels, 1999, s. 7), original italics.» Kvernbekk (2000, s. 360) skriver videre at lærerstudenter ikke nødvendigvis behøver vitenskapelig, konseptbasert kunnskap, men har behov for «perceptual knowledge», opparbeidet ved observasjon – altså hva de *ser*.

Hva som blir sett (kalt *seeing*), kan deles i to; «perceptual knowledge» er kunnskapen om hvordan en ting ser ut. Dette er forskjellig fra hva en ting kalles, det Kvernbekk kaller «conceptual knowledge». Underforstått at når vi kjenner hvordan for eksempel en klasse ser ut, kan vi overføre den generelle kunnskapen på nye objekter. Videre sier Kvernbekk at *seeing-as* er et av verktøyene for å uttrykke sammenhengen mellom *seeing* og *knowing*. Her henviser hun, i likhet med Knudsen, til Donald Schöns «The Reflective Practitioner» (1983, s. 138), hvor han sier at “The practitioner has built up a *repertoire* of examples, image, understandings, and actions”. Dermed sier Schön at “When a practitioner makes sense of a situation he perceives to be unique, he *sees* it *as* something already present in his repertoire”. Selv om

situasjonen er ny, eller unik, vil det likevel være noe gjenkjennelig for studenten. Det Schön da kaller *seeing-as* er altså en form for det Kessel & Korthagen kaller *perceptual knowledge*, hvor det ikke er objekter som blir oppfattet, men situasjoner. *Seeing-that* er et verktøy for å uttrykke forholdet mellom det vi ser, og kunnskapen vi har. Dette ifølge Kvernbekk det Dretske (1990) kaller en form for «cognitive perception», hvilket er knyttet sammen både av synet og av et faktisk objekt, og oppfattelsen eller gjenkjennelsen av det. Likevel er ikke *recognize as* det samme som *see as*; gjenkjennelse er en måte å se et objekt eller et faktum på. Med andre ord kan vi gjenkjenne et objekt uten at vi egentlig ser hva det er, altså hevder Kvernbekk at *seeing-that* er en «epistemic achievement».

Videre følger Kvernbekk (2000, s. 366) Dretske (1990), og deler *perception* i direkte- og indirekte persepsjon. Mange av våre oppfatninger er slutninger, slik at «we see that *x* is *y* by seeing that *c* is *d*.» På den måten sier vi at noe har hendt, selv om vi bare har sett det indirekte. Kvernbekk sier videre at Kessels & Korthagen ikke deler persepsjon i direkte og indirekte, de spør om «complex indirect fact perceptions can be made, presumably infallibly, without the need for theoretical justification?» Slutninger vi tar kan altså være feil, selv om observasjonene de er basert på, er korrekte. Kvernbekk (2000, ss. 368-369) konkluderer med at “the way we use the concept of seeing suggests that we see a lot more than this [directly observable objects or directly perceptible properties of objects]; we also see events, states of affairs and facts”, og videre at “direct and indirect fact perception probably accounts for the vast majority of perceptions professionals make in practice.” Endelig hevder hun at å hjelpe studenter til å se er viktig; å se utover det alle andre ser, å utvide deres visjoner, og «make it more flexible through seeing with theory. (...) Seeing is, I believe, learned in practice.» Med det understreker hun at de fenomener som oppstår i praksis, ikke fra før av er gjenkjennbare for studentene, og at de derfor trenger å lære å gjenkjenne dem, for å vite hva de ser.

Flere av begrepene som nevnes her har sine røtter langt tilbake i tid, og vil bli dypere beskrevet i kapittel 3.6.1.

### 3.5.2 *Kunnskap som fungerer*

Kvernbekk (1999) har i artikkelen *Knowledge that Works in Practice* en praktisk tilnærming til læring. Hun søker svar på to spørsmål; for det første hvorvidt generell teoretisk kunnskap virker i praksis, og for det andre om det kun er eksperimentell læring i bestemte, konkrete situasjoner som fungerer. En handling fungerer, i denne sammenheng, dersom den gir et ønsket resultat. Hun siterer David Carr (1992, s. 242); «education as a practical activity is in a very real and crucial sense *opposed* to theory.» Han hevder at utøvere (practitioners) ikke trenger teori, men snarere å utvikle «craft knowledge and skill» (s. 246), hvor *craft knowledge* er et uklart begrep, men henspiller på noe som er tilegnet i praksis, en personlig erfaring. Også Kvernbekk henviser her til Donald Schöns «the Reflective Practitioner», hvor han sier (1983, s. 60) at «professional practice also includes an element of repetition. A professional practitioner is a specialist who encounters certain types of situations again and again .... He develops a repertoire of expectations, images, and techniques.» Schön hevder at alle situasjoner er unike – men bare til en viss grad. Dersom enhver situasjon var unik, ville det ikke vært grunnlag for forventninger. Dermed vil det være en form for repetisjon, hvilket gir grunnlag for en viss form for generalitet – som videre gjør at vi kan lage oss forventninger.

Kvernbekk (1999, s. 128) argumenterer for at «knowledge that works is general in character and must be if practitioners want knowledge that works beyond the immediate situation or the immediate moment.» Hun hevder at dersom den kunnskapen vi har opparbeidet oss til i dag, skal være en guide for hva som vil fungere i fremtiden, må vi ha en induktiv slutning – noe som impliserer generalitet. Videre hevder hun at å bygge kunnskap som fungerer, ikke på teori, men på opplevelser fra situasjoner, vil gi vansker for forutberegnelighet. Menneskelig tankegang gjør at vi for ofte impliserer kausalitet, og overfører kunnskap fra en situasjon til en annen på feilaktig grunnlag – det Kvernbekk viser til som heuristikker. Som en konklusjon, argumenterer hun ikke for å la være å trekke slutninger om hva som virker på bakgrunn av erfaringer, men for at vi i større grad burde utvise beskjedenhet med å gjøre nettopp det. Avslutningsvis sier Kvernbekk (1999, s. 129) at «More importantly, the adequacy of our experience-based beliefs profoundly depends on the adequacy of our preconceptions and theoretical frameworks and for this reason educational research and theoretical development are crucial to practice.»

### 3.6 Teori og praksis

#### 3.6.1 Tre sentrale begreper: *epistémè, téchne og phronésis*

Professor emeritus ved Universitetet i Agder, Harald Knudsen, har bidradd til ledelsesfilosofisk litteratur, og har en rekke publikasjoner på forholdet mellom teori og praksis. Filosof Harald Grimen forholder seg til teori og praksis i et profesjonsperspektiv. Mer spesifikt inn mot utdanning, og spesielt læreryrket, har både Kessels & Korthagen og Tone Kvernbekk skrevet omfattende. Felles for disse tre forfatterne – og mye litteratur utover det – er at det bygger på begreper som ligger langt tilbake i tid. Tre begreper som går igjen, er *epistémè*, *téchne* og *phronésis* (hos Grimen *fronesis*). De to førstnevnte tilhørte den greske tradisjonen, mens det siste er et spesifikt aristotelisk begrep.

Knudsen (1998a, ss. 26-29) innleder begrepsforklaringen med å gå til røttene av ordet *teori*, hvor det i de fleste ordbøker og leksika er det greske ordet *theoria* eller *theoreîn* som er lagt til grunn. I en *theoria*-situasjon er vi iakttakere i en klar tilskuerposisjon, og ordet kan oversettes med å «se på» eller å «skue». Videre taler Knudsen om den *egentlige* bakgrunnen til begrepet *theoria*, om hvordan det oppstod fra en festival i antikkens tid – før den greske filosofiens storhetstid. Her er konklusjonen at ordet *teori* i mye større grad dreier seg om å «reise, delta, involvere seg snappe opp nyheter og trekke ut essens (...), for så å returnere hjem med nytt tankegods. Det dreier seg om med kropp og sjel, og med uante konsekvenser, å gå inn i en læringsprosess (Knudsen, 2009, s. 22).» Fra arkaisk tid viser Knudsen (2009, s. 24) også til at *theoria* står for den form for «kunnskap som gir innsikt i sammenhengene». Det er noe en får gjennom erfaring, på «reisen», og har er markant distansert fra filosofiske retninger som vil gjøre teoribygging til en ren akademisk disiplin (Knudsen, 1998a, s. 37). Videre trekkes trådene til et annet begrep, *empeiria*, som «representerer den kombinerte form for kunnskap og ferdighet som kommer av prøving og feiling og av gjentatt øvelse (Knudsen, 1998a, s. 46).» I krysningen mellom *empeiria* og *theoria* finner vi på den ene siden den vitenskapelige kunnskapen og fagkunnskapen, og på den annen side «den praktiske visdom som skiller mellom gode og dårlige ledere, mellom dem som har, og dem som ikke har *prudence*, og den praktiske utøvelsen av borgerskap og politisk ledelse (Knudsen, 2009, s. 24).»

Dermed legger Knudsen (1998a, ss. 37-45) grunnlag for å, ved hjelp av begreper etter Aristoteles, kunne forklare hvordan teori og praksis henger sammen. Dersom vi for eksempel bruker begrepene læresvenn og mester, istedenfor elev og lærer, sier Aristoteles at læresven-

nen har *empeiria*, mens mesteren har både *empeiria* og *theoria*. Underforstått at både læresvennen og mesteren må vite hva som skal gjøres, og hvordan det skal gjøres, mens mesteren også må se og forstå sammenhengene og grunnlaget for å kunne vurdere hvorvidt det som skal gjøres skal utføres på den ene eller andre måten.

### **Epistéme**

Knudsen sier at koblingen mellom *empeiria* og *theoria* på den ene siden kan forstås ved hjelp av begrepsparet *epistéme* og *téchne*. *Epistéme* er den naturvitenskapelige kunnskapen, det Grimen (2008, s. 77) kaller «begrunnede sanne oppfatninger» – dens oppgave er å søke kunnskap på konkrete erfaringsområder. Grimen (2008, s. 78) sier videre at det er en «demonstrativ kunnskap om noe evig og uforanderlig», hvorpå han påpeker at vi ikke kan ha epistemisk kunnskap om ting som kunne vært annerledes – fordi vi ikke vet om de eksisterer når vi ikke ser dem. Denne formen for kunnskap er modellen for all vitenskapelig kunnskap, eller «scientific understanding», som Kessels & Korthagen (1996, ss. 17-19) kaller det, og er demonstrerbar ut fra nødvendig sanne første prinsipper.

### **Téchne**

*Téchne* er fagkunnskapen som er forankret i epistéme; teknologien som kreves for å lage noe, er grunnet i sin vitenskapelige basis (Knudsen, 1998a). Aristoteles brukte ofte begrepet *téchne* i forbindelse med den praktiske kunnskapen som var nødvendig i de fleste disipliner, det være seg legevitenenskap, navigasjon, grammatikk eller gymnastikk. Grimen (2008) beskriver *téchne* som «roten til teknologi», og er følgelig kunnskapen om hvordan ting lages – med andre ord, praktisk kunnskap. Selv om denne formen for praktisk kunnskap dreier seg om teknologi, inkluderer den både håndverk og kunst. Dette er kunnskap som varierer over tid; ny kunnskap kommer til, og erstatter annen. *Téchne* er altså en av to typer praktisk kunnskap, hvor den andre er *phronésis*.

### **Phronésis**

Knudsen (1998a) hevder at en annen måte å omtale praktisk kunnskap på, er ved å benytte begrepet *phronésis* – i tillegg til *práxis*. *Phronésis* er en praktisk form for visdom, det Kessels & Korthagen (1996, ss. 17-19) i sin litteratur kaller «practical wisdom», som kan være vanskelig å definere. Denne formen for kunnskap faller sammen med karakteregenskaper og personlig utrustning, og viser seg mer i form av måten en person oppfører seg på i forhold til



andre mennesker. *Práxis* henspiller på en politisk praksis, eller utøvelse av lederskap; en politisk-etisk måte å leve livet i det politiske fellesskapet på. Slik Grimen (2008, s. 78) skriver det, er *phronésis* det Aristoteles betrakter som evnen til å leve et høyverdig moralsk liv, og dermed forskjellig fra evnen til å lage ting. Han kaller det «viten om hvordan man gjennom handling kan sikre målene for et godt liv (Grimen, 2008, s. 78).» Videre sier han at «Fronesis er ulikt episteme. Det er handlingskunnskap. Fronesis er også ulikt *techne*. Når vi lager ting, er ikke handlingen, men produktet målet.» Endelig uttaler han at «Fronesis er en evne til å vurdere hvordan man bør handle for å fremme det som er moralsk godt for mennesker i konkrete situasjoner.» Således kan det sies at begrepet også inkluderer tilegnede ferdigheter for bedømmelse av situasjoner. *Phronésis* er knyttet til, og vokser med, personers erfaringer – erfaringer som hver person må gjøre, og som vil variere mellom individer.

### **3.6.2 Profesjon og kunnskap**

I Grimen (2008) drøfter filosof Harald Grimen tre problemstillinger. Han spør om profesjoners kunnskapsbaser er enhetlige eller mangfoldige, hvordan vi skal forstå forholdet mellom teori og praksis, og hva som er teoretisk og praktisk kunnskap.

#### **Enhet og mangfold**

På spørsmål om profesjoners kunnskapsbaser er enhetlige eller mangfoldige, hevder Grimen at det som skiller *profesjoner* (for eksempel lege, sykepleier, lærer) fra *disipliner* (for eksempel fysikk, kjemi, økonomi), er behovet for å anvende kunnskap fra mange felter. Profesjonene har, med få unntak, mer heterogene og teoretisk fragmenterte kunnskapsbaser enn disiplinene, som i større grad har homogene kunnskapsbaser. Han sier det slik, at «Profesjonskunnskap er bygget opp av mange – ofte meget ulike – elementer. Profesjonskunnskap trekker på vitenskapelige disipliner, men er ikke det samme som kunnskapsbasen i en vitenskapelig disiplin (Grimen, 2008, s. 72).» Ved å si at profesjonene har teoretisk fragmenterte kunnskapsbaser, henspiller Grimen både på at de har praktiske siktemål, og at det er lite eller ingen teoretisk sammenheng mellom de teoretiske fagområdene. I tillegg forholder de fleste profesjoner seg til vitenskaper, samt at de profesjonelle yrkesutøverne har relativt stor avstand til forskningsfronten i sin egen vitenskapsdisiplin. Grimen hevder også at «et mulig og kanskje fruktbart perspektiv på profesjonskunnskap kan være at det dreier seg om meningsfylte helheter som ikke nødvendigvis er godt teoretisk integrert (Grimen, 2008, s. 73).» I mange tilfeller kan profesjonene være mer bundet sammen av krav som den praktiske yrkesutøvelsen stiller, nettopp fordi yrkesutøvelsen har et formål utenfor seg selv.

## Teori-praksis-modellen

Hva angår forståelsen av forholdet mellom teori og praksis, understreker Grimen (2008) at teoretisk kunnskap først og fremst må anvendes. Han sier (s. 74) at «Anvendelse av teoretisk kunnskap er en type praksis som bare i begrenset grad kan styres av regler. For det andre finnes det mye praksis som nok er velprøvd, men som ikke lar seg *begrunne* godt teoretisk. For det tredje, siden profesjoners kunnskapsbasis vanligvis er heterogene, finnes det *flere slags forhold* mellom teori og praksis i kjernen på profesjonell yrkesutøvelse.» Videre sier han at det ikke finnes noen teori som helt kan omsettes til praksis. Praksis er ofte viktigere enn teori, selv om den ikke teoretisk kan begrunnes. Det gjør praksis likevel ikke moralsk uangripelig. Her deler han forståelsen av forholdet mellom praktisk og teoretisk kunnskap inn i to klassiske modeller.

Den første modellen, *anvendelse* av teori, gjør den teoretiske kunnskapen primær. Praksis her er dermed omsatt teori. Dette er en utbredt modell, med flere utfordringer. Blant annet finnes det områder av praktisk kunnskap som ikke har teoretisk basis. Ei heller kan alt det vi har mulighet til å gjøre, teoretisk begrunnes eller forklares. Grimen tilføyer også at praksis neppe utelukkende kan forstås som direkte omsatt teori, og at «I anvendelsesprosessen blir teoretisk kunnskap fortolket på bestemte måter. Utøveren må også velge ut hvilke elementer som er passende for situasjonen. Praksis har dessuten en egenlogikk som skyldes at man i enhver handlingssituasjon eksplisitt eller implisitt må foreta en rekke skjønnsbaserte beslutninger som står i et mer eller mindre vilkårlig forhold til den teoretiske kunnskapsbasen man handler ut fra (Grimen, 2008, s. 75).»

Den andre modellen er basert på at teoretisk kunnskap flyter på et *underlag* av praksis; herunder er praktisk kunnskap primær. Her springer teori ut av praktisk kunnskap, og kan ikke løsriveres fra denne. Dermed kan vi forstå teoretisk kunnskap som en artikulering av praksis. I moderne diskusjoner av praktisk kunnskap, finner vi denne måten å tenke på. Utfordringer med denne modellen er blant annet at den idylliserer praktisk kunnskap, og at mye av dagens teoretiske kunnskap er blitt så avansert og sofistisert at det ikke nødvendigvis gir god mening å anse den som en artikulering av praktiske kunnskap.

Grimen siterer Habermas' erkjennelsesinteresse (1968) (1969) (1968, 1969), for forståelsen av teori-praksis-forbindelsen. Han kommenterer hvordan det til de forskjellige typene vitenskap hører med forskjellige praksisbegreper. I første tilfelle er praksis omforming av naturlover til *handlingsregler* for å nå et mål, i det andre tilfellet er det *kommunikasjon* mellom mennesker for å oppnå felles forståelse av en situasjon. I det tredje og siste tilfellet er praksis

ulike former for *selvrefleksjon*. Disse tre praksisbegrepene – som i litteraturen også kalles teknologi, kommunikasjon og terapi – er innhold i de fleste klientorienterte profesjoner, og Grimen legger (s. 76) til at flere av profesjonene «må forene kunnskaper fra ulike vitenskaper med evne til kommunikasjon. Legger man til at disse fagene også krever utøvelse av moralsk, juridisk og politisk skjønn, blir kompleksiteten i forholdet mellom teori og praksis tydelig.»

### **Teoretisk og praktisk kunnskap**

Den siste drøftingen Grimen foretar, er spørsmålet om hva som er teoretisk kunnskap, og hva som er praktisk kunnskap. Han viser blant annet til at Gilbert Ryle (1963) «kontrasterte *knowing how* – å kunne gjøre noe – med *knowing that* – å vite at noe er (Grimen, 2008, s. 76).» Likeledes Michael Polanyis begrep *taus kunnskap* (Polanyi, *Personal Knowledge*, 1958), hvor det skilles mellom det som kan – og det som ikke kan – artikuleres verbalt. Som Donald Schön (1983, s. 49) sier; «Often we cannot say what it is that we know. When we try to describe it we find ourselves at a loss, or we produce descriptions that are obviously inappropriate. Our knowing is ordinarily tacit, implicit in our patterns of actions». Videre sier Grimen (2008, s. 76) at «Praktisk kunnskap kjennetegnes av at kunnskapens form og innhold ikke lar seg løsrive fra den som har den, og fra de situasjoner hvor den blir lært og anvendt. Kunnskapen peker essensielt på kunnskapsbæreren og brukssituasjonene.» Han legger også til at «i praktisk kunnskap er opphav, brukssituasjoner og kunnskapsbærere ikke helt utskiftbare», i den forstand at det vil være mulig å spore hvor den praktiske kunnskapen har sitt opphav. På den annen side sier han at teoretisk kunnskap «er den samme, uavhengig av hvem som har den, hva den anvendes til, og hvor den anvendes. Kunnskapsbæreren er utskiftbar.»

Her knytter Grimen også inn de tre sentrale begrepene som strekker seg tilbake til Aristoteles, og som vi også forklarte grundigere tidligere i kapitlet; *episteme*, *techne* og *fronesis* (eller *phronesis* i stort sett all annen litteratur). Grimen slår fast at praktisk kunnskap er noe kroppslig, noe som kan utøves uten å si noe, men ikke uten at kroppen gjør noe. At den praktiske kunnskapen bare kan tilegnes i et førstepersonsperspektiv, og at den i stor grad er virksomhetsspesifikk, kan belyses ut fra diskusjonene om «taus kunnskap». Det som også danner grunnlag for disse diskusjonene, er faktumet at mennesket tenker og handler med bakgrunn i hva de tror og vet, og kan. Hvordan vi tenker, erfarer, bedømmer og handler, på grunnlag av viten som enten ikke er artikulert verbalt, eller som ikke kan artikuleres verbalt, vil også ligge til grunn for de nevnte diskusjonene. Grimen (2008, s. 79) siterer Polanyi (1983) når han i denne sammenhengen skal formulere taus kunnskap; «We can know more

than we can tell». Formuleringen kan fortolkes på flere måter, som alle gir ulike svar. Grimen nevner fem mulige grunner til at kunnskap kan være taus. En av dem er at normer og regler for hva vi kan utsi, begrenser det som kan sies. En annen grunn ligger i forholdet mellom det vi må ta for gitt, og det vi kan problematisere, når vi handler eller deltar i en virksomhet. Videre former en persons kunnskap et løst sammensatt og uoversiktlig system, som vedkommende selv ikke har full oversikt over. En fjerde grunn er at det kan finnes spesifikke kunnskapselementer som i prinsippet ikke kan artikuleres verbalt, enten ikke i det hele tatt, eller ikke for bestemte formål. Den siste årsaken til at en kunnskap kan være taus, er at mye kunnskap bryter med klassiske oppfatninger av kunnskap som «begrunnede sanne oppfatninger».

Grimen peker på seks fellestrekk mellom praktisk og teoretisk kunnskap. Han hevder at all kunnskap kan artikuleres på en eller annen måte, men at ikke all kunnskap kan artikuleres verbalt. Dernest sier han at all kunnskap kan læres, og at det finnes ulike måter å lære på, før han fortsetter med at all kunnskap kan overføres mellom mennesker. Likevel kan ikke all kunnskap bli overført gjennom beskrivelsen alene, men blant annet gjennom eksempler og styrt instruksjon. I det fjerde fellestrekket sier han at selv om kunnskap er indeksert, betyr ikke det at språket ikke spiller noen rolle. Altså er de fleste menneskelige aktiviteter verbale og ikke-verbale handlinger, vevd sammen på kompliserte måter. I tillegg kan kunnskap akkumulere, selv om vi kan trenge modeller for akkumulasjon som ikke er bygd på antakelsen om at kunnskapsakkumulasjon er en gradvis utvidelse av system av formulerte sannheter. Sist viser Grimen at kunnskap kan bli kritisk gransket; påstander om verbalt artikulerbar kunnskap, kan kritiseres ved å vise at påstander er feilaktige.

Endelig avslutter Grimen artikkelen ved å konkludere i tre punkter. For det første er profesjoners kunnskapsgrunnlag et sammensatt fenomen, hvor ting henger sammen fordi de trengs, for at oppgaver skal kunne gjennomføres – ikke nødvendigvis fordi deres sammenheng er teoretisk begrunnet. For det andre bør vi ha i fokus samspill og spenninger mellom teoretiske innsikter og praktisk kunnskap. Sist hevder Grimen at teoretisk kunnskap ikke har kjønnsdimensjoner, men at praktisk kunnskap har en kjønnsdimensjon, av to grunner: det er kunnskap knyttet til bestemte måter å bruke kroppen på, og det er kunnskap som primært akkumuleres gjennom praktisk erfaring. Ettersom menns og kvinners erfaringer gjøres i forskjellige kontekster, vil de også være systematisk forskjellige.

### 3.6.3 Yrkesrettet utdanning

Professor Stephen Billett ved Griffith University, Brisbane, har skrevet mye om yrkesrettet utdanning, og viser til at flere universiteter går fra å undervise «liberal arts» til mer spesifikke, yrkesrettede utdanninger (Billett, 2009). Dette, hevder han, er blant annet grunnet studentenes ønsker, arbeidsgiveres økende etterspørsel, samt myndighetenes forventning. Han skriver at «Understandably, some educators view these changes as being problematic and as the antithesis of higher education. (2009, s. 828)» Betalt arbeid, og da særlig arbeid utført i profesjonelle yrker, krever en konstant tilpasning av kunnskap – især i praksis, hvor det skjer forandringer hele tiden. Billett sier videre at «Moreover, the capacities for professional work go beyond technical knowledge or ways of knowing, and are associated with the exercise of critical facilities within domains of occupational practice», og viser dermed også til Aristoteles' begrep *téchne*. Han hevder at det finnes sentrale og nødvendige argumenter knyttet til å forstå, identifisere, og ikke minst benytte, verdien av autentiske yrkeserfaringer i utdanningen. Denne verdien mener han på best mulig måte må inkluderes i universitetskurs.

Fokuset hos Billett er på hvordan vi bedre kan forstå læring gjennom relasjoner mellom personlige og sosiale bidrag, hvordan vi videreutvikler vår kultur gjennom yrkeskunnskap, og ved fokus på teori som legger vekt på læring gjennom praksis. Han hevder at all utdanning i bred forstand er yrkesrettet, og at der hvor de pedagogiske målene er å forberede for fremtidig yrke, vil formålet være det samme som i spesifikke yrkesutdannelse. Billett sier at en persons lønnede arbeid er å anse som hennes yrke, og at yrket definerer vedkommendes engasjement i jobbaktiviteter. Da vil en del av utdanningens mål være å identifisere en sammenheng mellom arbeidet, og personens tilknytning til dette. Videre hevder han at all utdanning vil være yrkesrettet i vid forstand, så lenge utdanningen hjelper vedkommende til å realisere yrket enten på kort eller lang sikt, spesifikt eller generelt – og i form av betalt eller ubetalt arbeid (Billett, 2009).

Billett (2009, s. 831) henviser til Dewey (1916), når han siterer to formål med yrkesrettede utdanninger. Den ene er i retning av å hjelpe individet til å identifisere sine egenskaper, og hvilket yrke han passer inn i; den andre er å utvikle kapasitetene for vedkommende, til å realisere sitt yrke. Billett foreslår et tredje formål, gitt de konstante forandringene i dagens samfunn; hjelpe personer å opprettholde deres kompetanse gjennom deres yrkesaktive år, noe som i større grad også innebærer overflytning mellom yrker. Tre ulike former for kunnskap, drøfter Billett (2009, s. 832) som effektive for en god yrkesutøvelse:

- «Domain-specific conceptual knowledge» – *knowing that*
- «Domain-specific procedural knowledge» – *knowing how*
- «Dispositional knowledge» – *knowing for*

«Conceptual knowledge» viser til de konsepter og fakta som kan bli omtalt og skrevet ned. Et høyt kompetansenivå på denne formen for kunnskap, dreier seg i stor grad om å ha en dyp forståelse av sammenhengen mellom «concepts and propositions». «Procedural knowledge» er en form for kunnskap som er nødvendig for å utføre en handling, og som ikke nødvendigvis er enkel å fortelle videre, fordi det i stor grad kan være taus kunnskap. Som Billett sier, er dette noe vi *må gjøre* for at vi faktisk skal utvikle oss i det. Til sist er «Dispositional knowledge» en sammenfatning av interesser og oppfatninger, som vil gi individet retning, intensitet og en grad av tilhørighet, i tillegg til å motivere utvikling av konsepter og prosedyrer.

En effektiv sammenheng mellom disse begrepene, vil som oftest kunne bli tilegnet gjennom praktiske erfaringer, hevder Billett. Å utvikle ekspertise på et fagområde vil ikke bare ta tid og kreve «extensive repertoires of experiences (Billett, 2009, s. 833)», men den vil også bli formet gjennom «particular episodes of experiences that comprise situated instances of practice.» Billett skriver videre at den formen for kunnskap som er nødvendig for å utvikle seg, ikke bare er *téchne* – en teknisk disiplin – den er mer omfattende enn som så. I hans artikkel siteres Dewey, idet det (s. 834) blir påpekt at; «[Dewey's] key concern was that vocational education should not be beholding to powerful industrial interests, nor be so specific as to be highly reproductive.» Kunnskapen må være anvendelig også på andre arenaer, enn kun den hvor den er tilegnet. Den aktive prosessen, hvor kunnskapen som over tid blir tilegnet, blir omdannet til nytte for studenten, er den viktigste oppgave høyere utdanning står overfor. Denne aktive læringsformen, er den som i høyest grad er med på å utvikle rik kunnskap. Eksplisitt kritisk og strategisk innsikt, formes gjennom erfaringer utenfor utdanningsinstitusjonene. Denne innsikten hevder Billett det er nødvendig å forberede studentene på å bruke.

Billett nevner fem forutsetninger i forbindelse med læring. For det første, er læring en kontinuerlig pågående prosess, hvor individets tanker, handlinger, og læring foregår simultant – noen ganger inkrementelt, andre ganger transformativt. For det andre vil aktivitetene og interaksjonene våre lede til forbedret kognisjon. For det tredje, sier Billett, er ikke opplevelser ved utdanningsinstitusjonene pedagogisk perfektionert, i den forstand at overførbar kunnskap i stor grad kan læres i praksis, som ved tradisjonell skolelæring. Viktigere enn hva som læres, er kvaliteten på opplevelsene, og hvordan disse blir møtt av studentene. Det fjerde punktet

Billett viser til, er at både praktiske- og akademiske settinger har sine egne former for opplevelser, som på forskjellige måter bidrar til læring for studentene. Til sist vil individets evne til å tilegne seg kunnskap variere. Blant annet vil tidligere kunnskap og opplevelser være av betydning for en persons evne til å lære. Konsekvensene av disse punktene, sier Billett, er at undervisningsinstitusjonene må ta i betraktning både verdien av opplevelser, men også hvordan ethvert individ tar imot opplevelsene.

Det understrekes i artikkelen at studenters deltagelse i yrkessettinger, både i praktiske og akademiske sammenhenger, må bygge på opplevelser av god kvalitet, at de for god støtte og tilbakemelding, at tilgangen er god, og at de blir veiledet av mer erfarne utøvere. Et sentralt poeng er at studentenes læring i yrkesrettet utdanning, avhenger av i hvilken grad studentene involverer seg – både i undervisning, og i praktiske settinger. Forfatteren Billett viser til, peker på at studenter synes utdanningsinstitusjoner i liten grad tilbyr den yrkesrettede utdanningen de krever, samt at arbeidsplassene skolen tilbyr samarbeid med, ofte er i bedrifter hvor konkurransen fra før er stor for å komme inn.

To hovedanliggender anser Billett å være viktige; hvordan opplevelser i praktiske settinger kan hjelpe studenter i høyere utdanning til å forstå dere valgte utdanning, og hvordan de kan utvikle deres praktiske egenskaper, for å effektivt og naturlig gli inn i arbeidslivet. Det er viktig for studentene å finne ut hvilket yrke de vil kunne passe i; å hjelpe studentene til å identifisere dette, er et av de yrkesrettede utdanningenes mål. Utover dette, vil praktiske opplevelser gi tilgang til aktiviteter og kunnskap knyttet til hva som er nødvendig for studentene å lære. Billett viser til sin tidligere forskning (s. 837), hvor resultater i flere bransjer, for arbeidere i forskjellige typer yrker, og med svært forskjellige kunnskapskrav, viste at hovedstyrkene til læring gjennom arbeidspraksis, var;

- Tilgang til autentiske arbeidsaktiviteter
- Observasjon og lytting
- Tilgang til mer erfarne kolleger
- Praktiske erfaringer

Studien viste også negative resultater av praksiserfaring;

- Dårlige vaner, og upassende og farlige snarveier
- Mangel på mulighet til å praktisere, eller utvide kunnskap
- Mangel på støtte og veiledning
- Bli gitt oppgaver, uten å forstå hvorfor
- Opplevelser som motsetter seg individets læring, grunnet manglende støtte
- Personlig eller profesjonelt konfronterende opplevelser

Dermed peker Billett på viktigheten av å på den ene siden øke nytten av de positive egenskapene til praksis, og på den andre siden redusere eller minke muligheten for de negative opplevelsene i forbindelse med praksis.

Å integrere praksis i høyere utdanning, kan være en utfordring, hevder Billett. Først og fremst vedkjenner han at både pedagogisk erfaring i høyere utdanning og praksiserfaring, er viktige bidragsyttere til studentenes læring. Akademisk erfaring blir gitt ved lærestedet, og kan i større grad reflekteres over i praksis. Studentene må holdes i fokus, det er de som skal ha utbyttet, både finne sin yrkesvei, øke sin kunnskap – og få en naturlig overgang til arbeidslivet.



### 3.6.4 *Learning how to learn*

Slik Novak & Gowin (1984, s. 4) ser det, er utdanning både en kunst og en vitenskap. De hevder at «The construction of new knowledge begins with our observations of events or objects through the concepts we already possess.» *Event* er dermed alt som skjer, eller som kan bli igangsatt, mens *concept* er en regelmessighet i en hendelse eller et objekt, som blir navngitt med en *label*, eller «merkelapp». Forfatterne eksemplifiserer; før et barn har konstruert dets første begreper (concepts) utav erfaringer, kan det ikke bruke språk til å gjenkjenne eller sette merkelapper på regelmessige hendelser eller objekter. Siden utvikler barnet et mer omfattende begrepsapparat, som gir mer presis gjenkjennelse av hendelser og objekter.

Novak & Gowin (1984, s. 6) siterer Schwab (1973) når de påpeker at utdanning består av fire særskilte elementer. *Læreren* er den som setter agendaen og bestemmer i hvilke rekkefølge kunnskapen skal formidles, men bør involvere elevene. Samtidig er det forventet at læreren har et høyere kunnskapsnivå enn eleven. *Eleven* er også et sentralt element i utdanningen. Det legges til grunn at individet selv bestemmer seg for å lære. *Læreplan (curriculum)* angir kunnskapen og verdiene som skal formidles i opplæringsprosessen, og hvordan, slik at det for elevens del blir verdt å studere. En god lærer vil være dyktig både i pensum og i det forfatterne kaller «criterias of excellence» som kreves i fagområdet. Til sist kommer *governance*, eller *milieu*. Dette elementet er summen av de kontekstene opplæringen foregår under; miljøet på skolen, skoleledelsen og andre faktorer, som klassestørrelser og sentralt bestemte lærebøker, faller i denne kategorien. Også Novak & Gowin (1984, s. 8) henviser til Aristoteles – i tillegg til Sokrates og Platon – når de går til røttene av *metaknowledge*, altså «knowledge that deals with the very nature of knowledge and knowing.» Forfatterne omtaler metalæring og metakunnskap som to forskjellige begreper hva angår karakteristikk av menneskeforståelse, som likevel er sterkt knyttet til hverandre. Læring om naturen og kunnskapsstrukturer hjelper studentene til å forstå hvordan de selv lærer, hevder Novak & Gowin, og videre at kunnskap om læring hjelper dem til å se hvordan mennesker konstruerer ny kunnskap.

Det er en ny form for å studere metalæring Novak & Gowin introduserer, hvor *concept mappings* er sentralt i forhold til å skape en meningsfull læring. Ved å knytte to eller flere konsepter sammen på en meningsfull måte, dannes det forfatterne kaller *propositions*. Meningsfull læring vil hjelpe studenter og elever å knytte de allerede opparbeidede kunnskapene sammen med nye konsepter, slik at det blir enklere å sette ny kunnskap i en større kontekst.

### 3.6.5 «Management» og «leadership»

Læringsfilosofien deler Knudsen inn i to «filosofiske spor» (Knudsen, 2009, s. 20) og (Knudsen, 1998b, ss. 196-214);

1. *Frodige erfaringer:* Grunnlaget i forholdet mellom teori og erfaring, og forholdet mellom vitenskapelig kunnskap og lederkompetanse kan spores tilbake til Aristoteles. Med frodige erfaringer menes de sanseinntrykk et individ gjør seg – erfaringer på kropp og sjel. Slike erfaringer kan, som Knudsen sier, «få oss til å tenke i nye baner om egen læring, mestring og livsutfoldelse.» Han påpeker at universitetenes opprinnelige hensikt var å være en møteplass hvor mennesker med ulike bakgrunner kunne møtes for å dele deres erfaringer og innsikter, og at erfaringsmangfold er preget av høy variasjon og nær kommunikasjon.
2. *Refleksjonens plass i erfaringslæringen:* Når en handling er utført, og erfaringen er opparbeidet, vil vi gjøre oss opp en mening om hvorvidt erfaringen var fruktbar, eller om den kreative ideen hadde noe for seg.

Når Knudsen har gått etter røttene på teoribegrepet, som omtalt over, resulterer det i at teori – så vel som praksis – har sitt grunnlag i de *frodige erfaringer* et menneske gjør seg i løpet av livet. Han ender i så måte opp med tre særlige forutsetninger for effektiv læring og innovasjon (Knudsen, 1998a, s. 33):

1. *Erfaringsmangfold – diversitet:* Knudsen viser til at der hvor ordet *teori* oppstod, var det store variasjoner i livsbetingelser og erfaringer innenfor et avgrenset område. I dette området var det mye å kommunisere om; det var også en reell nytte av å utveksle erfaringer. Grekerne hadde geografiske utfordringer, som gjorde at de ble både dyktige fjell- og sjøfolk.
2. *Tett kommunikasjon:* Innenfor området var det et felles språk, tross erfaringsgrensene. Dermed hadde alle kontroll, og kunne følge godt med – ettersom det var en festival, dreide kommunikasjonen seg i stor grad om sterke og svake prestasjoner.
3. *Felles verdigrunnlag:* Grekerne, arrangørene av festivalen, og de besøkende, hadde ingen verdimeslige sperrer på grunn av tilstrekkelig felles identitet, religion og forståelsesramme. Dette førte til gode vilkår for kommunikasjon og læring.

Ved å benytte sammenhengene og begrepene som over er blitt diskutert, klargjør Knudsen (1998a) at det også i dag strekker seg tydelige paralleller fra teori til praksis. Den teknisk-

vitenskapelige kunnskapen, *téchne*, består av nettopp vitenskapelige begrunnelser og er generaliserbar og analytisk. Fagkunnskapen er forankret i vitenskapen, og kan undervises didaktisk. Denne formen for ledelse blir en form for teknologi – og er ifølge Knudsen det som kan kalles *management*. På den annen side er den praktiske visdommen, *epistéme*, det Knudsen kaller en værenskompetanse, som er etisk, vitenskapelig og erfaringsmessig basert. Dette er en «taus» kunnskap, som i større grad er personlig, og som ikke nødvendigvis kan overføres direkte fra en situasjon til en annen. Stikkord som intuisjon og kjemi blir viktigere – det er vanskeligere å undervise med didaktiske metoder. I stedet for å være en teknologi, representerer den praktiske visdommen et personlig vesen med særegne egenskaper og vesen. I stedet for management, som har en mer teoretisk tilnærming, er *leadership* den mer praktiske og regelstyrte utføringen av lederskapet.

Disse sammenhengene knytter Knudsen opp mot undervisningen, hvor han argumenterer for at læringsmålet i utdanning må bli todelt. Han mener at den ene delen, det han kaller *leadership*, må gå på å «styrke læringen som normalt ville foregå programmert og didaktisk, ved at studentene får trening i å utføre ting i praksis. Erfaringen vil her styrke utviklingen av ferdighet gjennom utførelse av oppgaver. I tillegg vil den styrke forståelsen for hvordan den praktiske oppgaveløsningen kan sees i større (teoretisk) sammenheng – dermed får både den praktiske utførelsen og forståelsen av teorifagene ny betydning (Knudsen, 2009, s. 25).» Den andre, management-formen for lederskap, mener Knudsen videre «går på – i vid betydning – dannelse, med utvikling av egne lederegenskaper og samarbeidsegenskaper og oppøvelse av evne til å bedømme komplekse utfordringer og situasjoner gjennom deltakelse i arbeidsfellesskap og gjennom observasjoner av rollemodeller på nært hold.»

Arven etter Aristoteles blir understreket av at i begge ovennevnte sammenhenger – både i teori og i praksis, i *leadership* og management – må erfaringen bygge på noe mer enn rutine. Han hevder at valget av det gode kommer gjennom gode vaner, ikke gjennom *kunnskap* om det gode. Det krever praksis og erfaring gjennom et langt liv. Heller enn å bygge på rutiner, må koblingen mellom sansing og erfaring være i sentrum. Her kommer igjen begrepet «frodige erfaringer» inn i bildet. Som Knudsen (1998a, s. 192) understreker, gir det vi lærer gjennom personlig erfaring mer effektiv innlæring, vi husker det bedre, og det fører til en kunnskap som er mer anvendelig enn den vi får gjennom programmert læring. Videre understreker Knudsen at jo «mer frodig» en erfaring er, i den forstand at den inkluderer bruk av flere sanser, desto sterkere sitter inntrykkene i oss. På den måten blir effekten av erfaringslæringen enda

større. Knudsen løfter også frem begrepet “learning-by-doing” som et sentralt element i erfaringslæringen. Mer enn bare å repetere enkelte handlinger, dreier erfaringslæringen seg om å skape opplevelser som kan gi nytenkning, som appellerer til vår kreativitet og vårt engasjement – og som i tillegg setter oss på nye spor.

Summen av disse tankene, utgjør det Knudsen kaller *refleksjonens plass i erfaringslæringen*. Han henviser her til Donald Schöns «the Reflective Practitioner» (1983, ss. 49-69 og 128-167), som er basert på at «implisitt refleksjon fører til ny teoretisk innsikt basert på et pågående, unikt tilfelle.» Utgangspunktet er at mennesket vet mer enn det kan si – altså at det besitter en stor andel taus kunnskap. Schön peker på hvordan utøveren i enkelte situasjoner ikke kan basere seg på gjeldende regler, eller lære fra tidligere erfaringer, og lanserer modellen «reflection-in-action». Den tause formen for kunnskap gjør at utøver evner å *underveis i en handling* reflektere over den, og dermed endre kursen, for på beste mulige måte å løse et problem. I arbeidet med problemløsningen, må vi søke å forstå og forandre den. Schön påpeker videre hvordan handlingen i enkelte tilfeller fører til utilsiktede hendelser. Det danner grunnlag for å vurdere hvorvidt disse utilsiktede hendelsene var til fordel eller ulempe. Ved å gjøre denne vurderingen, kan utøveren finne nye meninger i handlingen, som ikke ville blitt oppdaget uten refleksjon. Endelig statuerer Schön (1983, s. 138) at “A practitioner’s repertoire includes the whole of his experience insofar as it is accessible to him for understanding and action”.

## 4 TO SPESIFIKKE UTDANNINGER

I det følgende fordyper jeg meg i to store utdanninger ved norske universiteter og høyskoler. Lærerutdanningen, på den ene siden, er kjent for å ha stort omfang av praksis i studiet, i motsetning til økonomi- og administrasjonsutdanningen. Videre går jeg i dybden av to spesifikke utdanninger ved Universitetet i Agder; lærerutdanningen som tilbys her, da med henblikk på hovedsakelig grunnskolelæreutdanningene, samt økonomi- og administrasjonsutdanningen – da i hovedsak bachelorstudiet. Begge utdanningene regnes som profesjonsutdanninger, i den forstand at de er mangfoldige, og krever innsikt i flere fagområder (Grimen, 2008).

Jeg skal senere gå spesifikt inn på begge utdanningene, men først vise til *Kandidatundersøkelsen 2013* (Fladmoe & Hind, 2014), gjennomført i januar 2014, på oppdrag fra UiA. Det som i rapporten vises til som ØKSAMF (fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap), kalles i dag Handelshøyskolen. LU er forkortelsen for lærerutdanning, her allmennlærerutdanning. Rapporten viser (s. 17) til at ved fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap, er det over hele linjen tre programmer kandidatene er middels tilfreds med, mens ett program skårer lavt på tilfredshet. Det siste gjelder også for lærerutdanningen. Samtidig viser resultatene at lærerutdanningen er den kandidatene vurderer høyest på tilfredshet. Ved syv program på fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap, har utdanningen i middels grad gitt kandidatene muligheter til å få jobb som svarer til forventninger under utdanning. Ved seks programmer svarer kandidatene at utdanningen i liten grad har gitt de samme mulighetene.

Ved overgang til arbeid viser rapporten (s. 22) at lærerkandidater oftest har benyttet familie som ressurs, mens kandidater fra økonomiske- og samfunnsvitenskapelige retninger har benyttet både familie, karrieredager, uformell nettverksbygging og bedriftspresentasjoner. I studietiden har 7 av 10 hatt kontakt med arbeidslivet, i form av prosjektarbeid, praksis eller lignende. 2 av 3 oppgir videre at dette har vært en fordel ved jobbsøking og i arbeidshverdagen. Av kandidater fra økonomisk og samfunnsvitenskapelig fakultet, har 45 % ikke hatt kontakt med arbeidslivet. Den høyeste andelen kontakt med arbeidslivet, har kandidater ved lærerutdanningen og helse- og idrettsvitenskap. 3 av 4 har hatt lønnet arbeid mens de studerte. Disse kandidatene oppgir at det har økt deres sannsynlighet for å få relevante stillinger. 1 av 4 har hatt frivillig arbeid, og halvparten av dette har vært relevant for utdanningen.

Rapporten viser (s. 80) at 78 % av kandidatene fra lærerutdanningen har hatt lønnet arbeid ved siden av studiene, mens det samme var tilfelle for 73 % av kandidatene fra økonomi

og samfunnsvitenskap. Tallene gjelder det siste året før kandidatene fullførte graden. 19 % av kandidatene fra lærerutdanningen har drevet med frivillig arbeid eller vært aktiv i en organisasjon, mens 31 % av kandidatene fra økonomi og samfunnsvitenskap har det samme. Av rapporten fremkommer også at kandidater fra økonomi og samfunnsvitenskapelige retninger, har hatt et større arbeidsomfang i timer, enn kandidater fra lærerutdanningen. Relevansen av arbeidet for de to, er omtrent den samme – ca. 45 % av kandidatene svarer at arbeidet er (svært) relevant. For frivillig arbeid er tallene for både omfang og relevans svært like, og avviker minimalt fra gjennomsnittet til kandidatene som helhet.

Kandidatene peker (s. 24) på at viktige faktorer for tilfredshet i utdanningen er at de får kompetanse som er relevant for arbeidslivet, at de får anvende kunnskap på nye måter, samtidig som studiene gir nye muligheter og perspektiver, samt fremmer analytisk tenkning. Totalt sett mener 2 av 3 kandidater at utdanningen fra UiA gir dem mulighet til å få stillinger som svarer til forventninger under utdanningen. Særlig høyt skårer lærerutdanningen her – 93 % av kandidatene ved lærerutdanningen vurderer utdanningen relevant, for økonomi og samfunnsfaglig utdanning er den samme vurderingen 78 % (s. 43). Resultatene er presentert i tabellen nedenfor.

**Tabell 4.1: Har i studiene hatt studierelatert kontakt med arbeidslivet. Flere svar mulig.**

	Ja, praksis	Ja, prosjekt (inkl. bachelor- og masteroppgave)	Ja, annet	Nei	Usikker/ Vet ikke
<b>Kjønn:</b>					
Kvinne (n=1623)	50 %	30 %	9 %	27 %	1 %
Mann (n=874)	21 %	47 %	11 %	31 %	2 %
<b>Grad:</b>					
Bachelor (n=1752)	43 %	32 %	9 %	30 %	2 %
Allmennlærer (n=153)	88 %	6 %	15 %	6 %	0 %
Master (n=592)	19 %	53 %	10 %	30 %	2 %
<b>Fakultet:</b>					
HELID (n=558)	69 %	35 %	7 %	15 %	1 %
HUMPED (n=286)	23 %	24 %	7 %	51 %	1 %
KUNST (n=75)	61 %	19 %	15 %	21 %	3 %
LU (n=320)	88 %	10 %	12 %	5 %	1 %
TEKREAL (n=485)	13 %	69 %	9 %	20 %	1 %
ØKSAMF (n=773)	19 %	32 %	11 %	45 %	2 %
<b>Avgangår:</b>					
2010 (n=543)	44 %	37 %	9 %	25 %	2 %
2011 (n=578)	41 %	31 %	8 %	30 %	2 %
2012 (n=709)	38 %	38 %	9 %	28 %	2 %
2013 (n=644)	39 %	38 %	12 %	29 %	1 %
<b>Total (n=2497)</b>	<b>40 %</b>	<b>36 %</b>	<b>10 %</b>	<b>28 %</b>	<b>2 %</b>

Kilde: Fladmoe & Hind (2014) s. 74

Hva angår kommunikasjon og formidling (s. 67), svarer 80 % lærerkandidatene at de fikk god trening i muntlig fremstilling, mens 43 % av kandidatene i økonomiske og samfunnsvitenskapelige fag svarer det samme. Lærerkandidatene svarer i stor grad, 69 %, at de fikk god trening i tverrfaglig samarbeid. 80 % av kandidatene samlet, svarer at de fikk god trening i spill/team-/gruppearbeid. 70 % av kandidatene innen økonomi og samfunnsvitenskap støtter påstanden om at er blitt gode til å koordinere oppgaver, mens det for resten av kandidatene er 60 %. Lærerkandidatene er de som i aller størst grad støtter opp i påstander om relevans mellom studier og arbeidsliv. Påstandene kandidatene måtte ta stilling til, samt svarprosentene, vises i tabellen nedenfor.

**Tabell 4.2: Andel (helt) enig i følgende påstander om utdanningen. Etter fakultet.**

	HELID	HUMPED	KUNST	LU	TEKREAL	ØKSAMF
Studiet ga meg kompetanse som arbeidslivet etterspør (n=2488)	79 %	52 %	43 %	79 %	74 %	65 %
Studiets innhold er relevant for mine konkrete arbeidsoppgaver (n=2488)	82 %	59 %	66 %	76 %	65 %	59 %
Jeg opplever i stor grad at det er samsvar mellom mine kvalifikasjoner og innholdet i jobben min (n=2493)	77 %	47 %	59 %	77 %	56 %	49 %
Utdanningen ga meg kunnskap om mine muligheter på arbeidsmarkedet (n=2491)	56 %	23 %	24 %	59 %	49 %	42 %
Jeg fikk generelt gode IKT-ferdigheter (n=2493)	47 %	46 %	19 %	41 %	58 %	41 %
Jeg fikk gode ferdigheter i å benytte digitale verktøy som er relevante i jobbsammenheng (n=2488)	45 %	39 %	41 %	38 %	57 %	28 %

Kilde: Fladmoe & Hind (2014) s. 69

#### 4.1 Økonomi og administrasjon profesjonsstudium

NRØA argumenterer for å kunne kalle økonomi- og administrasjonsutdanningen en profesjonsutdanning: «Bachelorutdanning i økonomi og administrasjon vil også kunne karakteriseres som en profesjonsutdanning idet den i likhet med de (...) utdanner kandidater til yrkesutøvelse i offentlig eller privat sektor. (NRØA, 2008)» I økonomisk-administrative utdanninger, så vel som i mange av de disiplinbaserte utdanningene, er likevel karriereveiene mange og varierte. Derfor synes det, som Vabø & Sweetman (2011) diskuterer i *Praksisorienterte studietilbud*, vanskelig å gi én type praksis som vil være nyttig for studenten i senere arbeidsliv.

Med den nevnte *Kvalitetsreformen i høyere utdanning* ble alle tilbydere av økonomisk-administrative utdanninger fra høsten 2003 pålagt å gjøre utdanningen om til en 3 + 2-løsning, hvor en treårig bachelorgrad gir adgang til å bygge på med toårig mastergrad - siviløkonom (Kunnskapsdepartementet, 2002). I etterkant av dette, har tallet på studiesteder som tilbyr studiet økt betraktelig. Wiers-Jenssen, Aamodt & Næss (2014) viser til at det per 2014 er over 40 studiesteder som tilbyr studier innen økonomi- og administrasjon på bachelornivå.<sup>8</sup> Gjønnes & Tangenes (2009) har i fagtidsskriftet for økonomer, *Magma*, skrevet en artikkel hvor de retter et kritisk blikk på den rådende læringstradisjonen i økonomi- og virksomhetsstyringsfagene (i praksis lik økonomi- og administrasjonsfagene). I artikkelen har forfatterne klargjort en tredelt definisjon på hva fagområdet økonomi- og virksomhetsstyring innebærer;

- I. «Fremskaffelse, analyse og kommunikasjon av verdiskapningsrelevant informasjon til beslutningsformål
- II. Utvikling, tilrettelegging og anvendelse av mekanismer for styring av atferd for å understøtte verdiskapningsprosessen
- III. Utøvelse av virksomhetens ressursstyring.»

Gjønnes & Tangenes (2009) ser på kvaliteten i økonomi- og administrasjonsutdanningen, og retter et kritisk blikk på måloppnåelsen i studiet. Forfatterne har gjennomgått studietilbudene innen økonomi- og administrasjon, og henviser til at samtlige kurs, på alle årstrinn på bachelor-nivå, gjennomføres med plenumsforelesninger, som regel i kombinasjon med et oppgaveprogram. I mange av kursene er det pedagogiske opplegget enveis, og består av obligatoriske innleveringer, enten individuelt eller i gruppe, samt organisert gruppearbeid. Den ene-

---

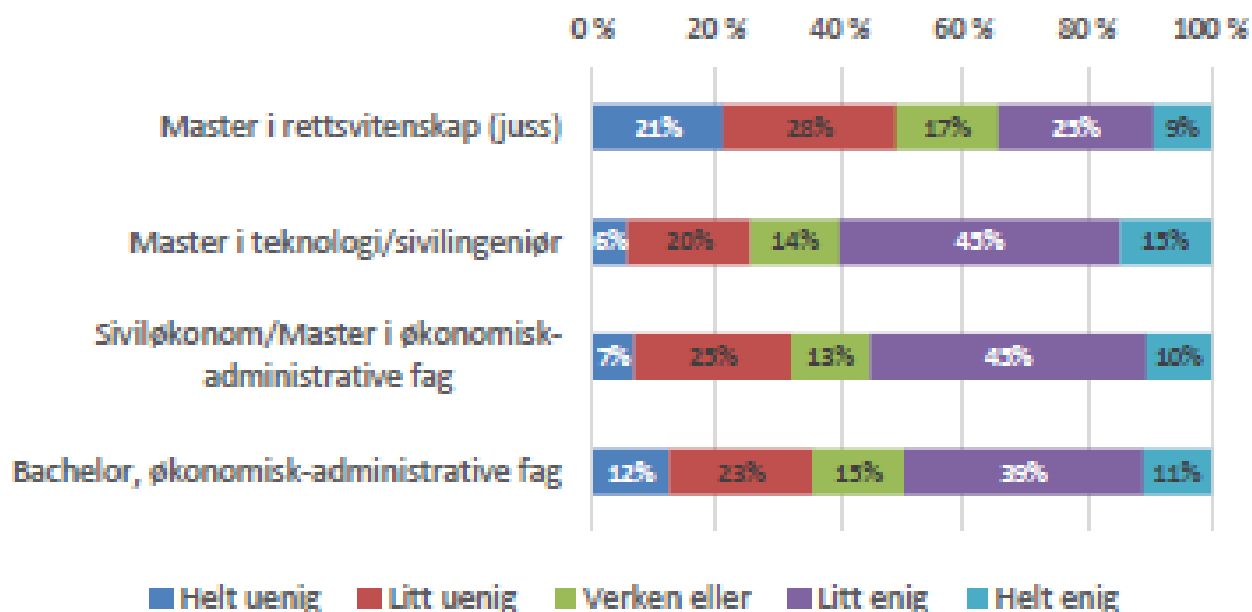
<sup>8</sup> Også medregnet der hvor lærestedet tilbyr studiet ved to campuser, samt hvor studiet er registrert under andre fagområder.



rådende evalueringsformen er én skriftlig eksamen, ofte supplert med en eller flere obligatoriske prøver, paper eller innleveringer, som må være bestått for at studenten skal kunne gå opp til eksamen. I alt gis et inntrykk av at stort sett all undervisning foregår på undervisningsstedet, enveis mellom foreleser og student. Slik synes det, ifølge Wiers-Jenssen, Aamodt, & Næss (2014), som at universitetene og høyskolene ikke har endret nevneverdig på programmene, og følgelig at målene i *Kvalitetsreformen for høyere utdanning* ikke har blitt nådd.

I NIFU-rapporten *Utdanner vi økonomer for framtidens arbeidsliv?* (Wiers-Jenssen, Aamodt, & Næss, 2014, s. 25)<sup>9</sup> stilles økonomi- og administrasjonsstudiet opp mot andre relevante utdanninger. Figuren under tar utgangspunkt i masterkandidatene i rettsvitenskap, teknologi og økonomi, samt bachelor- og masterkandidatene i økonomi og administrasjon, og deres vurdering av praktisk fagkunnskap i studiet. Masterkandidatene i økonomisk-administrative- og teknologiske fag er i stor grad enige i at de har fått praktisk fagkunnskap, mens bachelorstudenter i mindre grad er enige i påstanden.

**Figur 4.1: Om kandidatene har fått praktisk fagkunnskap i studiet. Prosent.**



Kilde: Wiers-Jenssen, Aamodt, & Næss (2014) s. 25

<sup>9</sup> Rapporten ble utgitt i forbindelse med 75-årsdagen til siviløkonomenes interesseorganisasjon, Econa (tidligere Siviløkonomene)

I rapporten (ss. 43-45) hevder forfatterne at målet om bedre oppfølging og veiledning fra studieinstitusjonene, slik Kvalitetsreformen for høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2002) skulle gi, ikke er nådd. Årsaker kan være at økningen i studentmengden og i krav til kvalitet, ikke har blitt møtt av tilsvarende ressursøkninger til studiestedene. Dette kan føre til for få veiledere per student, og dermed til at det blir mindre tid til veiledning av studentene, samt at mulighetene for å skaffe praksisplasser blir begrenset. Forfatterne påpeker videre at tiltak som praksisopphold er ressurskrevende og utfordrende, men at det er nyttig både fordi det gir innsikt i en stadig pågående internasjonalisering, og fordi digitaliseringen stadig er økende.

*Kandidatundersøkelsen 2013* (Wiers-Jenssen, Støren, & Arnesen, 2014) gir et bilde av masterkandidaters arbeidsmarkedssituasjon, og en vurdering av utdanningene et halvt år etter fullført utdanning. Undersøkelsen viser (ss. 71-75) at økonomi- og administrasjonskandidater vurderer utdanningen deres bedre enn samtlige andre vurderer sine fagområder – både samlet sett, og studiets faglige innhold. Undervisningskvaliteten på utdanningen vurderes omtrent som gjennomsnittet (s. 77), mens vurdering av tilbakemelding og veiledning er noe under gjennomsnittlig (s. 78). Kandidater i økonomisk-administrative fag vurderer studiets relevans for arbeidslivet svært høy – kun slått av kandidater i juridiske fag (s. 80). Undersøkelsen viser også at en lavere andel studenter ved økonomisk-administrative studier fikk jobb uten å søke, sammenlignet med andre studieretninger. Som undersøkelsen (s. 56) viser til, fikk de flest økonomi- og administrasjonskandidatene jobb etter aktiv søking. Kandidatene opplever i stor grad at jobbene de får matcher utdanningen, og at det de har lært, er relevant i deres arbeid. Hva angår læringsutbytte, er økonomi- og administrasjonskandidatene tilfredse med tilegnede samarbeidsevner, mens de på muntlige kommunikasjonsevner skårer under gjennomsnittet. I alt er masterkandidater i de økonomisk-administrative fagretningene, mest tilfredse med studiets arbeidslivsrelevans.

#### **4.1.1 Nasjonale planer i økonomi- og administrasjonsutdanningen**

Som nevnt, har studier innen økonomi- og administrasjon, med unntak av bachelor i regnskap og revisjon, fra Kunnskapsdepartementets side ikke noen fastsatte krav til innhold eller organisering. Økonomi- og administrasjonsutdanningenes fagråd under UHR (NRØA) er «sektorovergripende og har som oppgave å samordne og styrke høyere utdanning og forskning innenfor økonomisk-administrativ utdanning.» (UHR, 2015b) NRØA fungerer som et samarbeidsorgan mellom statlige universiteter og høyskoler, Norges Handelshøyskole, samt fra 2011 også BI. For å koordinere studiene, og sikre at studenter i tilsvarende studier skal ha samme kunnskapsgrunnlag når de er uteksaminerte, utarbeider NRØA nasjonale *planer* for både bachelor- og masternivå i økonomisk-administrative utdanninger. Planene tar utgangspunkt i Kunnskapsdepartementets tidligere nevnte Nasjonalt kvalifikasjons-rammeverk for livslang læring. I tillegg utfyller planen Lov om universiteter og høyskoler, NOKUTs forskrift om standarder og kriterier for akkreditering av studier, og kriterier for akkreditering av institusjoner i norsk høyere utdanning (UHR, 2011b). Den gjeldende planen for bachelorstudiene, ble vedtatt i 2011, og sier følgende om læringsutbytte: «Studiet skal gi kandidatene en bred kompetanseplattform for å arbeide som fagpersoner eller rådgivere i privat næringsliv, offentlig sektor og andre organisasjoner. De skal ved studiets slutt kjenne til forsknings- og utviklingsarbeid innen fagområdet, slik at de har bred og oppdatert kunnskap om relevante teorier og metoder. Kandidatene skal kunne anvende denne kunnskapen på praktiske problemstillinger som de kan møte i arbeidslivet, og de skal selv kunne oppdatere sin kunnskap gjennom hele sitt yrkesaktive liv. Kandidatene skal således ha et solid grunnlag for livslang læring.» (UHR, 2011b, s. 1)

Av krav som er satt til studiet, sier planen om anvendelse og praksis at «Teori som det undervises i, skal relateres til praksis i næringsliv og forvaltning der det er naturlig, med bruk av eksempler, problembasert læring, case og gjesteforelesninger. Praksisopphold av kortere varighet kan inngå som en del av studiet, gitt en grundig faglig oppfølging av studentene for å sikre et tilfredsstillende læringsutbytte.» (UHR, 2011b, s. 4) Tilsvarende gjelder også for det toårige masterstudiet (UHR, 2012). Gjønnes & Tangenes (2009) diskuterer hvorvidt planen i seg selv er for svakt utformet eller ei. Forfatterne antyder at planen ikke kan anses å være særlig utfordrende for institusjonene. Den formidler at undervisningsformene skal være varierte og tilpasset emnet det undervises i, og således også brukes for å stimulere til studentaktiviteter som gir god læring underveis. Det nevnes at det bør være noen gruppebaserte vurde-

ringsformer, for å trene samarbeidsevner, men hovedsakelig individuelle. I etterkant av Gjønnnes & Tangenes' artikkel (2009), er det kommet en revidert plan for økonomi- og administrasjonsutdanningene. Forrige plan ble sist oppdatert i 2002, (UHR, 2002) mens nåværende plan kom i 2011. Målene er stort sett de samme. Av mindre endringer, er justeringer av fagkombinasjon og antall studiepoeng, samt at etikk er tatt med som obligatorisk fag.

Planen for bachelor i økonomi og administrasjon tar for seg forventet læringsutbytte av de forskjellige obligatoriske emnene. Her er det samordnet at studiestedene plikter å ha minimum 95 studiepoeng, av de 180 som er obligatoriske for å kunne kvalifisere til mastergradsstudiet, fordelt på nevnte emner:

- Bedriftsøkonomisk analyse: 30 studiepoeng
- Administrasjonsfag: 25 studiepoeng
- Samfunnsøkonomi: 15 studiepoeng
- Metodefag: 20 studiepoeng
- Etikk: 5 studiepoeng

Av NRØA-planen er det en målsetning at studentene får gode kunnskaper og forståelse av hva som skjer i praksis. Det nevnes i planen, eksempler på tema som kan behandles; «Kunnskap og forståelse av hva som er spesielt for offentlig sektor og andre organisasjoner som ikke er profittmaksimerende, hvordan tjenesteytende sektor og kunnskapsbedrifter skiller seg fra mer tradisjonelle produksjonsbedrifter, hvilke spesielle utfordringer små og mellomstore bedrifter har, hvilke særtrekk samvirkeforetak har, hvordan bidra til innovasjon og entreprenørskap, hvordan opptre som rådgiver og hvilke krav internasjonalisering og globalisering stiller til en organisasjon.» (UHR, 2011b, s. 6)

Unntak innen økonomifag, er studiene i revisjon og regnskap, som følger Forskrift for rammeplan for bachelor i regnskap og revisjon fastsatt av Kunnskapsdepartementet. Bachelor i regnskap og revisjon har 90 studiepoeng felles med bachelor i økonomi og administrasjon. Ifølge NRØA (2013, s. 1) er det likevel krav til at institusjonene som tilbyr bachelor i revisjon og regnskap, forholder seg til veiledende læringsutbyttebeskrivelser for institusjonenes utforming av innholdet i de obligatoriske fellesemnene. Som vist i tabell 2.8, har heller ikke studenter i revisjon og regnskap rammeplanfastsatte krav til praksis.

NRØA har, fra høsten 2014, nedsatt en arbeidsgruppe, med mandat til å videreutvikle modeller for praksis i bachelor i økonomi og administrasjon. Slik det står i notatet til gruppen, er mandatet deres å (UHR, 2015d):

- Samle inn og systematisere det som finnes av skriftlig materiale relatert til praksis i økonomisk-administrativ utdanning, eventuelt supplert med relevant materiale fra sammenlignbar praksis fra annen høyere utdanning
- Hente inn erfaring om praksis i økonomisk-administrativ utdanning fra andre land
- Drøfte, vurdere og gi anbefalinger til NRØA om hvordan kvaliteten i praksistilbudene i bachelor i økonomi og administrasjon sikres
- På bakgrunn av bl.a. ovennevnte, drøfte, vurdere, og gi anbefalinger til NRØA om modeller for praksis i bachelorutdanningene i økonomi og administrasjon
- Se på hvilke effekter arbeidsgruppen mener praksis i økonomisk-administrativ utdanning vil ha for de ferdigutdannede kandidatene
- Utrede ressursmessige konsekvenser av sine anbefalinger

#### **4.1.2 Praksis i økonomi- og administrasjonsutdanningen**

Jeg har som tidligere nevnt gått gjennom Brandts (2005) rapport, og undersøkt de studiestedene som nevnes der – foruten de økonomisk-administrative utdanningene. I etterkant av rapporten har nye studiesteder kommet, nye fagspesialiseringer blitt tilbudt, og noen er avsluttet. I det følgende er dermed noen av studiestedene Brandt nevner presentert, i tillegg til noen nye. De studiestedene som ikke lenger tilbyr for eksempel praksisbasert bacheloroppgave, er ikke tatt med her. Under nevnes dermed noen utvalgte økonomisk-administrative studier, hvor deler av utdanningen er praksisrettet.

Høgskulen i Sogn og Fjordane tilbyr et opplegg hvor studentene i økonomi- og administrasjonsstudiet kan skrive en praksisbasert bacheloroppgave. Studenten er selv ansvarlig for å finne praksisplass (Høgskulen i Sogn og Fjordane, 2015a).

Økonomi- og administrasjonsutdanningen ved Høgskolen i Telemark (HiT) har et valgfag over siste semester, hvor studenten selv finner praksisplass. Studenten, bedriften og HiT inngår en avtale seg imellom. Den endelige vurderingen består i en rapport studenten, som må bestå for at praksissemesteret skal bli godkjent (Høgskolen i Telemark, 2015a).

Bacheloren i logistikk og Supply Chain Management<sup>10</sup> ved Høgskolen i Molde (HiM), kan kompletteres ved et semester med utplassering i bedrift eller offentlig etat (Høgskolen i

---

<sup>10</sup> HiM tilbyr også et rent økonomi- og administrasjonsstudium. *Supply Chain Management*-studiet innehar mange av de obligatoriske fagene i økonomisk-administrative studier, og jeg har i så henseende tatt det med her.

Molde, 2015b). Utplasseringen har veiledning av ansvarlig veileder hos arbeidsgiver, og utpekt veileder ved høyskolen. Den ene halvparten av arbeidstiden skal studenten bruke til å utføre ordinære arbeidsoppgaver hos arbeidsgiver, og den andre til å skrive en utredning i samarbeid med bedrift og veileder (Høgskolen i Molde, 2015a).

Handelshøyskolen BI gir studentene ved studiestedene i Oslo, Bergen, Stavanger, og Trondheim, mulighet for å velge en praksisperiode i høstsemesteret i tredje studieår på bachelorutdanningen i økonomi og administrasjon. Praksisperioden foregår samtidig som studentene studerer. Studenten kan selv velge bedrift, så lenge gitte kriterier er oppfylt, men BI Karriere-service støtter studentene i prosessen med å finne en bedrift (BI, 2015).

Ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) tilbys studiet administrasjon og ledelse, hvor fjerde semester består av 10 studiepoeng med obligatorisk praksis.<sup>11</sup> Praksisperioden går over ni uker, hvor studenten er utplassert i offentlig administrasjon, eller i pågående forsknings- og utviklingsprosjekter ved høyskolen selv (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2015b). Studenten er i praksis parallelt med tradisjonelt studieopplegg. Praksisstedet skal sørge for nødvendig veiledning. I starten skal studenten beskrive forventet læringsutbytte, og i ettertid gi en skriftlig refleksjon over det faktiske læringsutbyttet. I praksisperioden skal studenten få kunnskap om organiseringen og funksjonene til en virksomhet, hvilke hensyn den skal ivareta, arbeidsoppgaver som utføres, innsikt i blant annet hvordan administrative arbeidsoppgaver kan løses, samt hvordan han eller hun fungerer i en arbeidssituasjon (HiOA, 2014, ss. 37-38).

På det nyopprettede studiet i økonomi og administrasjon ved Hauge School of Management, på NLA Høgskolen i Staffeldtsgate (Oslo), er det obligatorisk praksis i første og andre studieår.<sup>12</sup> Studenten får tildelt en mentor, og målet er å gi utfordring i forhold til egenutvikling, og et nærmere innblikk i praksisfeltet. I et av emnene skal studentene, to og to, gjennomføre tre uker praksis, samt levere en praksisoppgave. Praksisen utøves i en godkjent bedrift eller organisasjon. I ukene med praksis, skal studentene være en del av et innovasjonsprosjekt, og bidra aktivt i prosjektet (NLA Høgskolen, 2015).

De omtalte studiestedene, og deres praksisorganisering, gir signaler om at det finnes flere institusjoner som tilbyr praksis, enten som frivillig eller som obligatorisk fag, eller som en større del av utdanningen. Universitetet i Agder har tilbudt, og tilbyr fremdeles emner med

---

<sup>11</sup> Etersom praksisperioden er obligatorisk, synes jeg det er interessant å se hvor mange studenter studiet har. Ifølge DBH (2015) ble det tatt opp 68, 144 og 123 studenter, i henholdsvis 2012, 2013 og 2014.

<sup>12</sup> Ved studiet ble det tatt opp i de to første årene, 2013 og 2014, tatt opp henholdsvis 52 og 57 studenter (DBH, 2015).

praksisbaserte læringsformer. Jeg kommer tilbake til dem i del 4.1.3. Brandt (2005) har ikke nevnt emnene ved UiA, og det er nødvendig å anta at det finnes flere liknende og ubeskrevne situasjoner ved norske studiesteder.

#### **4.1.3 Økonomi- og administrasjonsutdanningen ved Universitetet i Agder**

For å gå i dybden av én institusjon, tar jeg utgangspunkt i økonomi- og administrasjonsutdanningen ved Universitetet i Agder. Samordna Opptaks poenggrenser ved opptak (Samordna Opptak, 2015) gir oss mulighet til å danne oss et bilde av studiestedenes popularitet, eller nivå. Frem til Kvalitetsreformen ble innført i 2003, var det fire tilbydere av det fireårige siviløkonomstudiet i Norge: Norges Handelshøyskole (NHH), Handelshøyskolen BI, Universitetet i Agder (UiA) og Universitetet i Nordland (UiN). I dag er det flere, men jeg tar med de fire her. I øvre del av skalaen finner vi NHH. Poenggrense for opptak ved siviløkonomstudiet deres, var i 2014 53,0. Hos BI var grensen 44,0 i 2013 (BI, 2014, s. 26), mens den hos UiA var 45,8. Endelig var grensen ved økonomi- og ledelsesstudiet ved UiN 26,2 poeng. For økonomisk-administrative utdanninger på masternivå, kan UiA følgelig plasseres i et øvre mellomsjikt.

Søkere til bachelorstudiet i økonomi og administrasjon ved UiA, måtte ha 42,9 poeng for å komme inn ved Campus Kristiansand i 2014.<sup>13</sup> Høyere ligger Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST), med 46,8 poeng, Universitetet for miljø- og biovitenskap (UMB), og Universitetet i Stavanger (UiS), begge med 44,0 poeng, samt bachelor i administrasjon og ledelse ved Høgskolen i Oslo og Akershus, med 43,3 poeng. De resterende studiene har lavere, eller ingen poenggrenser. Det vil si at alle som søkte og fylte fagkravene ble tatt opp. Tilsvarende studier som det UiA tilbyr, finnes ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold (HBV) og Høgskolen i Østfold. Her er poenggrensene henholdsvis 35,9 og 33,8 poeng. For sammenlignings skyld kan UiA anses å være et godt gjennomsnitt, som ikke representerer en ytterlighet.<sup>14</sup>

#### **Studiets oppbygging**

Studentene ved Handelshøyskolen ved UiA kan velge å ta en treårig bachelorgrad, for deretter å søke seg inn på toårig masterutdanning, eller å bygge på relevant utdanning fra andre institusjoner, med toårig masterutdanningen i økonomi og administrasjon. Studiet tilbys også som integrert femårig mastergrad. Både to- og femårig masterutdannelse kvalifiserer til tittelen

---

<sup>13</sup> Studiet tilbys også ved Campus Grimstad, hvor alle søkere som fylte fagkravene ble tatt opp.

<sup>14</sup> Det er naturlig nok ikke et fullkomment mål, men kan gi oss en god indikasjon på plassering.

siviløkonom. Underveis finnes muligheter både for utveksling, valgfag og breddevalg. Oppbyggingen av studiet er som vist i vedlegg 9.1.<sup>15</sup>

Ifølge nettsidene til Handelshøyskolen ved UiA (Universitetet i Agder, 2015b) skal utdanningen gi «grunnleggende kunnskap innenfor bedriftsøkonomi, markedsføring, samfunnsøkonomi og ledelse.» Fag som rettslære, organisasjonsteori, entreprenørskap og innovasjon skal øke forståelsen for hvorfor noen typer virksomheter lykkes bedre enn andre. I tillegg skal det læres det «å innhente og analysere informasjon, som grunnlag for å ta strategiske beslutninger. Kort fortalt, du lærer hvordan en virksomhet ledes og administreres.» Innholdet i utdanningen, i form av oppbygging, antall studiepoeng per fagområde og så videre skal være i tråd med planene fra NRØA. Minimumskravet fra NRØA er 95 studiepoeng innenfor gitte fagkombinasjon. UiA har valgt å bruke 112,5 (av totalt 120) studiepoeng i løpet av de to første årene på emner innenfor bedriftsøkonomisk analyse, administrasjonsfag, samfunnsøkonomi, metodefag og etikk. De siste 7,5 studiepoengene er valgfag. Tredjeårsenheten er breddevalg hvor studentene kan velge enten økonomisk styring, strategi og ledelse, markedsføring, regnskap for regnskapsførere, HR og organisasjonsutvikling eller utveksling. I flere av retningene er det obligatorisk bacheloroppgave på 15 studiepoeng i siste semester. På mastergraden fortsetter spesialiseringen med obligatoriske emner for valgte spesialisering i syvende og åttende semester. Det siste året består av valgfag første semester, og deretter masteroppgave som en avslutning av utdannelsen.

### **Valgkurs og breddefag**

UiA har hatt, og tilbyr fremdeles valgmenyer med praksistilnærming.<sup>16</sup> Eksemplene som følger, presenterer noen muligheter for å få praksiserfaring i økonomi- og administrasjonsutdanningen ved Universitetet i Agder. Dette skjer på ulike måter, men gir studentene muligheter til både å knytte kontakter med arbeidslivet, og å samarbeide med bedrifter i regionen.

Frem til og med studieåret 2013-2014, tilbød Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap (nå Handelshøyskolen) ved UiA, tredjeårsenheten *Eiendomsutvikling og eiendomsforvaltning*. Denne retningen gav 30 studiepoeng, og var beregnet for studenter både med økonomisk-administrativ bakgrunn, og med ingeniørfag/byggdesign-bakgrunn (Universitetet i Agder, 2015h). Opplegget, med læringsprosess på omtrent 14 uker, innebar at studenten var mesteparten av tiden ute i praksis, men med to hovedbolker med intensiv undervisning og

---

<sup>15</sup> Vedlegget viser oppbygging av siviløkonomstudiet. De tre første årene er identisk bygd opp.

<sup>16</sup> Kun de seneste valgmenyene har jeg tatt med her.



presentasjoner av oppgaver. I praksisperiodene jobbet studentene på lik linje med ordinært ansatte, med oppgaver tildelt av bedriften. I siste del av semesteret ble det skrevet en semesteroppgave, med en problemstilling knyttet til praksisplassen. Avslutningsvis skulle semesteroppgaven leveres og presenteres muntlig i plenum. Emnet var i stor grad ildsjeldrevet, hvor professor emeritus ved UiA, Harald Knudsen, var fagkoordinator. I evalueringen av dette kurset (Knudsen, 2009)<sup>17</sup>, gir han mye av det som han legger til grunn for å bruke praksis for bedre å forstå teori. Jeg har beskrevet noen av Knudsens filosofiske refleksjoner i del 3.

Ved UiAs campus i Grimstad tilbys årsstudiet *HR og organisasjonsutvikling*. Dette er et breddevalg for studenter i tredje studieår i økonomi og administrasjon. I siste semester skal studenten ha emnet *Coaching*, hvor arbeidsformen er dagssamlinger fordelt utover semesteret. Studentene skal her planlegge og gjennomføre coaching som dokumenteres i egen oppgave. (Universitetet i Agder, 2015i). I tillegg er emnet *Læring og innovasjon i arbeidslivet* obligatorisk. Dette faget foregår som forelesninger, øvelse, veiledning, studentbidrag og gruppearbeid. Studentene skal her arbeide i grupper, med utviklingsarbeid knyttet til en bedrift eller offentlig virksomhet i regionen.

Høsten 2015 ble det tilbudt et nytt kurs med begrenset antall plasser ved Handelshøyskolen ved UiA, i samarbeid med Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo. Faget *Innovation through Design and Entrepreneurship*<sup>18</sup> var et valgfag for masterstudenter i nest siste semester (Universitetet i Agder, 2015g), og inneholdt former for praksis. Kursets varighet var én uke sammenhengende, samt to dager ved UiA i forkant av samarbeidsuken. Alle studentene fikk rom i leilighet i Risør, hvor kurset fant sted. Her var samlet studenter fra flere fagretninger i tverrfaglige miljøer, hvor målet var å gi innsikt i blant annet forretningsmodeller, finans, idegenerering, merkevareledelse og entreprenørskap, strategisk ledelse og designledelse. Arbeidet foregikk i forelesninger, workshops, case- og artikkelpresentasjoner, samt tverrfaglig samarbeid. Det endelige arbeidet skulle resultere i en muntlig presentasjon og en skriftlig innlevering. Studentenes gav, ifølge studiekonsulent, tilbakemeldinger om at det var spennende og utfordrende å jobbe tverrfaglig – og at det var relevant for økonomiutdanningen. Valgemnet planlegges videreført høsten 2015.<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> Rapporten er ikke publisert, men skrevet som en evaluering til sponsorene bak prosjektet.

<sup>18</sup> Fullstendig informasjon om kurset er ikke tilgjengelig på internett. Masterstudentene fikk tilsendt en e-post med informasjon før semesterstart, samt informasjon i plenum under valgfagpresentasjon.

<sup>19</sup> E-post fra studiekonsulent, Anne Line Omsland

## 4.2 Lærer profesjonsstudium

Lærerutdanningen og -yrket har gjennomgått store forandringer i løpet av 1900- og 2000-tallet. En artikkel i tidsskriftet forskning.no (2011), basert på Bjergs (2011) doktorgradsavhandling *Skoling af lyst. Fantasier og fornemmelser i tre elevgenerasjoners erindringer om livet i skolen 1950-2000*, tar for seg deler av utviklingen. Læreren har beveget seg bort fra å være en autoritær og respektert personlighet, med lærerbolig og ansvar for flere skoler i distriktet, stor innflytelse i samfunnet. I dag har læreren forflyttet seg fra bak kateteret, og ned til elevene. Artikkelen viser til at 1970-tallet var en tid da den «gamle» skolen, ofte med en urettferdig lærer som ventet på å straffe eleven, møtte skolen vi kjenner i dag. Utover 1990-tallet ble lærerrollen mer tvetydig; elevene forventer en form for objektiv rettferdighet fra lærerens side, samtidig som de ønsker å bli «sett» av en lærer som tilpasser undervisningen individuelt. I dag skal læreren være forståelsesfull og ha tettere personlige relasjoner med elevene. «Solidaritet» og «jevnbyrdighet» er stikkord. Karlsen (2005) redegjør i artikkelen *Styring av norsk lærerutdanning - et historisk perspektiv* for noe av utviklingen. I 1827 ble den første lærerutdanningen etablert i Norge. Alle landets stift (prosti) skulle tilby seminarer, som skulle kvalifisere til å bli lærer; en offentlig skole ble etablert. Universitetet i Agder har sine røtter fra Holt Seminar, tilbake til 1839, hvor læreren også var presten (Agderkultur, 2015). Kirken og Staten drev skolen, og med myndighet forkynte læreren det elevene skulle høre. Her var lite rom for individuell tilpasning. Frem til 1973 bygde lærerutdanningen på opptaksprøver med høye krav, hvilket gjorde læreryrket prestisjefullt, med sikkerhet for jobb, og solid samfunnsposisjon. Fra 1973 ble lærerutdanningen en del av høyere utdanning, med krav til fullført videregående skole. Læreryrket ble allment tilgjengelig, og studiet fikk innslag av praksis.

For å tilpasse utdanningen til et samfunn i stadig forandring, den de siste 20 årene vært preget av flere reformer. Mål om høyere kvalitet har blitt satt, og disse skal nås i form av dokumenterte resultater. Karlsen (2005, s. 410) viser til at middelet har vært hyppig restrukturering og omorganisering. Som del av høyere utdanning, ble også lærerutdanningen justert etter *Kvalitetsreformen for høyere utdanning* (St.meld. nr. 27, 2000-2001). Fokus her var blant annet styrking av lærernes faglige kompetanse, særlig i basisfag som norsk og matematikk. I St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen*, skrives det at målet i lærerutdanningen, er å gjøre den helhetlig og skolenær. For å fokusere ytterligere på det, foreslås et nytt og utvidet pedagogikkfag, hvor elevkunnskap står sterkere, og lærerne får en økt metodisk-, så vel som relasjonell og sosial kompetanse. I tillegg ble fireårig allmennlærerutdanning høsten 2010 erstattet av to grunnskolelærerutdanninger; trinn 1 – 7 og trinn 5 – 10 trinn (UHR,

2010). Kunnskapsdepartementet ønsker at «Den nye lærerutdanningen skal ha høy kvalitet og være krevende å gjennomføre slik at lærerkandidatene har gode forutsetninger for å møte forventninger og krav i læreryrket.» (St.meld. nr. 11, 2008-2009, s. 23)

Kunnskapsdepartementet ønsker et høyere kompetansenivå hos norske lærere. NOKUT (2006, s. 82) anbefaler dette gjort ved blant annet å la institusjonene tilby grunnskolelærer-utdanningene, trinn 1 – 7 og trinn 5 – 10, også som femårige masterutdanninger. Dermed kan studenter fra starten av velge femårig integrert masterutdanning, eller i de fireårige utdanningene begynne på toårig masterutdanning etter tredje studieår. Ifølge samme Stortingsmelding, utredes det fra Kunnskapsdepartementets side, i fremtiden å kreve masterutdanning for lærere. Formålet med det, skal være at studentene skal ha mer spesialisert og faglig didaktisk kompetanse, samt å unngå at grunnskolelærere underviser i fag de har lav eller ingen formell utdanning i.

#### ***4.2.1 Rammepplaner i lærerutdanningen***

For lærerutdanningene som helhet, er det Kunnskapsdepartementet som gjennom Lov om universiteter og høyskoler, fastsetter rammepplanene. Fra allmennlærerutdanningen ble fireårig i 1992, har den ifølge Karlsen (2005, s. 409), fulgt detaljerte rammepplaner. De innledende bestemmelsen i loven sier at formålet er «å legge til rette for at universiteter og høyskoler tilbyr høyere utdanning på høyt internasjonalt nivå (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2015a) Loven tar for seg krav til innhold og kvalitet. Institusjonene gis muligheter til, innenfor disse rammene, selv å utforme programplaner, med bestemmelser om faglig innhold, praksisopplæring, organisering, arbeidsformer og vurderingsordninger i studiene, men NRLU gir nasjonale retningslinjer til hva og hvordan organiseringen bør skje. For grunnskolelærerutdanningene trinn 1 – 7 og trinn 5 – 10, sier rammepplanene at «Institusjonene skal legge til rette for integrerte grunnskolelærerutdanninger med helhet og sammenheng mellom teori- og praksisstudier, mellom fag og fagdidaktikk og mellom fag. Grunnskolelærerutdanningene skal gi kandidatene solide faglige og didaktiske kunnskaper, kvalifisere for forskningsbasert yrkesutøvelse og for kontinuerlig profesjonell utvikling. Utdanningene skal kjennetegnes av et nært samspill med profesjonsfeltet og det samfunnet skolen er en del av. Utdanningene skal sette læreryrket inn i en historisk og samfunnsmessig sammenheng og bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2015b)

Lektorutdanningen 8 – 13 er femårig, og tilsvarer mastergrad.<sup>20</sup> Studiet retter seg mot yrkesutøvelse i både ungdomsskole og videregående skole. Om praksis i denne utdanningen, sier rammeplanen at «Praksisopplæringen skal være veiledet, vurdert og variert. Omfanget av praksis skal være minst 100 arbeidsdager og knyttes til profesjonsfaget (...). Praksisopplæringen skal fordeles over minst fire av fem studieår.» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3)

Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) er et ettårig påbygningsstudium for personer som har oppnådd bachelor- eller mastergrad, og som ønsker pedagogisk kunnskap og praksis i å undervise. Ifølge de nasjonale retningslinjene skal det være 60 dager veiledet, vurdert og variert praksis inkludert i studiet (UHR, 2015c, s. 12).

#### **4.2.2 Praksis i lærerutdanningen**

I St.meld. nr. 11 (2008-2009, s. 67) *Læreren – rollen og utdanningen*, pekes det på at det finnes lite forskningsbasert kunnskap om kvaliteten i, og effekter av praksisopplæring. NOKUT (2006) evaluerer allmennlærerutdanningen<sup>21</sup>, og ser deriblant på praksisomfanget. I rapporten kan vi lese (ss. 54-55) at «relasjonen mellom teori og praksis har alltid utgjort en sentral del av diskusjonen omkring innholdet i allmennlærerutdanningen. Læring gjennom handling eller praksis fremholdes i dag som en nødvendig del av yrkeskvalifiseringen, og med tydeligere teoretiske argumenter enn tidligere (Nielsen & Kvale, 2003). I handling omsettes og evalueres, men også genereres, teoretisk kunnskap. Det å gjennom praktisk handling forholde seg distansert til teoretisk kunnskap, og med hjelp av denne kunnskap granske praksis, bidrar til at studentene utvikler en teoretisk forankret handlingskunnskap eller praksisteori. I diskusjonen om begrunnelser for innholdet i allmennlærerutdanningen inntar relasjonen teori og praksis derfor en sentral posisjon.» NOKUTs evalueringspanel (s. 58) vil «understreke betydningen av at lærerutdanningen som profesjonsutdanning må ta utgangspunkt i utdanningen som profesjon. Kompetansebehovene i yrkesutøvelsen som lærer må være styrende for innholdet i utdanningen. Konkret betyr dette blant annet at fagdidaktisk og pedagogisk kunnskap må – ved siden av at den er forskningsbasert – knyttes nært til reelle problemstillinger og læringssituasjoner i grunnskolen. Den må videre kobles med erfaringsbasert innsikt i de sidene av lærerrolle og skolevirkelighet som går ut over den faglige kunnskapsformid-

---

<sup>20</sup> Av plasshensyn, og fordi jeg ikke tar for meg studenter i denne utdanningen, går jeg ikke i dybden her.

<sup>21</sup> Selv om allmennlærerutdanningen er erstattet av grunnskolelærerutdanningene, kan mange parallelle trekkes.

lingen», samt (s. 60) at «Institusjonene bærer også en del av ansvaret for å sikre at lærerprofesjonen er praksisbasert. Opptil hver enkelt institusjon at kontakten med grunnskolen etableres og opprettholdes.» De fremholder at det er gunstig dersom studentene kan trekkes med i arbeidet med praksisplanleggingen.

Med bakgrunn i St.meld. nr. 11 (2008-2009, s. 18) *Læreren – rollen og utdanningen* er det ønskelig, slik det er formulert i Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn, at «utdanningene skal fremme integrering av teori og praksis, faglig progresjon, gjennomgående profesjonsretting og forskningsforankring.» (UHR, 2010, s. 6) Videre skal det legges til rette for «sammenheng mellom aktiviteter i lærerutdanningsinstitusjonen og i praksisopplæringen, og gjensidig forpliktende samarbeid mellom de to læringsarenaene.» I NRLUs retningslinjer for grunnskoleutdanningen er det nedfelt at «Utdanningenes praksisforankring står sentralt når det gjelder å tydeliggjøre profesjonsrettingen i grunnskolelærerutdanningene.» (UHR, 2010, s. 7) Retningslinjene inneholder en oversikt over hva studentene skal tilegne seg av kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse under hvert av emnene – både hva angår valgfag og obligatoriske emner i de fire eller fem studieårene.

Videre sier de samme retningslinjene (UHR, 2010, ss. 11-13) at «Lærerutdanningsinstitusjonen har ansvar for å vurdere om lærerstudentene er skikket for læreryrket. Dette er en helhetsvurdering av studenten som omfatter både faglige, pedagogiske og personlige forutsetninger og vil foregå under hele studiet, jf. forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning.» Ansvaret deles mellom faglærere og praksislærere. (St.meld. nr. 11, 2008-2009, ss. 21-22) Målet med praksis er ikke utelukkende å gi studentene trening og læring gjennom erfaring, eller innblikk i hva utdanningen i det aller vesentligste er. Den skal også være en mulighet for lærerutdanningsinstitusjonene til å se om studentene faktisk er skikket for yrket, og om de innehar teoretiske og praktiske ferdigheter som er nødvendige for en god yrkesutøvelse. Hver praksisperiode må vurderes bestått for å komme videre i studiet. Dette er en måte å luke ut uskikkede studenter fra utdanningen. Ifølge Stortingsmeldingen (s. 71) lukes for få uskikkede studenter ut gjennom skikkethetsvurderingen, men i de fleste situasjonene veiledes de aktivt ut av utdanningen.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Skikkethetsvurderingen diskuteres også i NOKUT (2006). Det vises til at kommunikasjonen i for stor grad foregår mellom student og veileder på praksisstedet, og at de etiske barrierene for å stryke en student på skikkethet, er svært høye. Det fremholdes at rektor bør involveres mer, slik at byrden ikke kun faller på praksisveileder.

I St.meld. nr. 11 (2008-2009) drøftes flere sentrale problemstillinger i forhold til praksis i lærerutdanningen. Utfordringer i praksisopplæringen, slik de drøftes i Stortingsmeldingen, baserer seg på manglende nasjonale kvalitetskrav, og svak kopling til teorifagene i utdanningen. Det hevdes her at det ikke er omfanget av praksis som må endres, men først og fremst kvaliteten, og sammenhengen mellom praksis og andre deler av studiet. Videre blir det (s. 21) skrevet at «For å oppnå bedre kvalitet i praksisopplæringen er det nødvendig å fastsette tydeligere rammer og krav enn dem som framgår av dagens rammeplan og retningslinjer til øvingslæreravtalen. Det er nødvendig – å etablere et system for kvalitetssikring av praksisskoler, praksislærere og av den praksisopplæringen som gis, med klare kriterier og krav som må oppfylles – å sette tydelige mål for de enkelte praksisperiodene (...)» Ikke bare diskuteres kvaliteten i praksisen ved praksisskoler, men også hvorvidt praksisdelen bør bli mer laboratorierorientert. Stortingsmeldingen viser til at det finnes lite forskningsbasert kunnskap om kvaliteten i, og effekter av praksisopplæring, men at studenter opplever den mangelfull.

I debatten om hvorvidt praksis skal foregå i praksisskoler eller laboratorier, viser Munthe & Oma Ohnstad (2008, s. 473) til forskning som peker i retning av at «praksisopplæringen bør ha større fokus på *studentenes læring* fremfor *studentenes trening*.» Dette begrunnes med resultater fra undersøkelser utført i planlagte praksisbaserte laboratoriesituasjoner ved høyskoler, designet for studentenes læring. Det viste seg at studenter som hadde gjennomgått denne formen for opplæring, var bedre i stand til å reflektere over undervisningen, og å gjennomføre denne i praksis, samt planlegge undervisning, enn studenter som hadde normal opplæring ved praksisskoler. St.meld. nr. 11 (2008-2009, s. 22) påpeker at «Det synes å ha utviklet seg en læringskultur der studentene i mindre grad enn i andre profesjonsstudier arbeider selvstendig med fagstoffet og deltar mindre aktivt i et faglig fellesskap med lærere og medstudenter.»

I en begynnerfase hvor identiteten som profesjonsutøver bygges, og utfordringer med mye nytt som skal reflekteres over, skrives i Stortingsmelding (2008-2009, s. 34) at nye lærere ofte fremstår som flinke og ivrige, og at de ønsker å prøve ut yrket i samsvar med sine idealer. Videre pekes på forskning som «viser at det er et tydelig behov for systematisk veiledning og oppfølging de første årene lærerne er i arbeidslivet. God veiledning er viktig for at nye lærere skal utvikle god kompetanse og mestre yrket. Det kan også bidra til at flere velger å bli i yrket. I en rekke land eksisterer det ordninger for å lette overgangen fra utdanning til arbeidslivet. Obligatoriske introduksjonsprogrammer og bruk av veileder/mentor er vanlige tiltak for å introdusere nyutdannede til læreryrket. I 1997 ble det, etter et vedtak i Stortinget, satt i gang

forsøk med veiledning av nyutdannede lærere i Norge. Fra 2003 har man hatt ordningen «Veiledning av nyutdannede lærere» der lærerutdanningene tilbyr skoleeier støtte i deres arbeid med oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole. Tilbudet gis i dag i alle fylker, men ikke alle kommuner deltar.» Dette tilbudet får veldig gode skussmål, og anbefales ifølge Stortingsmeldingen videre.

#### **4.2.3 Grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Agder**

Den tradisjonelle fireårige allmennlærerutdanningen ved Universitetet i Agder, ble høsten 2010 erstattet av to grunnskolelærerutdanninger (GLU): trinn 1 – 7 og trinn 5 – 10 trinn (UHR, 2010). Mens den førstnevnte kvalifiserer til undervisning i barneskolen, gir den andre kompetanse til å undervise både i barne- og ungdomsskoler. Jevnfør St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen*, ytres (s. 23) ønske om at en større andel av lærerne i grunnskolen skal ha mastergrad. Dermed kan studentene velge enten fire- eller femårig utdanning (mastergrad), både for 1.-7. og 5.-10. trinn. Ved Campus Kristiansand har begge blitt tilbudt som både fire- og femårig utdanning fra 2010. Her tilbys også toårige påbygningsmastergrader for både trinn 1 – 7 og trinn 5 – 10. Campus Grimstad tilbyr fireårig GLU 1 – 7 (Universitetet i Agder, 2015b) Fra og med høsten 2015 innførte UiA også lektorutdanningen for trinn 8 – 13, en femårig masterutdanning<sup>23</sup> som kvalifiserer til undervisning på også på videregående skole-nivå (Universitetet i Agder, 2015f). Mens grunnskolelærerutdanningene i 2014 og 2015 uteksaminerte sine første kandidater i henholdsvis de fire- og femårige utdanningene, fullfører de første lektorstudentene det første studieåret i 2015. Omtrent like mange studenter er det i de fireårige utdanningene som i lektorutdanningen. Færrest antall studenter er det i de femårig masterutdanningene (DBH, 2015).

#### **Studiens oppbygning og praksisomfang**

Vedlegg 2 viser oppbygningen av studiet GLU 1-7. Som tidligere drøftet, stiller rammeplanen krav til innhold og kvalitet, men gir institusjonene spillerom i utformingen. Som vist i studieoppbygningen, er det praksis i hvert semester. For studenter i denne utdanningen, er det obligatorisk med pedagogikk og elevkunnskap, norsk, matematikk, og minimum 100 dager praksis. I tillegg skal de gjennom 120 studiepoeng i undervisningsfag (f.eks. engelsk, kroppsøving,

---

<sup>23</sup> Jeg hadde for analyseformål ønsket å benytte lektorutdanning trinn 8-13 ved Universitetet i Agder, for i noen grad å kunne sammenligne denne med økonomi- og administrasjonsutdanningen. Grunnlaget er snevert ettersom disse studentene ennå ikke har fullført sitt første studieår, og følgelig ikke kan svare på om deres praksisperiode har hatt noen effekt.

kunst og håndverk, matematikk, mat og helse, musikk, naturfag, norsk, religion, livssyn og etikk eller samfunnsfag), eller 90 studiepoeng undervisningsfag, og 30 studiepoeng skolelevante fag (f.eks. IKT, drama, historie, spesialpedagogikk, fremmedspråk eller utveksling).

Vedlegg 9.3 viser oppbygning av studiet GLU 5–10. I denne utdanningen er det obligatorisk med pedagogikk og elevkunnskap, samt 100 dager praksis. Videre kan studentene her velge mellom 180 studiepoeng undervisningsfag, eller 150 studiepoeng undervisningsfag og 30 studiepoeng skolerelaterte fag (som ved 1–7). Også GLU 5-10 er det praksis hvert semester. Første studieår har studentene tre uker praksis i høstsemesteret, og tre uker i vårsemesteret. Likedan er det i andre studieår tre uker i hvert semester. I tredje studieår har studentene praksis tre uker i høstsemesteret og 12 dager praksis i vårsemesteret – dette samtidig som de skriver bacheloroppgave. I fjerde og siste år av studiet har studentene tre uker praksis på høsten og tre uker på våren. Til sammen inneholder studiet 23 uker praksis – noe som tilsvarer 115 arbeidsdager. Dette er 15 dager mer enn rammeplanen krever. For mastergradutdanningen for grunnskole 5. – 10. trinn skal 100 hele dager praksis gjennomføres, 60 dager i løpet av to første studieår, og 40 dager i løpet av to siste studieår. (Universitetet i Agder, 2015c)

Da rammeplanen for lektorutdanningen 8-13 var ute på høring i 2012, tok UiA til orde for å øke praksisomfanget fra datidens gjeldende standard på 60 dager til minimum 80 dager (Universitetet i Agder, 2012). Resultatet ble et praksiskrav på minimum 100 dager.

### **Praksisens formål**

Hva som er praksisens formål, omtales i Universitetet i Agders Praksishefte (Universitetet i Agder, 2015d). Slik læringsutbyttet i praksisperioden er omtalt i Praksisheftet for grunnskolelærer 2014-2019, deles det inn i de tre hovedområdene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse.<sup>24</sup> Eksempelvis sier praksisheftet (s. 7) at læringsutbyttet for kunnskap i første praksisperiode er at studenten:

- «har kjennskap til det karakteristiske ved læreryrket og lærerrollen
- er oppmerksom på observasjon som grunnlag for arbeid med elevers læring og innsikt i lærerrollen
- kan beskrive grunnleggende ferdigheter som grunnlag for læring på trinnene 1. – 7.
- har kjennskap til hensiktsmessige læremidler og ulike arbeidsmåter
- har forståelse for motivasjon og betydningen for læring»

---

<sup>24</sup> Av plasshensyn nevner jeg ikke læringsutbyttet under hvert av hovedområdene for hver praksisperiode.



Av ferdigheter kreves at studenten kan:

- «sammen med andre planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning
- observere og lede elevers læringsarbeid
- legge til rette for utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter på trinnene 1. – 7.
- bruke ulike læremidler og arbeidsmåter i undervisningen tilpasset 1. – 7. trinn»

Av generell kompetanse er det et krav at studenten:

- «skal kunne oppdage og reflektere over yrkesetiske problemstillinger og utøve lærergjerningen i tråd
- med disse
- kan diskutere undervisning og læring
- kan vurdere egen og andres praksis
- kan ta i mot og anvender tilbakemeldinger fra praksislærer og medstudenter
- viser bevissthet om profesjonelle og yrkesetiske perspektiver»

Tilsvarende er utarbeidet for hver praksisperiode, med endrede krav ettersom studenten kommer lenger ut i studiet. I tillegg inneholder praksisheftet oversikt over de arbeidsformer som skal benyttes, vurderingsordningen og studentevaluering. Studenten får i heftet også et planleggingskjema, tids- og aktivitetsplan, samt skjema for sluttevaluering av praksis.

## 5 METODE OG DATAINNSAMLING

### 5.1 Kvalitet

For å kunne analysere mange enheter samlet, samt systematisere og standardisere datamaterialet på en enkel måte, kan vi benytte *kvantitativ metode*. Det innsamlede datamaterialets kvalitet må vurderes utfra undersøkelsens hensikt. Vi må legge opp studien, gjennomføre datainnsamlingen, og analysene, for på best mulig måte å belyse problemstillingen. Som Jacobsen (2005, s. 341) sier, er gode undersøkelser de som:

a) *Er pålitelige (reliable)*

b) *Faktisk måler det de sier de måler (intern gyldighet)*

For å teste om den interne gyldigheten er tilstrekkelig, kan vi la respondenter, eller andre med noen form for interesse, se på spørsmålene, og om de er relevante. Likeledes kan vi måle gyldigheten, ved å benytte flere indikatorer for å måle et teoretisk begrep eller fenomen. *Kriterie-validitet* handler om hvorvidt måten vi har målt begrepet på, gjør oss i stand til å forutsi andre forhold slik vi ville forvente, med utgangspunkt i vår teori. En siste måte å teste intern gyldighet, er gjennom kontroll mot annen teori og andre empiriske undersøkelser.

c) *Kan generaliseres og overføres til andre områder (ekstern gyldighet)*

Ved kvantitativ metode generaliserer vi ofte fra et utvalg enheter som vi har studert, til en større populasjon som ikke er studert. Målet er generalisering fra få til mange enheter. Ved å trekke utvalget på en spesiell måte, for eksempel sannsynlighetsutvalg, kan vi være sikre på at utvalget vårt ikke er skjevt. Feil som likevel kan forekomme er frafall av enheter som ikke ønsker, eller kan svare. Det kan også være tilfeldige uoverensstemmelser mellom utvalget og populasjonen. Feilmarginer hjelper oss å se om en forskjell mellom to resultater i utvalget, og også gjelder for populasjonen. Dersom vi ønsker å se om det er en forskjell mellom gjennomsnittet i utvalget, kan vi bruke en T-test. For å se om det er statistisk samvariasjon i utvalget, og om denne og gjelder i populasjonen, kan vi benytte en kji-kvadrattest. Kriterier for datakvaliteten sammenfattes i validitet og reliabilitet: datamaterialets gyldighet og pålitelighet.

#### 5.1.1 Validitet

Validitet handler om i hvilken grad resultatet er *gyldig*, og handler om hvor godt vi klarer å måle det vi i utgangspunktet ønsker å få kunnskap om (Neuman, 2009). Hvorvidt et resultat er valid, vises gjennom hvor godt vi har klart å fange det begrepet vi teoretisk sett søker, gjennom de metodene vi har benyttet. Ved lav validitet, kan vi ende opp med å måle noe vi

egentlig ikke ønsket å måle. Det er vanskeligere å oppnå høy validitet, enn høy reliabilitet, fordi det alltid vil være et avvik mellom våre «mentale bilder», og den virkelige verden. Zikmund (2000, ss. 282-283) til tre hovedgrupper av validitet;

- *Face validity*: En grunnleggende form for validitet, hvor det skal være enkelt å se om indikatorene virkelig måler de konseptene vi ønsker å måle. Målingen har høy validitet, dersom vi enkelt kan se at målingen fanger opp det vi ønsker å finne ut av.
- *Criterion validity*: Her må forskeren spørre seg selv om målingen korrelerer med andre målinger, av samme opprinnelse. Dersom en tilsvarende måling viser seg å samvariere med vår måling, er der en høy grad av validitet.
- *Construct validity*: Dreier seg om i hvilken grad målingen bekrefter et nettverk av relaterte hypoteser, generert fra en teori basert på flere begrep. Dersom målingen klarer å fange opp hele innholdet i en teori, har den høy validitet.

Mer utfordrende er det å si noe om det som gjelder for studentene ved Universitetet i Agder, gjelder for andre institusjoner, altså den eksterne validiteten.

### **5.1.2 Reliabilitet**

Reliabilitet tar utgangspunkt i målingens *pålitelighet*, i hvilken grad målingen er nøyaktig og feilfri, og med det gir pålitelige resultater. Med reliabilitet menes at metoden, eller instrumentet, vi benytter til å måle eller undersøke, er konsistent fra en undersøkelse til en annen. Neuman peker (s. 122) på fire måter å forbedre reliabiliteten på. Det er viktig å ha klare tanker om hva vi ønsker å måle, slik at målingen kan bli mest mulig presis. Størst mulig datagrunnlag vil øke sannsynligheten for at vi bedre klarer å fange opp virkeligheten. Svarprosenten på undersøkelsen vil være avgjørende for å kunne si noe om målingens reliabilitet, altså hvor gyldig resultatet er. En relativt høy svarprosent, sammen med et strukturert utvalg, gjør at jeg anser validiteten i spørreundersøkelsen å være høy. Det vil også forbedre målingen dersom vi øker antallet indikatorer, Neuman hevder at det er fornuftig å ha mer enn ett mål. I tillegg anbefaler han pilotstudier, samt i størst mulig grad benytte kopiering, for å unngå feilinntastinger.

Zikmund (2000, s. 280) peker på to dimensjoner som ligger til grunn for reliabilitet. *Gjentagelse*, ved for eksempel test-retest-metoden, kan benyttes, ved å utføre den samme målingen, til de samme respondentene, på to forskjellige tidspunkt. Dersom svarene er konsistente på begge tidspunktene, vil målingen være pålitelig. Den *indre konsistensen* dreier seg om homogeniteten til målingen. Ved å benytte en split-half-metode, kan forskeren ta resultatene fra den ene halvdel, og sammenholde med resultatene fra den andre halvdel, for å se om

målingene er konsistente. En annen måte, er ved å bruke ekvivalensform-metoden. Her bruker forskeren to måleinstrument, som er så like som mulig, til å måle den samme gruppen av respondenter. Dersom det er høy korrelasjon mellom de to måleformene, kan vi konkludere med at målingen er pålitelig.

En ulempe, i mitt tilfelle, er at undersøkelsen ble sendt ut midt i en eksamensperiode, og i så måte ikke får førsteprioritet. Likevel vet jeg, for min egen del, at så fort det kommer et e-postvarsel, er det et godt avbrekk fra lesing og oppgaveløsning. Dermed kan jeg tro at mange tar undersøkelsen som liten pause, og at de derfor er våkne og ærlige når de avgir svar. Overføringen fra SurveyXact kan, som nevnt, være en faktor som reduserer reliabiliteten. Det krever tålmodighet og klarsyn å ordne variabler og målenivå, samt å analysere innsamlede data.

### **5.1.3 Feilkilder**

Ved bruk av spørreundersøkelser, hvor forskeren som nevnt har lite kontroll over – og kontakt med – respondenten, er det sannsynlig at det oppstår feil. I undersøkelsen kan det se ut som jeg kunne påpekt tydeligere hvilke valg respondenten skulle valgt i tilfeller hvor det kunne vært tvil. Et eksempel er på spørsmål om hvor studentene har hatt hovedtyngden av deres praksiserfaring. Dette spørsmålet gikk *kun* til de som krysset av for praksis. Jeg presiserte i forkant at «Med praksis menes den tiden du har vært utenfor skolen i organisert læringsopplegg. Ekskursjoner og bedriftsbesøk regnes ikke som praksis.» Noen respondenter krysset likevel av for «Annet», og skrev inn i tekstboksen «Har ikke hatt praksis», «Jobb» eller «Bedriftsbesøk». På dette spørsmål kunne det, særlig for studenter i økonomisk-administrative utdanninger være vanskelig å skille «Praksis ved skole» og «Praksis ved lærestedet».

På slutten av undersøkelsen kom også noen litt «tunge» spørsmål, angående samsvar mellom teori i kursene og praksisgrunnlaget i arbeidslivet, og teorien ved lærestedet sammenlignet med teorien arbeidslivet bruker. Her trengte respondenten være konsentrert for å forstå intuitjonen. Ved gjennomgang av en relativt lang undersøkelse, kan det antas at respondenten blir både lei og sliten, og at vedkommende derfor har lett for å velge «Verken eller» - eller ikke tenker seg godt om. Dette kunne vært løst ved å legge slike spørsmål tidligere i undersøkelsen, eventuelt forenkle eller omformulere dem.

I ettertid fant jeg også feil i utformingen av spørreundersøkelsen. En lærerstudent gjorde meg oppmerksom på at, selv om hun ikke hadde hatt jobb ved siden av studiet, ble hun bedt å vurdere hva som gav mest nytte av jobb og praksis. Jeg hadde glemt en kobling som sendte slike respondenter videre. Dermed må jeg være konsentrert ta ut slike feil fra analysene.

## 5.2 Undersøkelsens utforming

### 5.2.1 Spørreundersøkelse

Ifølge Zikmund (2000), er spørreundersøkelse en effektiv og presis metode som kan benyttes for å samle inn primærdata. Primærdata er data som samles inn spesifikt for forskningsprosjektet. Personer som besvarer intervjuerens spørsmål, eller som gir skriftlige svar i et selvadministrert spørreskjema, kalles respondenter. En utvalgsundersøkelse indikerer at målet er å få et representativt utvalg av målgruppen. Spørreskjemaet kan distribueres på flere måter. Distribusjon via e-post gir flere fordeler, og Zikmund nevner at det (ss. 201-203), i tillegg til å være en kostnadsbesparende undersøkelsesmetode, gir en geografisk fleksibilitet som er tilnærmet ubegrenset. Det er bekvemt for respondenten, ettersom vedkommende kan svare når og hvor det måtte passe. Fravær av en intervjuer, gjør også at respondenten i mindre grad blir påvirket. Det kan også være en ulempe, i det at hver respondent vil kunne tilnærme seg spørsmålene på en forskjellig måte, og forskeren i så måte vil miste muligheten for å kunne gi oppklarende svar.

Ved utforming av spørreskjema tok jeg utgangspunkt i problemstillingen og teoriene som er presentert tidligere. Etter å ha lest Daniel Kahnemans (2013) *Tenke, fort og langsomt*, fikk jeg en del tanker om hvordan å stille spørsmålene. Boka tar for seg hvordan tankegangen vår lar seg påvirke av forskjellige faktorer, og hvordan vi i svært mange tilfeller tar feilaktige avgjørelser, fordi vi feiltolker informasjonen. I spørreundersøkelser bør for eksempel følelsesladde spørsmål ikke komme først, fordi det ofte vil avgjøre hva respondenten svarer på de etterfølgende spørsmålene. Kahneman viser også til hvorvidt spørsmålene bør stilles positivt eller negativt, og hvordan utfallene blir påvirket av det. Jeg har i stor grad forsøkt å ha dette i bakhodet i utarbeidelsen av spørsmål og rekkefølge.

I samråd med veileder, ble det i flere omganger brukt god tid på å formulere spørsmål presist og forståelig, spørsmålenes rekkefølge og formulering, hva vi ønsket å få svar på, og hvordan spørsmålene mest sannsynlig ville bli oppfattet. Utfordringen ved å lage spørreundersøkelsen, var i noen grad å lage koblinger, slik at respondenten etter å ha avgitt svar, blir sendt videre til neste spørsmål. Det krevde konsentrasjon å holde oversikt, men fungerte bra.

### 5.2.2 Svaralternativer

Ved utforming av svaralternativer (Zikmund, 2000, ss. 276-278), er det fire skalaer som kan benyttes. På *nominalnivå*, som er det enkleste nivået, knyttes nummer eller bokstaver til objekter, slik at de blir gjensidig utelukkende etiketter for identifisering eller klassifisering. Dette benyttes for eksempel for å skille mellom kjønn (enten mann, eller kvinne). På *ordinalnivå* kan objekter rangeres i forhold til omfang, selv om de fremdeles er gjensidig utelukkende. Eksempel fra spørreundersøkelsen er påstand om tilfredshet med praksis: «i stor grad» rangeres over «i noen grad», som rangeres over «i liten grad», og til sist «ikke i det hele tatt.» *Intervallnivå* er en skala som ikke bare rangerer objektene etter deres omfang, men måler også avstanden mellom enhetene, i like intervaller. Eksempelvis fra undersøkelsen er hvor mange timer en person jobber i løpet av året, med jevn stigning i intervall. *Forholdsnivå* har absolutte mål med et absolutt nullpunkt, istedenfor relative mål. Det absolutte nullpunktet representerer et fravær av det angitte attributtet.

Ved innsamling av primærdata, blir *spørreundersøkelse med lukkede svaralternativer* mye brukt. Respondenten har ved lukkede svaralternativer, kun mulighet for å velge enten det ene, eller det andre (Jacobsen, 2005). I spørreskjemaet stiller jeg i all hovedsak strukturerte spørsmål, hvor respondenten kun kan velge ett alternativ blant flere. Uvalgte steder kan respondenten selv fylle inn, eller velge flere alternativer. Dette gjelder for eksempel hvilke verv de har hatt i frivillige organisasjoner. Datainnsamlingsprosessen er beskrevet i kapittel 5.3.

### 5.3 Valg av respondenter

For å belyse problemstillingen om hvordan studenter opplever praksisomfanget, og hva de ønsker, har jeg valgt et strukturert utvalg av respondenter for typen studieprogram og deres studenter, slik at vi får spredning i praksisomfanget. Som det fremgår av kapittel 2, har lærerutdanningene ifølge rammeplanene omfattende praksiskrav, mens studieprogram innen økonomi og administrasjon verken har rammeplaner eller praksiskrav. Ettersom begge (som nevnt i kapittel 4), regnes som profesjonsutdanninger, kan de for analyse formål være sammenlignbare.

I tillegg har jeg med i utvalget økonomi- og administrasjons- og ingeniørstudenter- og kandidater fra breddeemnet ORG202 *Eiendomsutvikling og eiendomsforvaltning*. Utvalg består derfor av tre delutvalg, som delvis overlapper. Hensiktsmessige hensyn og tilgang til e-postadresser for studenter ved UiA, førte til at utvalget ble begrenset til UiA, og til studenter som var kommet langt ut i studiet selv.

#### 5.3.1 Datainnsamlingsprosessen

Etter et kurs i SurveyXact, valgte jeg å benytte dette programmet for å lage spørreundersøkelse, samt samle inn og analysere data. Jeg hadde ikke tatt i betraktning at Personvernombudet (NSD) skulle godkjenne prosjektet, og dermed spørreundersøkelsen, før jeg kunne gå i gang med spørringen. Dette kravet skyldes at svarene kan kobles opp mot respondenten, og blir lagret mens arbeidet foregår. Jeg sendte inn skjemaet 13. april, og fikk godkjenningen allerede 21. april. I mellomtiden utarbeidet jeg spørreundersøkelsen.

Etter å ha kontaktet ildsjel bak det praksisbaserte, valgbare breddeemnet ORG202 Eiendomsutvikling og eiendomsforvaltning, Professor Emeritus Harald Knudsen, fikk jeg tilgang til tidligere studenter som hadde meldt sin interesse og/eller tatt emnet. Det inkluderer både ingeniørstudenter fra Grimstad, og økonomi- og administrasjonsstudenter fra Grimstad og Kristiansand. Jeg har også tilgang til studenter i mine egne fag, hentet ut via Fronter. Jeg valgte fag fra kurs i høstsemesteret, som for femteårsstudenter var valgfag, men obligatorisk for fjerdeårsstudenter. På den måten fikk jeg tak i alle fjerdeårsstudenter. For å være sikker på at jeg fikk et tilstrekkelig antall studenter fra mitt eget kull, valgte jeg et obligatorisk kurs i fjerdeåret, samt et obligatorisk i tredjeåret. På den måten kunne jeg sikre at jeg fikk alle dem som studerte i mitt kull både i fjor og forfjor. Jeg fikk hentet ut deres student-e-postadresser, og kopierte dem inn i et dokument, sammen med kontaktene jeg fikk av Knudsen. Undersøkelsen skulle også sendes til lærerstudenter. Jeg kontaktet dekan for læreravdelingen 21. april,

og ble satt over til studieleder for grunnskolelærerutdanningene – og så videre til studentservice ved UiA. Den endelige godkjenningen til å sende ut, fikk jeg 13. mars.

Jeg sendte undersøkelsen<sup>25</sup> til 468 studenter, 28. april. Når de åpnet lenken, fikk de en velkomstmelding hvor det sto:

*«Velkommen til undersøkelsen!*

*Spørreundersøkelsen vil ta 5-10 minutter å besvare, og omhandler læring i utdanning og praksis. Du kan når som helst bruke knappene nedenfor for å navigere deg frem og tilbake i undersøkelsen. Trykk på neste for å komme i gang.*

*Med vennlig hilsen Universitet i Agder».*

For å øke deltakelsen, fristet jeg med trekning av et gavekort i kantina, på 200 kroner. Ettersom e-postadressen studentene får tildelt ved Universitetet i Agder, blir slettet ved endte studier, nådde jeg dessverre ikke tidligere studenter jeg kun hadde studente-postadressen til. Dette hadde jeg ikke tatt høyde for, og fikk dermed hele 231 feilmeldinger, fra studenter som har studert økonomi og administrasjon i 2010- og 2011-kullet, samt ferdigutdannede ORG202-deltagere. Undersøkelsen ble derfor i realiteten sendt til 237 respondenter. Jeg informerte fjerdeårsstudentene i en av deres forelesninger, og ba dem besvare skjemaet. 13. mai fikk jeg, etter hyggelig samtale med Studentservice, e-postadressene til lærerstudenter på GLU 1 – 7 og 5 – 10, både fire- og femårig i Kristiansand, samt GLU trinn 1 – 7 i Grimstad. Vedkommende ansatt i Studentservice gav uttrykk for et godt utført forarbeid i meldeskjema til Personvernombudet, slik at jeg kun behøvde å signere en taushetserklæring før jeg kunne sende ut undersøkelsen.

---

<sup>25</sup> E-posten med lenke til spørreundersøkelsen som ble sendt ut, ligger vedlagt som vedlegg 4.



### 5.3.2 Svarprosjenter

Frem til 6. mai, hadde 59 personer besvart undersøkelsen. Det ble da sendt ut en påminnelse til de som ikke hadde svart, hvorpå svarprosjentene økte. 11. mai gikk jeg over listen jeg fikk av Knudsen, og søkte opp flere ORG202-studenter. Dette gav utslag i 26 «nye» potensielle respondenter, hvorpå flere svarte. I tillegg sendte jeg via Facebook lenke til spørreundersøkelsen til 31 ORG202-studenter. Dette gav flere respondenter. Av 78 ORG202-studenter, var det 16 som gjennomførte undersøkelsen via Facebook, resten via e-postlenke. Totalt ble undersøkelsen distribuert til 57 (av 78) ORG202-studenter, og 237 økonomistudenter. Til sammen besvarte 90 økonomi- og administrasjonsstudenter (inkludert ORG202) undersøkelsen. I tillegg svarte 18 personer «Annen utdanning», slik at svarprosjenten for de to gruppene endte på 36,7 %.

Undersøkelsen ble distribuert til 237 lærerstudenter. Allerede første dagen, fikk jeg svar av over 50 respondenter. Jeg sendte purring til 158 lærerstudenter 18. mai, noe som økte svarprosjenten godt. 110 av lærerstudentene besvarte undersøkelsen. Dermed endte svarprosjenten for dem opp på 46,4 %.

Totalt besvarte 218 respondenter av 531 i utvalget undersøkelsen, slik at svarprosjenten ble 43,8 %. 18 av respondentene gjennomførte ikke hele undersøkelsen, men avga noen svar. Jeg har likevel tatt deres resultater med så langt de har svart. Det anser jeg å være et godt datainnsamlingsresultat, og at dataene kan benyttes for analyseformål.

## 5.4 Overføring fra SurveyXact til SPSS

Resultatene fra spørreundersøkelsen i SurveyXact, overførte jeg til Excel, for å kunne benyttet dem til analyse i SPSS.

En noe sen beslutning om å bruke SPSS for analyseformål, gjorde at min egen opplæring ble litt «hals over hode». Jeg burde satt meg inn i dette tidligere, og i tillegg lyttet til erfarne ansatte. Når jeg likevel først fant funksjonalitetene, ble SPSS et godt hjelpemiddel for analysen.

I ettertid ser jeg at for å forenkle overføringen fra SurveyXact til SPSS, burde jeg vært nøye med å gi variablene og svarene hensiktsmessige verdier i første omgang (i utformingen i SurveyXact), slik at det ikke hadde vært nødvendig å omkode svaralternativ i ettertid. Verdiene som kom inn i SPSS gav ingen mening når den underliggende variabelen ble rangert på ordinal-nivå. Her kunne for eksempel «ikke i det hele tatt enig» ha en større verdi enn «i stor grad enig». I utformingen var jeg ikke klar over at dette fikk konsekvenser på et senere tidspunkt, men etter omkoding ble det hele hensiktsmessig. Derfor la jeg inn de forskjellige variablene på deres respektive målenivå, og tilordnet svaralternativene verdier, slik at det går an å tolke resultatene.

## 6 ANALYSE

For å presentere noen resultater fra datainnsamlingen i SurveyXact, bruker jeg frekvens- og krystabeller med alle variabler, fordelt på hva de har studert. I det følgende har jeg i første omgang valgt å benytte svarfordeling fordelt på studium. Respondentene kunne velge enten «Økonomi og administrasjon», «Lærerutdanning» eller «Annet». Ved valg av «Annet» ble de bedt om å spesifisere utdanningsretning. Dermed presenterer jeg først resultatet for økonomi- og administrasjonsstudenter, deretter lærerstudenter – og til sist har jeg sortert ut alle som krysset av for å ha valgt breddeemnet ORG202. Resultatene fra spørreundersøkelsen er å finne i vedlegg 9.3.

### 6.1 Presentasjon av data: Økonomi- og administrasjon

Resultatene jeg kommenterer her, er å finne i kolonnen «Økonomi og administrasjon» i vedlegg 9.3. Av studentene som studerte økonomi og administrasjon, har 16 hatt breddeemnet ORG202 Eiendomsutvikling og eiendomsforvaltning. Disse vil bli kommentert spesifikt senere. Økonomi- og administrasjonsstudentene som har besvart undersøkelsen, er hovedsakelig fra masterstudiet i økonomi og administrasjon, og i fjerde og femte studieår. 83 % har studert kun ved UiA, mens resten har studert ved UiA og en annen oppgitt institusjon.

#### 6.1.1 *Praksis i utdanningen*

Av økonomi- og administrasjonsstudentene som studerer per i dag, er det nærmere 7 av 10 som ikke har hatt *noen form for praksis*. Majoriteten av de som har hatt praksis, har hatt dette i mindre enn 10 % av studiet. Nær 6 av 10 av dem som har hatt praksis, har hatt denne som utplassering i bedrift, resten ved skole eller lærestedet.<sup>26</sup>

6 av 7 økonomi- og administrasjonsstudenter ønsker (mye) mer praksis. Alle som har hatt praksis, synes dette i stor eller noen grad er nyttig. 7 av 8 har vurderer praksis som i stor grad nyttig, resten i noen grad. Egeninnsatsen i praksisdelen har for 9 av 10 vært (svært) god.

---

<sup>26</sup> Omtalt feilkilde. For økonomistudentene var det en åpenbar misforståelse mellom «Skole» og «Lærested»

### **6.1.2 Arbeid ved siden av studiene**

6 av 10 økonomi- og administrasjonsstudenter jobber mens de studerer. Mer enn 6 av 10 arbeidende studenter jobber mellom 300 og 999 timer årlig.<sup>27</sup> Den klart største andelen jobber både i ferier og semestre. Nær 6 av 10 vurderer jobben i stor eller noen grad relevant for studiene. 8 av 10 vurderer den generelle nytten av jobberfaringene ved siden av studiet å være nyttig i stor eller noen grad. Over 1 av 3 jobber i butikk, nær 1 av 4 med kundeservice, og et tilsvarende antall med økonomi. Resten fordeler seg i stor grad på salg, rådgivning, kontorarbeid og annet.<sup>28</sup> På spørsmål om hva som har gitt motivasjon til å jobbe ved siden av studiet, svarer nærmere to tredjedeler bedre studentøkonomi er motivasjonen. På det samme spørsmålet vurderer kun et fåtall fagforståelse og motivasjon som motiverende faktorer.

### **6.1.3 Frivillig engasjement ved siden av studiene**

Nesten 6 av 10 økonomi- og administrasjonsstudenter eller -kandidater har i løpet av studietiden hatt verv, eller deltatt i frivillige organisasjoner. 8 av 10 av disse deltok opptil 199 timer årlig. Nær halvparten av de aktive deltok i linjeforeninger, mens over 4 av 10 var med i interesseforeninger, samt at 1 av 7 har vært med i studentorganisasjoner.<sup>29</sup> 4 av 10 har vært styremedlemmer, 3 av 10 vanlige medlemmer. Nesten 6 av 10 av dem som har hatt engasjement i frivillige organisasjoner, mener at dette i stor, eller noen grad, har gitt relevant læringsutbytte for studiene. 3 av 10 vurderer læringsutbyttet i liten grad relevant.

---

<sup>27</sup> Her filtrerer jeg bort de som er ferdigutdannet, for å få et inntrykk av hva respondentene som er i utdanning svarer. De som er ferdigutdannet, har fått tilsvarende spørsmål om hva de arbeidet med mens de studerte.

<sup>28</sup> Her kunne respondentene velge flere svar. Også her filtrerer jeg bort de som er ferdigutdannet.

<sup>29</sup> Også her kunne studentene velge flere alternativer.

#### **6.1.4 Koblingen mellom teori og praksis**

Over 8 av 10 studenter i økonomi- og administrasjonsutdanningen, som har hatt praksis, vurderer koblingen mellom teori og praksis (svært) god. En tredel synes det har vært for lite veiledning fra UH-veileder, resten er tilfreds. *Kontakten med UH-veileder* blir av 4 av 10 vurdert god, og av 1 av 10 lite god. Omfanget av *kontakt med veileder på praksisstedet*, vurderer 6 av 7 som tilfredsstillende, og resten synes det var for lite. Over halvparten vurderer kontakten med veileder på praksisstedet som god.<sup>30</sup>

Studentene ble bedt å vurdere påstanden «Det jeg har lært på studiet kan benyttes på arbeidsplassen jeg har nå, så vel som på en annen arbeidsplass.»<sup>31</sup> 64 % som hadde jobb ved siden av studiet, var enige i påstanden. Likedan skulle de vurdere påstanden «Det jeg har lært på studiet er bare nyttig på arbeidsplassen jeg har nå.» 57 % er uenige i påstanden. 1 av 7 er ikke enig i at det er godt samsvar mellom teorien i kursene, og praksisgrunnlaget i arbeidslivet. Påstanden om at «Teorien lærestedet underviser, ligger foran i forhold til den arbeidslivet bruker» er nær en tredel uenige.

#### **6.1.5 Motivasjon**

Nær 8 av 10 svarer at jobben i stor eller noen grad har gitt motivasjon. 6 av 7 vurderer praksis i stor eller noen grad motiverende for å fortsette studiene. For motivasjon oppgir en tredjedel av studentene som både hadde praksis og jobb ved siden av studiene, at det i all hovedsak var praksis som var mest nyttig. En fjerdedel svarte at jobbing ved siden av studiene var nyttig – og resten at begge deler var nyttige.

#### **6.1.6 Fagforståelse**

Nær 6 av 10 studenter vurderer jobb ved siden av studiet å gi fagforståelse. 96 % av de samme studentene synes praksis har gitt fagforståelse, i stor, eller noen grad. Over en tredel av studentene som hadde både praksis og jobb ved siden av studiet, svarte at begge deler var nyttig. Nær halvparten vurderer veiledet praksis i all hovedsak å være mest nyttig for fagforståelse.

---

<sup>30</sup> Trekker i disse spørsmålene ut dem som krysset av for «Har ikke hatt veiledet praksis».

<sup>31</sup> På de påfølgende spørsmålene har jeg filtrert bort de som ikke hadde hatt jobb ved siden av studiet, ettersom spørsmålene ved en feiltagelse også ble sendt til dem.

## 6.2 Presentasjon av data: Lærerutdanningen

De kommenterte resultatene finnes i kolonnen «Lærerutdanning» i vedlegg 9.3. Alle som har svart at de studerer til lærer, er i fireårig lærerutdanning nå. 6 av 10 lærerstudenter er i tredje studieår, og resten er i fjerde studieår. Tilsvarende er også 6 av 10 studenter ved GLU 1-7, og resten studenter ved GLU 5-10. Alle respondentene har deltatt i praksis.

### 6.2.1 *Praksis i utdanningen*

Så godt som alle lærerstudenter har hatt praksis ved skole. Mer enn 8 av 10 respondenter har hatt 10 – 29% praksis. 7 av 10 lærerstudenter ønsker (mye) mer praksis, mens resten er fornøyd med dagens omfang. I praksisdelen vurderer 7 av 10 fagutbyttet i didaktikk (praktisk pedagogikk) som (svært) godt. Læringsutbyttet i pedagogisk teori og forståelse blir av 14 % vurdert svært godt, og av 12 % lite godt. Resten vurderer det godt eller tilfredsstillende. Læringsutbyttet for faginnhold vurderes i 8 av 10 tilfeller godt eller tilfredsstillende, og klasseledelse blir i over 8 av 10 tilfeller vurdert (svært) godt. Læringsutbyttet i relasjonsbygging mellom medstudenter, elever og veiledere, vurderer studentene (svært) godt i 3 av 4 tilfeller. 97 % av studentene vurderer deres egen innsats i praksisperiodene (svært) god. Alle mener praksis i studiene er nyttig for deres egen del – 85 % vurderer den i stor grad nyttig.

### 6.2.2 *Arbeid ved siden av studiene*

Under 3 av 10 lærerstudenter jobber ikke ved siden av studiene. Halvparten av studentene som har deltidsarbeid, jobber mellom 300 og 999 timer. Nær 6 av 10 jobber både i ferier og i semestrene, resten hovedsakelig i ferier. 46 % arbeider som lærervikar, 42 % i butikk, og 22 % i pleie og omsorg.<sup>32</sup> 6 av 10 vurderer jobben ved siden av studiene å være relevant for studiene i stor eller noen grad. 3 av 4 lærerstudenter vurderer jobben generelt nyttig i stor eller noen grad. 6 av 10 synes jobben ved siden av studiet i stor eller noen grad har gitt fagforståelse. 1 av 4 synes den i liten grad har gitt fagforståelse. Over 3 av 4 synes jobben har gitt motivasjon i stor eller noen grad. Studentenes grunner til å jobbe ved siden av studiet, er for 64 % bedre studentøkonomi. I 1 av 5 tilfeller er det gleden av å utføre arbeid.

---

<sup>32</sup> Respondentene kunne her velge flere alternativer.

### **6.2.3 Frivillig engasjement ved siden av studiene**

4 av 10 lærerstudenter har hatt verv, eller deltatt i frivillige organisasjoner. 7 av 10 av dem har lagt ned 199 timer eller mindre. Nesten halvparten har engasjert seg i interesseforening, og nær en fjerdedel i studentdemokratiet.<sup>33</sup> Studentene som har deltatt, har vært ledere, styremedlemmer og vanlige medlemmer, med omtrent 20-25 % på hver. For 7 av 10 har engasjementet vært relevant for studiet i stor eller noen grad.

### **6.2.4 Koblingen mellom teori og praksis**

7 av 10 lærerstudenter vurderer koblingen mellom teori og praksis å være god eller tilfredsstillende. 1 av 5 vurderer den lite god. 4 av 10 synes omfanget veiledning fra UH-veileder har vært for lite. Nær en fjerdedel vurderer kontakten med UH-veileder lite god. 1 av 10 vurderer omfang av veiledning fra praksisveileder å være for lite, 6 av 7 som tilfredsstillende. Halvparten vurderer kontakten med veilederen på praksisstedet god, og 4 av 10 tilfredsstillende.

3 av 10 er enige i at det er godt samsvar mellom teorien i kursene og praksisgrunnlaget i arbeidslivet. 2 av 10 er enige, og tilsvarende antall er uenige, i at teorien lærestedet underviser ligger foran i forhold til den arbeidslivet bruker. 6 av 10 er enige i at det de har lært på studiet kan benyttes på arbeidsplassen de har nå, så vel som på en annen arbeidsplass. Over halvparten av respondentene er uenige i at det de har lært på studiet kun er nyttig på arbeidsplassen de har nå.

### **6.2.5 Motivasjon**

56 % av studentene vurderer i all hovedsak veiledet praksis å være mest nyttig for motivasjon, mens 36 % vurderer både veiledet praksis og jobbing ved siden av studiet mest nyttig. 95 % svarer at praksis i stor, eller noen grad, motiverer dem til å fortsette studiene.

### **6.2.6 Fagforståelse**

6 av 10 svarer at veiledet praksis i all hovedsak var mest nyttig for deres fagforståelse. En tredel mener at både veiledet praksis og jobbing ved siden av studiene var mest nyttig. Alle lærerstudentene svarer at praksis har gitt dem fagforståelse – 69 % mener praksis i stor grad har vært nyttig for fagforståelse.

---

<sup>33</sup> Respondentene kunne velge flere alternativer.

### **6.3 Presentasjon av data: Breddeemnet ORG202**

29 respondenter har hatt breddeemnet ORG202 – Eiendomutvikling og eiendomsforvaltning. 16 av disse er fra økonomi- og administrasjonsutdanningen, resten fra andre fagretninger. 27 av dem er i full jobb, 24 av dem er ferdig utdannede.

#### **6.3.1 Praksis i utdanningen**

6 av 7 av studentene har hatt mellom 1 og 19 % praksis, og 90 % har hatt denne som utplassering i bedrift. 82 % ønsker (mye) mer praksis. Alle studentene vurderer praksis i studiet i stor eller noen grad å være nyttig for deres egen del. 9 av 10 mener praksis gjorde overgangen til arbeidslivet enklere. 93 % vurderer deres egeninnsats i praksisperioden(e) som (svært) god.

#### **6.3.2 Arbeid ved siden av studiene**

Av studentene som er ferdig med å studere, var det 17 % som *ikke hadde jobb ved siden av studiet*. Tre av fire jobbet *både i ferier og semestre*. 8 av 10 jobbet mellom 300 og 999 timer i året. Majoriteten har arbeidet enten i butikk, kundeservice eller rådgivning, med en tredel på hver.<sup>34</sup> 70 % vurderer jobben ved siden av studiene som i noen eller liten grad relevant. 86 % av studentene synes jobben i stor eller noen grad er generelt nyttig. 3 av 4 synes jobben ved siden av studiene har gitt fagforståelse, mens nærmere 6 av 7 vurderer den som nyttig for motivasjon. Mer enn 6 av 10 sier deres hovedmotivasjon for å jobbe ved siden av studiene er bedre studentøkonomi.

4 av 10 ferdigutdannede, som i dag er i jobb, har arbeid som ingeniør, mens 1 av 3 jobber med prosjektledelse, rådgivning eller økonomi. 8 av 10 mener jobben ved siden av studiet i stor eller noen grad gjorde det enklere å få jobb etter studiet, mens et tilsvarende antall mener jobberfaringen i stor grad gjorde overgangen til arbeidslivet enklere. Det som likevel har vært mest nyttig i overgangen til arbeidslivet, er både veiledet praksis og jobbing ved siden av studiet, for mer enn 2 av 3 studenter.

#### **6.3.3 Frivillig engasjement ved siden av studiene**

Halvparten har i løpet av studietiden hatt verv, eller deltatt i frivillige organisasjoner. Mer enn 9 av 10 engasjerte seg 199 timer årlig, eller mindre. Nær 65 % har vært aktive i interesseforening, og rundt en fjerdedel har vært styremedlemmer. 65 % mener også det frivillige engasjementet har gitt relevant læringsutbytte i stor eller noen grad.

---

<sup>34</sup> Respondentene kunne velge flere alternativer.



### **6.3.4 Koblingen mellom teori og praksis**

Nær 8 av 10 vurderer koblingen mellom teori og praksis (svært) god. 3 av 4 synes omfanget veiledning fra UH-veileder var tilfredsstillende, resten at det var for lite. Kontakten vurderes imidlertid god eller tilfredsstillende av nær 9 av 10. Like mange synes omfanget av veiledning fra praksisveileder har vært tilfredsstillende, og nær 6 av 10 at kontakten med denne har vært god. Restesten synes kontakten har vært tilfredsstillende.

Nær halvparten er enige i at samsvaret mellom teorien i kursene og praksisgrunnlaget i arbeidslivet er godt. 8 av 10 er enige i at det de har lært på studiet kan benyttes på arbeidsplassen de har nå, så vel som på en annen arbeidsplass. 6 av 10 er uenige i påstanden det jeg har lært på studiet er bare nyttig på arbeidsplassen jeg har nå. 4 av 10 er ikke enige i at teorien lærestedet underviser ligger foran i forhold til den arbeidslivet bruker.

### **6.3.5 Motivasjon**

2 av 3 vurderer både veiledet praksis og jobbing ved siden av studiene å være mest nyttig for motivasjon. 9 av 10 mener praksis, i stor eller noen grad, har gitt dem motivasjon til å fortsette studiene. Av de ferdigutdannede, mener nær 9 av 10 at praksis i stor eller noen grad gav dem motivasjon til å fullføre studiene på normert tid.

### **6.3.6 Fagforståelse**

Halvparten mener veiledet praksis har vært mest nyttig for fagforståelse. Alle studentene som har hatt breddevalget, svarer at praksis har gitt fagforståelse i stor eller noen grad.

## **6.4 Analyse av data**

Etter å ha presentert data som fremkom av spørreundersøkelsen, vil jeg nå se på sammenhengen mellom disse, og tidligere presenterte teori. Teorien det refereres til, er å finne i kapittel 3.

### ***6.4.1 Lønnsomhet ved investering i utdanning***

Teorien om investering i kunnskapskapital, under kapittel 3.1 om utdanningsøkonomi, sier at lønnsomheten ved utdanning er størst, dersom personen tar mer utdanning umiddelbart etter avsluttet obligatorisk skolegang. Årsaken er at det gir flere yrkesaktive år, og dermed høyere livsinntekt. 90 % av respondentene er mellom 19 og 29 år, og omtrent alle studentene er i deres tredje, fjerde eller femte studieår. Det impliserer at de fleste tar utdanningen ikke lenge etter avsluttet obligatorisk opplæring, og at de dermed vil maksimere deres livsinntekt.

### ***6.4.2 Høyere produktivitet***

For ferdigutdannede vurderes både veiledet praksis og jobbing ved siden av studiene i all hovedsak som mest nyttig for motivasjon. Kandidatene sier også at praksis i (stor) grad gav dem motivasjon til å fortsette studiene, og til å fullføre på normert tid. Fra teorien om utdanningsøkonomi i kapittel 3.1, viser blant annet Cohn & Geske til at investering i utdanning gir høyere produktivitet. Så nær som alle studentene vurderer deres egen innsats i praksisperioden (svært) god. Dette kan knyttes til resultatene som viser at motivasjon fører til kortere utdanningstid, og følgelig både lavere utdanningskostnad, og høyere tilleggsinntekt for kandidatene. Vi kan med god grunn anta at en av produktivitetsfaktorene, også i arbeidslivet, er motivasjon. I så henseende vil motiverte studenter, og ferdigutdannede kandidater, være mer produktive på arbeidsplassen de er i, eller kommer til.

### ***6.4.3 Sosiale fordeler***

Av fordelene med utdanning, som blant annet Kirkebøen peker på i kapittel 3.1, er tilfredsstillelse underveis i studiene. Knudsens teorier, blant annet i kapittel 3.5, har også sterke innslag av erfaringsmangfold og diversitet, noe som i stor grad kan bli opparbeidet utenfor både studier og arbeidsliv. En form for tilfredsstillelse kan være engasjement i verv i frivillige organisasjoner. Halvparten av respondentene har, eller har hatt, slike verv. 6 av 10 av dem mener at vervene har gitt dem relevant læringsutbytte. Slik kan det tenkes at studentene i stor grad får både realisert seg selv og knyttet kontakter, mens de studerer. I så måte kan de oppnå en tilfredsstillelse i form av det.

#### **6.4.4 «Learning-by-doing»**

Arrows teori om «learning-by-doing» fra kapittel 3.3, inneholder blant annet påstander om at erfaringer er en forutsetning for god læring, og at repetitive handlinger vil gi mindre avkastning. At halvparten av respondentene har hatt verv ved siden av studiene, og at nær to tredeler av dem har hatt jobb ved siden av studiene, signaliserer at det skjer mye læring gjennom det som blir gjort utenfor institusjonen. 60 % av alle studentene har også hatt praksis, og alle mener dette har vært nyttig for deres egen del. 6 av 7 økonomistudenter, og 7 av 10 lærerstudenter, ønsker (mye) mer praksis i studiene. I tillegg viser resultatene at alle som har hatt praksis, vurderer denne nyttig for fagforståelse. Resultatene peker dermed tydelig i retning av en etterspørsel etter organiserte former for å *lære ved å gjøre*. Særlig viktig kan vi tro dette er i tverrfaglige profesjonsutdanninger, som økonomi- og lærerutdanningene er.

#### **6.4.5 Generell- og bedriftsspesifikk opplæring**

Ifølge Beckers teori om generell- og bedriftsspesifikk opplæring fra kapittel 3.4, kan det studentene lærer på universitetet anses å være ikke-betalt opplæring. Denne opplæringen bærer studenten selv kostnaden for, fordi den vil øke produktiviteten, og dermed også inntekten, i mange bedrifter. Over 60 % av økonomi- og lærerstudentene, og 80 % av ORG202-gruppen som har jobb ved siden av studiene er enige i påstanden om at det de lærer på studiet, kan benyttes på arbeidsplassen de har nå, like godt som på en annen arbeidsplass. Det peker i retning av at kunnskapen de tilegner seg er generell. Det samme gjør det faktum at over halvparten av økonomi- og lærerstudentene, og 60 % av ORG202-deltakerne, er uenige i påstanden om at det de lærer på studiet bare er nyttig på arbeidsplassen de har nå.

#### **6.4.6 «Seeing-as» og «seeing-that»**

Selv om det i kapittel 3.5 presenteres flere perspektiver på læring, er det hos blant annet Kvernbekk og Kessels & Korthagen sterk teoretisk forankring til nødvendigheten og viktigheten av å lære gjennom å gjøre. I profesjonsutdanninger er det ikke nødvendigvis bare en vitenskapelig forståelse (epistémé) vi trenger, men også en form for praktiske ferdigheter (phronésis). Lærerstudentene ble blant annet bedt å vurdere læringsutbyttet i pedagogisk teori og forståelse. Den største andelen svarer her «tilfredsstillende», og et noe mindre antall «lite godt». Det kan tyde på at studentene ikke nødvendigvis ser sammenhengen mellom den pedagogiske teorien som undervises, og forståelsen av den, og praksisen de deltar i under studiene – altså sammenhengen mellom vitenskapelig forståelse, og praktiske ferdigheter.

#### ***6.4.7 Yrkesrettet utdanning***

Billett viser i kapittel 3.6 til nytten av å identifisere, forstå, og ikke minst benytte, verdien av autentiske yrkeserfaringen i utdanningen. Den store majoriteten av respondenter som er ferdig med å studere, sier at det ble enklere å komme i jobb etter studiene, og en enda større andel at jobberfaringen gjorde overgangen til arbeidslivet enklere. Dette er med på å understreke det Billett hevder; kontakt med arbeidslivet, samt autentiske yrkesopplevelser, hjelper studentene inn i arbeidslivet.

#### ***6.4.8 Kunnskap fra praksis***

Både Grimen og Knudsen har skrevet filosofisk litteratur, som jeg har referert til i kapittel 3.6. Begge viser til nødvendigheten av å koble teorien sammen med det praktiske livet. Resultatene fra undersøkelsen er entydige i retning av at praksis er nyttig for studentenes egen del, men at det også hjelper dem å forstå fagene bedre. Av dem som har hatt praksis, vurderes koblingen mellom teori og praksis i hovedsak som god, eller tilfredsstillende. Det kan tyde på at det ikke legges sterk nok vekt på å knytte sammen teorien og praksisen. Atter en gang må det påpekes at det i tverrfaglige profesjonsutdanninger som økonomi- og lærerutdanningene må være fokus på å koble sammen fagretninger, teori og praksis, fordi det er forskjell på faget i disiplinsammenhengen, og i bruken i yrkesutøvelse.

## 6.5 Faktoranalyse

Jeg ønsker å se etter mønstre i datamaterialet. Ettersom jeg har et stort sett av variabler som skal analyseres, kan antallet reduseres ved å utføre en faktoranalyse. Ifølge Zikmund (2000, s. 544) er faktoranalyse en multivariat statistisk metode, som kan benyttes for å analysere gjensidig avhengighet. Faktoranalyse kan være nyttig til å skjelve de underliggende regelmessighetene og dimensjonene i et fenomen, samt at vi med et sett av variabler, kan benytte faktoranalyse til å skille lineære sammenhenger i separate mønstre. Den generelle nytten er altså å aggregere informasjon som er samlet i et stort antall variabler, til et færre faktorer. Formålet er å forsøke å oppdage en grunnleggende struktur i resultatene, og å forklare dimensjonene.

Jeg ønsker å se om noen av påstandene fra spørreundersøkelsen har høy faktorladning. Andersen<sup>35</sup> peker på at faktorladninger under  $\pm 0,3$  anses å være insignifikante, og signifikante over  $\pm 0,5$ . Resultater fra *Principal Component Analysis*, gav meg 12 faktorer med *eigenvalue* større enn 1. Disse forklarer tilsammen 77,7 % av variansen. Den første faktoren alene, forklarer 12,2 %, den neste 11,26 % - også videre. Ifølge Andersen er det også vanlig å benytte en *rotated component matrix* ved hjelp av *varimax*-metoden, for å maksimere variabelenes faktorladning. Jeg har valgt 0,5 som nedre grense for faktorladningene. I tabell 6.1 har jeg tatt med faktorladninger ned til 0,3. Komponentene vises på neste side, først som en oversikt, deretter med kommentarer til.

Faktoranalysen (datareduksjon) i SPSS gav mye informasjon, blant annet en korrelasjonsmatrise. Dette kan i sin helhet studeres i vedlegg 7.

---

<sup>35</sup> Otto Andersen, forelesning 2. april 2014, ME-407 Factor Analysis

Av resultatet fra faktoranalysen ble det konstruert 12 nye komponenter (eller faktorer), som går på enten *arbeid*, *praksis* eller *verv*. Disse kan vi gi en etikett som sier noe om hva de viser oss:

- |   |   |
|---|---|
| Komponent 1: <i>arbeidsfaktor</i> <sub>1</sub>  | – «nyttig jobb som gir motivasjon og fagforståelse» |
| Komponent 2: <i>praksisfaktor</i> <sub>1</sub>  | – «god veiledning, men mer av det»                  |
| Komponent 3: <i>praksisfaktor</i> <sub>2</sub>  | – «mye praksis ved skole, lite i bedrift»           |
| Komponent 4: <i>arbeidsfaktor</i> <sub>2</sub>  | – «ferdigutdannede i full jobb»                     |
| Komponent 5: <i>arbeidsfaktor</i> <sub>3</sub>  | – «økonomiarbeider med linjeforeningsverv»          |
| Komponent 6: <i>vervfaktor</i> <sub>1</sub>     | – «engasjement i studentdemokrati»                  |
| Komponent 7: <i>praksisfaktor</i> <sub>3</sub>  | – «unge kvinner uten praksis ved lærested»          |
| Komponent 8: <i>praksisfaktor</i> <sub>4</sub>  | – «praksis nyttig for motivasjon og fagforståelse»  |
| Komponent 9: <i>vervfaktor</i> <sub>2</sub>     | – «(nest)ledere med stor nytte av verv»             |
| Komponent 10: <i>vervfaktor</i> <sub>3</sub>    | – «lite praksis, mye tid i interesseforening»       |
| Komponent 11: <i>arbeidsfaktor</i> <sub>4</sub> | – «salg-, kontor og kundeserviceansatte»            |
| Komponent 12: <i>vervfaktor</i> <sub>4</sub>    | – «studentorganisasjoner»                           |

**Komponent 1:**

Den første faktoren viser at den største variansen kan forklares ved at jobben er relevant, og at den er nyttig for studentens egen del. Samtidig gir den både motivasjon og fagforståelse. En slik jobb er typisk ikke en butikkjobb, men for lærerstudenter jobb som lærervikar.

**Komponent 2:**

Variansen kan, ifølge den andre faktoren, forklares med at studentene synes veiledningen de har hatt, både med praksisveileder og med UH-veileder, er god. Omfanget av veiledning, både med praksisveileder, og med UH-veileder, synes de har vært for lite.

**Komponent 3:**

Komponent 3 lader høyt på studenter fra lærerutdanningen, hvor praksisomfanget er stort. Det kan også være med på å forklare variansen, at dette er studenter som har mye praksis ved skole, men svært lite i bedrift.

**Komponent 4:**

Faktor 4 antyder at ferdigutdannede er i jobb, og jobber mye. Av disse har mange hatt verv som kasserer eller økonomiansvarlig. Dette kan peke i retning av at komponenten lader høyt på ferdigutdannede økonomistudenter, som har hatt noe praksis, gjerne ORG202-deltakere.

**Komponent 5:**

Denne faktoren har lav ladning på variabelen studentgruppe (lite praksis), og forklarer at et mindre antall av dem som studerer økonomi, jobber en del, og i økonomirelaterte yrker. I tillegg har faktoren høy ladning verv i linjeforeninger.

**Komponent 6:**

Faktor 6 viser et mønster blant dem som har ganske mye praksis, og jobber i kundeservice og som lærervikar. De har et stort engasjement i verv i studentdemokratiet, men av vervene de har hatt, har de ikke vært styremedlem eller vanlig medlem.

**Komponent 7:**

Den syvende komponenten henspiller på unge kvinner med noe praksis fra skole. Fra undersøkelsen så vi at en absolutt majoritet av lærerstudentene var kvinner. Dermed kan faktoren ha å gjøre med svar som er avgitt av studenter i tidlige studieår, hvor praksisomfanget ennå ikke har vært så stort.

**Komponent 8:**

Variasjonsmønsteret kan med denne faktoren forklares ved nytten praksis har gitt dem som har hatt det, både for deres egen del generelt, men også fordi det gir fagforståelse og motivasjon til å fortsette studiene.

**Komponent 9:**

Faktor 9 forklarer variasjonen med at studentene som har hatt verv som ledere eller nestledere, vurderer læringsutbyttet relevant for studiene, selv om de ikke har brukt så mye tid på dem.

**Komponent 10:**

Den tiende komponenten fanger trolig opp informasjon fra i stor grad menn, tidlig i utdanningsløpet, som har hatt lite praksis. De har brukt mye tid på verv i frivillige organisasjoner, og vervene har i noen grad gitt relevant læringsutbytte.

**Komponent 11:**

I faktor 11 kan variansen forklares med studenter som jobber mye, og med salg, kontor og kundeservice. Disse vurderer i liten grad jobberfaringene nyttige eller relevante. I tillegg har de hatt verv i studentdemokratiet, uten at det har gitt dem særlig relevant læringsutbytte.

**Komponent 12:**

Den tolvte komponenten kan ha fanget opp at mange studenter har vært aktive i frivillige verv i studentorganisasjoner. De har ikke brukt mye tid der, og heller ikke hatt noe særlig relevant læringsutbytte av det.



**Tabell 6.1: Rotert komponentmatrise**

	Komponenter											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Hvilket kjønn er du?							,568					
Hva er din alder?				,380			-,392					
Er du student?				-,875								
Studentgruppe		,322	,708		-,404		,288					
Hvor langt er du kommet i utdanningsløpet?			-,691	-,308								
Er du i jobb?				,841			-,312					
Inkludert feriejobber, hvor mange timer i året jobber du?				,642							,438	
Er jobben du har av relevans for studiene?	,889											
Jeg vurderer jobberfaringene mine ved siden av studiene å være nyttig	,884											
Jobben ved siden av studiene har gitt fagforståelse	,820											
Jobben ved siden av studiene har gitt motivasjon	,755											
Hvilken type jobb har du i dag? Butikk	-,791											
Hvilken type jobb har du i dag? Kontorarbeid									-,323		,588	
Hvilken type jobb har du i dag? Kundeservice		-,314				,441			,354		,438	
Hvilken type jobb har du i dag? Lærervikar	,526					,420				,403		
Hvilken type jobb har du i dag? Pleie / omsorg						-,369		,391	,334			
Hvilken type jobb har du i dag? Salg	-,305										,795	
Hvilken type jobb har du i dag? Økonomi					,748							
Hvor mange timer i året har du brukt på verv eller deltakelse i frivillige organisasjoner i gjennomsnitt?										,784		
Har dine engasjement i frivillige organisasjoner gitt relevant læringsutbytte for studiene?							-,406		,606			
Hvilke type verv eller deltakelse har du hatt i frivillige organisasjoner? Linjeforening (Mercurius, Justitius og lignende)					,818							

Hvilke type verv eller deltakelse har du hatt i frivillige organisasjoner? Studentdemokratiet (Studentparlamentet, klasse- og lignende)				,320	,606					,352
Hvilke type verv eller deltakelse har du hatt i frivillige organisasjoner? Studentorganisasjoner (Studentuka, STA og lignende)				,046	,033					,891
Hvilke type verv eller deltakelse har du hatt i frivillige organisasjoner? Interesseforening (Roklubb, idrettslag, sang/musikkaktiviteter, menighet og lignende)								,336	,661	
Hvilke type verv eller deltakelse har du hatt i frivillige organisasjoner? Leder								,487		-,329
Hvilke type verv eller deltakelse har du hatt i frivillige organisasjoner? Nestleder								,780		
Hvilke type verv eller deltakelse har du hatt i frivillige organisasjoner? Kasserer/økonomiansvarlig			,692					,365		
Hvilke type verv eller deltakelse har du hatt i frivillige organisasjoner? Styremedlem			-,378		-,547					
Hvilke type verv eller deltakelse har du hatt i frivillige organisasjoner? Vanlig medlem					-,739					
Hvor stort andel av din utdanning har vært praksisbasert?			,376		,378	,332			-,360	
Hovedtyngden av min praksiserfaring har vært - Praksis ved skole			,881							
Hovedtyngden av min praksiserfaring har vært - Praksis ved lærestedet						-,804				
Hovedtyngden av min praksiserfaring har vært - Utplassering i bedrift			-,833	,331						
Omfanget av veiledning fra UH-veileder		,835								
Jeg vurderer kontakten med UH-veileder		,783								
Omfanget av veiledning fra praksisveileder		,887								
Jeg vurderer kontakten med veileder på praksisstedet		,681		-,423		,320				
For min egen del vurderer praksis i studiene å være nyttig	-,355			,356		,572				
Praksis har gitt meg fagforståelse						,846				
Praksis har gitt meg motivasjon til å fortsette studiene						,413	,597			

## 7 KONKLUSJON

Hensikten med problemstillingen «Teori eller praksis?» har vært å gi svar på økonomi- og administrasjons- og lærerstudenter ved Universitetet i Agder sine erfaringer og ønsker rundt praksis i studiet. Skal fremtidens studenter tilegne seg kunnskap gjennom teori, praksis, eller begge deler? Både bakgrunnsstoff og resultater fra den empiriske undersøkelsen viser at det fremdeles er en vei å gå for norske utdanningsinstitusjoner. Så godt som alle studenter vurderer praksis nyttig. Riktignok tilbys praksis i stort omfang i enkelte studier, men studentene søker en sterkere knytning mellom teorien og praksisen. Lærerstudenter, som har hatt mye praksis, ser ikke alltid sammenhengen mellom den pedagogiske teorien som undervises, og praksisen de er i.

Fra personlige samtaler vet jeg at det er delte meninger om praksis, effekter og nytte av det. Likevel viser oppgaven at det er et ønske om mer praksis, og mer veiledning. Praksisgruppen som NRØA har satt ned til å arbeide med utforming av praksis i økonomi- og administrasjonsstudiet, har en stor jobb foran seg. Trolig er det mye å lære av tidligere praksisbaserte kurs, slik som ORG202. Respondentenes svar viser at innsats fra dem som jobber med å organisere mer, og bedre, praksis, gir avkastning.

Verdien av engasjement ved siden av studiene, både i form av verv i frivillige organisasjoner, og i lønnet arbeid, må ikke undervurderes. Svarene er tydelige på at dette er med på å gi studentene både bedre fagforståelse, motivasjon, og nytte for egen del.

Nær alle som har hatt praksis, og nå er i jobb, sier både at det var enklere å få jobb, og at det gjorde overgangen til arbeidslivet enklere. Teorien er klar; vi tar utdanning fordi det gir høyere produktivitet i senere arbeidsliv. Jo bedre og mer målrettet læringen er, desto flere motiverte studenter kan være med å møte de utfordringene kunnskapssamfunnet Norge står overfor. Da må nødvendig teori kobles sammen med praktiske ferdigheter. Forhåpentligvis kan resultatene overføres til andre utdanninger, og andre læresteder.

Vi kjenner oss trolig igjen:

*Vi har lett for å glemme det vi hører. Forhåpentligvis husker vi det vi ser.*

*Men det vi gjør, det lærer vi.*

## 8 LITTERATURLISTE

- Aamodt, P., Wiers-Jenssen, J., & Stensaker, B. (2012). *Rapport 12: Kvalitetskriterier i høyere utdanning: Bakgrunnsnotat for etablering av en norsk informasjonsportal*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Agderkultur. (2015). *Agderkultur*. Hentet fra Lærerutdanning i 170 år - Fra Holt Seminar til Universitetet i Agder 25.05.15: <http://www.agderkultur.no/170aar/Side1.htm>
- Angner, E. (2012). *A Course in Behavioral Economics*. Houndsmill, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Arrow, K. J. (1962). The Economic Implications of Learning by Doing. *The Review of Economic Studies* 29(3), ss. 155-173.
- Arrow, K. J. (1973). Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economics*, ss. 2(3) 193-216.
- Becker, G. S. (1975). *Human Capital; A theoretical and empirical analysis, with special reference to education, second edition*. Columbia University Press: NBER.
- BI. (2014). *BI*. Hentet fra Bachelor heltid 2014-2015 17.03.2015: [https://www.bi.no/grafisk-markedfiles/2014/brosjyrer/bachelor\\_hele\\_a4\\_web.pdf](https://www.bi.no/grafisk-markedfiles/2014/brosjyrer/bachelor_hele_a4_web.pdf)
- BI. (2015). *Økonomi og administrasjon bachelor*. Hentet fra BI Internship 25.02.2015: <https://www.bi.no/bachelorstudier/okonomi-og-administrasjon/bi-internship/>
- Billett, S. (2009, 11). Realising the educational worth of integrating work experiences in higher education. *Studies in Higher Education* 34(7), ss. 827-843.
- Bjerg, H. (2011). *Skoling af lyst. Fantasier og fornemmelser i tre elevgenerationers erindringer om livet i skolen 1950-2000*. Aarhus: Ph.d.-avhandling fra Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Borgen, S. T. (2014, 09). *NOKUTs synteser og aktuelle analyser*. Hentet fra Undervisningsformer og studieinnsats - En analyse av data fra Studiebarometeret 2013: [http://www.nokut.no/Documents/Studiebarometeret/Borgen\\_Solveig\\_T\\_Undervisningsformer\\_og\\_studieinnsats\\_sept\\_2014.pdf](http://www.nokut.no/Documents/Studiebarometeret/Borgen_Solveig_T_Undervisningsformer_og_studieinnsats_sept_2014.pdf)
- Brandt, E. (2005). *Kartlegging av praksisbaser høyere utdanning*. Oslo: NIFU STEP.
- Brandt, E., Dæhlen, M., Hagen, A., Hertzberg, D., Kaloudis, A., Seip, Å. A., . . . Vabø, A. (2008). *Effekter av samarbeid mellom høyere utdanning og arbeidsliv - en forstudie*. Oslo: FAFO og NIFU STEP.
- Carr, D. (1992). Practical enquiry, values, and the problem of educational theory. *Oxford Review of Education* (18), ss. 241-251.
- Clark, T., Sweet, R., Gruber, K., Lourtie, P., Santiago, P., & Sohlman, Å. (2006). *Thematic Review of Tertiary Education: Norway. Country Note*. Oslo: OECD Directorate of Education, Education and Training Policy Division. Hentet fra <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/38092541.pdf>
- Cohn, E., & Geske, T. G. (1990). *The Economics of Education, 3rd Edition*. New York: Pergamon Press, Inc.
- Dale, K. (2010). Kunnskapskapital og lønnsforskjeller. I J. Knudsen, & S. Sødal, *Økonomi og tid - 18 essays i Pufendorf-tradisjon* (ss. 209-227). Bergen: Fagbokforlaget.
- DBH. (2015). *Database for statistikk om høgre utdanning*. Hentet fra Opptakstall, lesedato: 03.02.2015: <http://dbh.nsd.uib.no/statistikk/rapport.action?visningId=156>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Diakonhjemmet. (2015). *Studiekatalog*. Hentet fra Bachelor i sosialt arbeid deltid - opptakskrav 06.03.2015: <http://www.diakonhjemmet.no/DHS/Studiehaandbok/Direktepublisering/Studiekatalog/Informasjon/Bachelor-i-sosialt-arbeid-deltid/Opptakskrav>

- Dretske, F. (1990). *An Invitation to Cognitive Science, Vol.2, Visual cognition and action*. Cambridge: MA: MIT Press.
- Fladmoe, A., & Hind, R. (2014). *Universitetet i Agder (UiA) Kandidatundersøkelsen 2013*. Oslo: TNS Gallup.
- forskning.no. (2011, 8 8). *forskning.no*. Hentet fra Lærerens autoritet har endret seg 17.03.2015: <http://forskning.no/pedagogiske-fag/2011/08/laererens-autoritet-har-endret-seg>
- Garibaldi, P. (2006). *Personnel Economics in Imperfect Markets (kapittel 10)*. New York: Oxford University Press Inc.
- Gjønnes, S. H., & Tangenes, T. (2009). *Magma*. Hentet fra Regndans eller dans på roser? Et kritisk blikk på den rådende læringstradisjonen i økonomi- og virksomhetsstyringsfagene 04.05.2015: <http://www.magma.no/regndans-eller-dans-paa-roser-et-kritisk-blikk-paa-den-raadende-laeringstradisjonen-i-oekonomi-og-virksomhetsstyringsfagene>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander, & L. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (ss. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1969). *Vitenskap som ideologi*. Oslo: Gyldendal.
- Hatlevik, I. K. (2009). *Avgangstudenten - Studentenes vurdering av undervisning, praksis, studieforhold, tilegnet kompetanse, studieatferd og fremtidig utdanning*. Oslo: Høgskolen i Oslo - Senter for profesjonsstudier.
- Hegerstrøm, T. (2013). Praksis i mastergrader ved statlige og private høyskoler; en ritualisert raritet. HiOA. (2014, 03 17). Bachelorstudium i Administrasjon og ledelse. Oslo: Fakultet for Smfunnsfag - Institutt for Offentlig administrasjon og velferdsfag. Hentet fra Bachelorstudium i Administrasjon og ledelse.
- Høgskolen i Molde. (2015a). *Studiehandbok 2014/2015*. Hentet fra SCM400 Utplussing i bedrift 25.02.2015: <http://himolde.studiehandbok.no/no/content/view/full/13629/language/nor-NO>
- Høgskolen i Molde. (2015b). *Studier*. Hentet fra Bachelor i logistikk og Supply Chain Management 25.02.2015: <http://www.himolde.no/Studier/BachelorlogistikkogSupplyChainManagement/Sider/side.aspx>
- Høgskolen i Oslo og Akershus. (2015a). *Forskning og utvikling*. Hentet fra Praksis er bra - men hvorfor? 27.02.2015: <http://www.hioa.no/Research-and-Development/Our-research/FoU-SPS/prosjekter/StudData/StudData-variabler/StudData-variabelen-2009/Praksis-er-bra-men-hvorfor>
- Høgskolen i Oslo og Akershus. (2015b). *Studier og kurs*. Hentet fra Administrasjon og ledelse - studieinnhold 25.02.2015: <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/SAM/Bachelor/Administrasjon-og-ledelse>
- Høgskolen i Oslo og Akershus. (2015c). *Studier og kurs*. Hentet fra Yrkesfaglærer i elektrofag 06.03.2015: <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/LU/Bachelor/yrkesfaglærer-i-elektrofag>
- Høgskolen i Telemark. (2015a). *Studie- og fagplaner 2014-2015*. Hentet fra Praksis 5619 09.03.2015: <http://fagplaner.hit.no/nexusnor/content/view/full/37468/language/nor-NO>
- Høgskolen i Telemark. (2015b). *Fagplaner - Høgskolen i Telemark*. Hentet fra Studie- og fagplaner - praksis, turisme 25.02.2015: <http://fagplaner.hit.no/nexusnor/content/view/full/39957/language/nor-NO>
- Høgskolen i Sogn og Fjordane. (2015a). *Studiehandboka*. Hentet fra Praksisbasert bacheloroppgåve i økonomi og administrasjon 26.02.2015: <http://studiehandbok.hisf.no/no/content/view/full/13840>
- Høgskolen i Sogn og Fjordane. (2015b). *Studiehandboka*. Hentet fra Praksisbasert bacheloroppgave reiselivsledelse 25.02.2015: <http://studiehandbok.hisf.no/no/content/view/full/13899>
- Høgskolen i Volda. (2015a). *Studiehandbok*. Hentet fra Studieplan 2014/2015 | JOUBV 26.02.2015: <http://hivolda.studiehandbok.no/content/view/full/32020>
- Høgskolen i Volda. (2015b). *Studieplan 2014/2015*. Hentet fra OFFBV - planlegging og administrasjon 24.02.2015: <http://hivolda.studiehandbok.no/hivolda2/content/view/full/31934>

- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johnes, G. (1993). *The Economics of Education*. London: Macmillan Press LTD.
- Kahneman, D. (2013). *Tenke, fort og langsomt*. Oslo: Pax.
- Karlsen, G. E. (2005). Styring av norsk lærerutdanning - et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 06/2005, ss. 403-416.
- Kessels, J. P., & Korthagen, F. A. (1996, 04). The Relationship between Theory and Practice: Back to the Classics. *Educational Researcher* 25(3), ss. 17-22.
- Kirkebøen, L. J. (2010). *SSB Rapporter 43/2010*. Hentet fra Forskjeller i livsløpsinntekt mellom utdanningsgrupper 19.03.2015:  
[https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp\\_201043/rapp\\_201043.pdf](https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201043/rapp_201043.pdf)
- Knudsen, H. (1998a). *Reisen for teorias skyld*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS - Norwegian Academic Press.
- Knudsen, H. (1998b). *Teoribygging i praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS - Norwegian Academic Press.
- Knudsen, H. (2009). *Rapport om praksisbasert kurs: Eiendomsutvikling og eiendomsforvaltning (ORG202) ved Universitetet i Agder August 2006 - Desember 2008*. Kristiansand: Universitetet i Agder: Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap.
- Korthagen, F., & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher* 28(4), ss. 4-17.
- Kunnskapsdepartementet. (2002, 08 14). *Regjeringen*. Hentet fra Kvalitetsreformen 30.01.15:  
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/kvalitetsreformen-agust-2002/id87898/>
- Kunnskapsdepartementet. (2008, 01 25). *Regjeringen*. Hentet fra Rammeplan for sykepleierutdanningen 24.02.2015:  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rammeplaner/helse/rammeplan\\_sykepleierutdanning\\_08.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rammeplaner/helse/rammeplan_sykepleierutdanning_08.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2011, 12 15). *Regjeringen*. Hentet fra Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring 26.02.2015:  
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2013, 03 18). *Regjeringen*. Hentet fra Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13 18.02.2015:  
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rammeplanen/lektorutdanning.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015a). *Lovdata*. Hentet fra Lov om universiteter og høyskoler 03.03.2015: Lov om universiteter og høyskoler
- Kunnskapsdepartementet. (2015b). *Regjeringen - dokumenter*. Hentet fra Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn 03.03.2015:  
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id594357/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015c). *Regjeringen - utdanning*. Hentet fra Høyere utdanning - rammeplaner 09.03.2015: <https://www.regjeringen.no/nb/tema/utdanning/hoyere-utdanning/artikler/rammeplaner/id435163/>
- Kvernbekk, T. (1999). Knowledge that Works in Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research* 43(2), ss. 111-130.
- Kvernbekk, T. (2000). Seeing in Practice: A conceptual analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research* 44(4), ss. 357-370.
- Meld. St. 7. (2014-2015). Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2015-2024. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/e10e5d5e2198426788ae4f1ecbbbc20/no/pdfs/stm201420150007000dddpdfs.pdf>
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*. NBER; New York: Columbia Univ. Press.
- Munthe, E., & Oma Ohnstad, F. (2008). Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 6*, ss. 471-485.
- Neuman, W. L. (2009). *Understanding research*. Boston: Pearson Education, Inc.
- NHO, Avdeling for kompetanse og FoU. (2005). *Utdanning, kompetanse og FoU. Læring for arbeidslivet - i arbeidslivet*. Oslo: Mediahuset GAN.
- NIFU. (2015). *Forskning*. Hentet fra Kandidatundersøkelsen 26.02.2015: <http://www.nifu.no/forskning/kandidatundersokelsen/>
- NLA Høgskolen. (2015). *Studietilbud*. Hentet fra Studie-/fagplan bachelor i økonomi og administrasjon 25.02.2015: <https://www.nla.no/nor/studietilbud/okonomi-og-administrasjon/okad/okonomi-og-administrasjon/bachelor/studieplan-1/?&displayitem=337&module=studieinfo&type=studieue&subtype=1>
- NOKUT. (2006). *Evaluering av almennlærerutdanningen i Norge 2006*. Hovedrapport.
- NOKUT. (2015a). *Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen*. Hentet fra Om NOKUT 21.02.2015: <http://www.nokut.no/no/Om-NOKUT/>
- NOKUT. (2015b). *Studiebarometeret*. Hentet fra Om studiebarometeret 13.03.2015: <http://www.studiebarometeret.no/no/>
- NOU 2008:3. (2008). Sett under ett - Ny struktur i høyere utdanning. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning. Hentet fra Regjeringen 10.03.2015: <https://www.regjeringen.no/contentassets/7b45efd2ef1d4960a73a2bc7d0e9ec98/no/pdfs/nou200820080003000dddpdfs.pdf>
- Novak, J., & Gowin, D. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.
- NRØA. (2008, 04 25). *Nasjonalt råd for økonomisk-administrativ utdanning*. Hentet fra Høringsuttalelse: [http://www.uhr.no/documents/NR\\_A\\_H\\_ringsuttalelse\\_NOU\\_Stjern\\_.pdf](http://www.uhr.no/documents/NR_A_H_ringsuttalelse_NOU_Stjern_.pdf)
- NTNU. (2005, 02 08). *NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet*. Hentet fra Praksisforskrift for sivilingeniørutdanningen ved NTNU 26.02.2015: [http://www.ntnu.no/c/document\\_library/get\\_file?uuid=fcb043e5-8c98-401f-970a-775a48c87119&groupId=10446](http://www.ntnu.no/c/document_library/get_file?uuid=fcb043e5-8c98-401f-970a-775a48c87119&groupId=10446)
- NTNU. (2015a). *Studier*. Hentet fra 5-årig masterprogram i arkitektur 24.02.2015: <http://www.ntnu.no/studier/maar/oppbygging>
- NTNU. (2015b). *Studier*. Hentet fra Elektrofag 06.03.2015: <http://www.ntnu.no/studier/byrk/elektrofag>
- Næss, T., Thune, T., Støren, L., & Vabø, A. (2012). *Samarbeid med arbeidslivet i studietiden - Omfang, typer og nytte av samarbeid (Rapport 48/2012)*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Polanyi, M. (1983). *The Tacit Dimension*. Gloucester: Peter Smith.
- Reiling, R., & Skule, S. (2014). *Økonomiske virkemidler for å fremme samarbeid mellom næringsliv og høyere utdanning*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Ryle, G. (1963). *The Concept of Mind*. Harmondsworth: Penguin.
- Samordna Opptak. (2015). *Samordna Opptak*. Hentet fra Poenggrenser hovedopptak juli 2014 16.03.2015: [http://www.samordnaopptak.no/arkiv/statistikk/14/poenggrenser\\_2014\\_2013.html](http://www.samordnaopptak.no/arkiv/statistikk/14/poenggrenser_2014_2013.html)
- Samuelson, P. A. (1961). *Economics: An Introductory Analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review vol. 51*, ss. 1-17.

- Schwab, J. J. (1973, 08). The Practical 3: Translation into Curriculum. *School Review* 81(4), ss. 501-522.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner - how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *Quarterly Journal of Economics*, ss. 87(3): 355-374.
- SSB. (2015). *Statistisk sentralbyrå - forskning*. Hentet fra Mikroøkonomi - Utdanningsøkonomi 18.03.2015: <http://www.ssb.no/forskning/mikrookonomi/utdanningsokonomi>
- St.meld. nr. 11. (2008-2009). Læreren - rollen og utdanningen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 27. (2000-2001). Gjør din plikt - Krev din rett. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 42. (1997-1998). Kompetansereformen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 44. (2008-2009). Utdanningslinja. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- UHR. (2002, 12 02). *Dokumenter*. Hentet fra Bachelorplanen (16.12.02) 12.03.2015: [www.uhr.no/documents/Bachelorplanen161202.doc](http://www.uhr.no/documents/Bachelorplanen161202.doc)
- UHR. (2010, 01 20). *Universitets- og høyskolerådet*. Hentet fra Retningslinjer grunnskolelærerutdanning 03.03.2015: [http://www.uhr.no/documents/retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_5\\_10\\_trinn.pdf](http://www.uhr.no/documents/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf)
- UHR. (2011a, 02 03). *Universitets- og høyskolerådet*. Hentet fra Mandat og retningslinjer 24.02.2015: [http://www.uhr.no/documents/mandat\\_og\\_retningslinjer\\_fagstrategiske\\_enheter.pdf](http://www.uhr.no/documents/mandat_og_retningslinjer_fagstrategiske_enheter.pdf)
- UHR. (2011b, 10 17). *Universitets- og høyskolerådet*. Hentet fra Plan for bachelor i økonomi og administrasjon 25.02.2015: [http://www.uhr.no/documents/B\\_A\\_plan\\_vedtatt\\_17okt11.pdf](http://www.uhr.no/documents/B_A_plan_vedtatt_17okt11.pdf)
- UHR. (2012, 10 15). *Universitets- og høyskolerådet*. Hentet fra Vedtatt plan for toårig masterstudium i økonomi- og administrasjon 25.02.2015: [http://www.uhr.no/documents/Vedtatt\\_Plan\\_for\\_to\\_rig\\_masterstudium\\_i\\_konomi\\_og\\_administrasjon.pdf](http://www.uhr.no/documents/Vedtatt_Plan_for_to_rig_masterstudium_i_konomi_og_administrasjon.pdf)
- UHR. (2013, 12 16). *Dokumenter*. Hentet fra Nasjonale retningslinjer BRR 09.03.2015: [http://www.uhr.no/documents/nasjonale\\_retningslinjer\\_BRR.pdf](http://www.uhr.no/documents/nasjonale_retningslinjer_BRR.pdf)
- UHR. (2015a). *Universitets- og høyskolerådet*. Hentet fra Om UHR 24.02.2015: [http://www.uhr.no/om\\_uhr](http://www.uhr.no/om_uhr)
- UHR. (2015b). *Universitets- og høyskolerådet*. Hentet fra Råd og utvalg - NRØA 25.02.2015: [http://www.uhr.no/rad\\_og\\_utvalg/nasjonale\\_rad/nroa](http://www.uhr.no/rad_og_utvalg/nasjonale_rad/nroa)
- UHR. (2015c). *Universitets- og høyskolerådet - Nasjonale retningslinjer for PPU*. Hentet fra Nasjonale retningslinjer for praktisk-pedagogisk utdanning for profesjonsutdanninger trinn 8-13 24.02.2015: [http://www.uhr.no/documents/Nasjonale\\_retningslinjer\\_PPU\\_.pdf](http://www.uhr.no/documents/Nasjonale_retningslinjer_PPU_.pdf)
- UHR. (2015d). *Universitet- og høyskolerådet*. Hentet fra Mandat for NRØAs arbeidsgruppe for videreutvikling av modeller for praksis i bachelor i økonomi og administrasjon 05.05.2015: [http://www.uhr.no/documents/Mandat\\_for\\_NR\\_As\\_arbeidsgruppe\\_for\\_videreutvikling\\_av\\_modeller\\_for\\_praksis\\_i\\_bachelor\\_i\\_konomi\\_og\\_administrasjon\\_2\\_.pdf](http://www.uhr.no/documents/Mandat_for_NR_As_arbeidsgruppe_for_videreutvikling_av_modeller_for_praksis_i_bachelor_i_konomi_og_administrasjon_2_.pdf)
- Universitetet i Agder. (2012, 11 26). *Regjeringen*. Hentet fra Høringssvar fra Universitetet i Agder - forskrifter om rammeplaner for lærerutdanning trinn 8-13: [https://www.regjeringen.no/contentassets/31285498e5c44f929800d639c0a40d5e/universitetet\\_i\\_agder.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/31285498e5c44f929800d639c0a40d5e/universitetet_i_agder.pdf)
- Universitetet i Agder. (2015b). *Studietilbud*. Hentet fra Økonomi og administrasjon - siviløkonom 13.02.15: <http://www.uia.no/studier/oekonomi-og-administrasjon-siviløkonom2>
- Universitetet i Agder. (2015b). *UiA*. Hentet fra Studietilbud lærer 13.05.2015: <http://www.uia.no/study/search#/study/search?Search=true&Format=json&category=7&SearchText=&>
- Universitetet i Agder. (2015c). *Studiehåndbok 2014-2015*. Hentet fra 5-årig masterprogram grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn 03.03.2015: [http://old.uia.no/portaler/student/studierelatert/studiehaandbok/14-15/grunnskolelaererutdanning\\_for\\_trinn\\_5-10\\_5-aarig\\_masterprogram](http://old.uia.no/portaler/student/studierelatert/studiehaandbok/14-15/grunnskolelaererutdanning_for_trinn_5-10_5-aarig_masterprogram)



- Universitetet i Agder. (2015d, 04 18). *Universitetet i Agder*. Hentet fra Praksishefte grunnskolelærerutdanning og 5-årige masterprogram (Gjelder fra 08.2014): <http://www.uia.no/om-uaia/fakultet/avdeling-for-laererutdanning/praksis-glu/for-glu-studenter>
- Universitetet i Agder. (2015f). *Studier*. Hentet fra Lektorutdanning for trinn 8-13 30.01.2015: <http://www.uia.no/studier/lektorutdanning-for-trinn-8-13>
- Universitetet i Agder. (2015g). *Senter for entreprenørskap - Master level*. Hentet fra ORG450-1 Innovation through Design and Entrepreneurship 05.03.2015: <http://www.uia.no/senter-og-nettverk/senter-for-entreprenoerskap/master-level>
- Universitetet i Agder. (2015h). *Studiehåndbok 2014-2015*. Hentet fra ORG202-1 Eiendomsutvikling og eiendomsforvaltning 05.03.2015: <http://old.uia.no/no/portaler/student/studierelatert/studiehaandbok/13-14/emner/org202>
- Universitetet i Agder. (2015i). *Studiehåndbok 2014-2015*. Hentet fra HR og organisasjonsutvikling 10.03.2015: [http://old.uia.no/portaler/student/studierelatert/studiehaandbok/14-15/hr\\_og\\_organisasjonsutvikling](http://old.uia.no/portaler/student/studierelatert/studiehaandbok/14-15/hr_og_organisasjonsutvikling)
- Universitetet i Oslo. (2015a). *Odontologi (master - 5 år)*. Hentet fra Praksisstudiet i 10. semester av odontologistudiet 26.02.2015: <http://www.uio.no/studier/program/odontologi/praksis%2010.%20semester/>
- Universitetet i Oslo. (2015b). *Psykologi (profesjon)*. Hentet fra Oppbygging og gjennomføring 24.02.2015: <http://www.uio.no/studier/program/psykologi-profesjon/oppbygging/>
- Universitetet i Oslo. (2015c). *Teologi (profesjon)*. Hentet fra Oppbygging og gjennomføring 24.02.2015: <http://www.uio.no/studier/program/teologi-prof/oppbygging/>
- Universitetet i Oslo. (2015d). *Studier - pedagogisk-psykologisk rådgivning*. Hentet fra PED4100 - Teori og praksis - Pedagogisk psykologisk rådgivning 24.02.2015: <http://www.uio.no/studier/emner/uv/iped/PED4100/index.html>
- Universitetet i Oslo. (2015e). *Studieemner*. Hentet fra JUS5010 Praksisordning 26.02.2015: <http://www.uio.no/studier/emner/jus/jus/JUS5010/index.html>
- Universitetet i Stavanger. (2015a). *Studietilbud | Hotell og reiseliv*. Hentet fra Restaurantledelse - opptakskrav 06.03.2015: <http://www.uis.no/studietilbud/hotell-og-reiseliv/restaurantledelse/opptakskrav/>
- Universitetet i Stavanger. (2015b). *Studietilbud | Hotell og reiseliv*. Hentet fra Hotelledelse opptakskrav 06.03.2015: <http://www.uis.no/studietilbud/hotell-og-reiseliv/hotelledelse/opptakskrav/>
- Universitetet i Tromsø. (2015). *Reglement for JUR-3005*. Hentet fra Obligatorisk utplassering i praksis 26.02.2015: [http://uit.no/om/enhet/artikkel?p\\_document\\_id=80677&p\\_dimension\\_id=88177&men=42427](http://uit.no/om/enhet/artikkel?p_document_id=80677&p_dimension_id=88177&men=42427)
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005a, 12 01). *Regjeringen*. Hentet fra Rammeplan for 3-årig sosionomutdanning 24.02.2015: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269389-rammeplan\\_for\\_sosionomutdanning\\_05.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269389-rammeplan_for_sosionomutdanning_05.pdf)
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005b, 12 01). *Regjeringen*. Hentet fra Rammeplan og forskrift for 3-årig barnevernspedagogutdanning: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269385-rammeplan\\_for\\_barnevernspedagogutdanning\\_05.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269385-rammeplan_for_barnevernspedagogutdanning_05.pdf)
- Vabø, A., & Sweetman, R. (2011). *Rapport 3: Praksisorienterte studietilbud: Eksempler fra ingeniørutdanning, markedsføringsfag, humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Visma. (2015). *Visma*. Hentet fra Økonomi Trainee for økonomistudenter og nyutdannede økonomer 12.03.2015: <http://www.visma.no/karriere/start-karriere/okonomi-trainee/okonomi-trainee/>

- Wiers-Jenssen, J., Aamodt, P., & Næss, T. (2014). *Rapport 35: Utdanner vi økonomer for framtidens arbeidsliv?* Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Wiers-Jenssen, J., Støren, L., & Arnesen, C. (2014). *Rapport 17: Kandidatundersøkelsen 2013*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Zikmund, W. G. (2000). *Business Research Methods, 6th Ed.* . Orlando: Harcourt College Publishers.

## 9 APPENDIX

### Vedlegg 1: Oppbygning av siviløkonomutdanningen ved UiA

<b>1. sem</b>	BE-110 - 1 Økonomistyring (kostnads- og inntektsanalyse) 7,5 sp	MA-115 - 1 Matematikk med anvendelse i økonomi 7,5 sp	ORG104 - 1 Organisasjon og ledelse 7,5 sp	SE-109 - 1 Innføring i økonomisk tenking og etikk 7,5 sp
<b>2. sem</b>	BE-111 - 1 Finansregnskap 1 7,5 sp	MA-116 - 1 Statistikk med anvendelse i økonomi 7,5 sp	MF-102 - 1 Markedsføring 7,5 sp	SE-105 - 1 Innføring i mikroøkonomi 7,5 sp
<b>3. sem</b>	BE-209 - 1 Finansregnskap 2 7,5 sp	JU-104 - 1 Rettslære (revisoreksamen) 7,5 sp	ORG207 - 1 Entrepreneurship and Innovation 7,5 sp	SE-204 - 1 Makroøkonomi 7,5 sp
<b>4. sem</b>	BE-210 - 1 Investering og finansiering 7,5 sp	ME-108 - 1 Samfunnsvitenskaplig metode 7,5 sp	ORG209 - 1 Strategisk ledelse 7,5 sp	Valgemne 4. semester ● Innføring i immaterialrett (7,5 sp) ● Skatterett 1 (7,5 sp) Se flere
<b>5. sem</b>	Tredjeårsenhet, 5. og 6. semester <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Økonomisk styring, breddeenhet</li> <li>▪ Strategi og ledelse, breddeenhet</li> <li>▪ Markedsføring, breddeenhet</li> <li>▪ Regnskap for regnskapsførere, breddeenhet</li> <li>▪ HR og organisasjonsutvikling, bredde (Grimstad)</li> <li>▪ Utveksling i 3. studieår</li> </ul>			
<b>7. sem</b>	Spesialisering, 7. og 8. semester <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Finansiell økonomi</li> <li>▪ Økonomisk styring</li> <li>▪ International Management and Strategy</li> </ul>			
<b>8. sem</b>				
<b>9. sem</b>	Valgemner neste semester <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valgemner 9. semester</li> <li>▪ Utveksling, høstsemester</li> </ul>			
<b>10. sem</b>	BE-501 - 1 Masteroppgave i økonomi og administrasjon 30 sp			

Kilde: Skjermdump Universitetet i Agder (2015b)

## Vedlegg 2: Oppbygging av fireårig grunnskolelærerutdanning 1. – 7. trinn ved UiA

<b>1. sem</b>	Valgemner 1. og 4. semester <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Engelsk 1</li> <li>▪ Naturfag 1 (Grimstad)</li> <li>▪ Kroppsøving 1</li> <li>▪ Religion, livssyn og etikk 1</li> </ul>	PED144-1 Lærerens tilrettelegging for elevenes læring og utvikling (trinn 1-7) 15 sp
	PRA0101-1 Praksis, trinn 1-7, høst, 1. år 0 sp	
<b>2. sem</b>	MA-144-1 Matematikk 1: Grunnkurs A (trinn 1-7) 15 sp	NO-136-1 Norsk - emne 1 15 sp
	PRA0102-1 Praksis, trinn 1-7, vår, 1. år 0 sp	
<b>3. sem</b>	MA-145-1 Matematikk 1: Grunnkurs B (trinn 1-7) 15 sp	NO-140-1 Norsk - emne 2 15 sp
	PRA0103-1 Praksis, trinn 1-7, høst, 2. år 0 sp	
<b>4. sem</b>		PED146-1 Elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling og læring (trinn 1-7). 15 sp
	PRA0104-1 Praksis, trinn 1-7, vår, 2. år 0 sp	
<b>5. sem</b>	Valg 5. semester <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Engelsk 2</li> <li>▪ Kunst og håndverk 1</li> <li>▪ Kroppsøving 2</li> <li>▪ Matematikk 2</li> <li>▪ Norsk 2</li> <li>▪ Religion, livssyn og etikk 2</li> </ul>	
	PRA0105-1 Praksis, trinn 1-7, høst, 3. år 0 sp	
<b>6. sem</b>	PED231-1 Utvikling av lærerens profesjonelle rolle og identitet (trinn 1-7) 15 sp	PED233-1 Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode (trinn 1-7) 15 sp
	PRA0106-1 Praksis, trinn 1-7, vår, 3. år 0 sp	
<b>7. sem</b>	Valg 7. sem: *Skolerelevante fag *Internasjonalt semester *Overgang master <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mat og helse 1 (30sp), GLU1-7</li> <li>▪ Engelsk 2 GLU 1-7 (bygger på 1) (30 sp)</li> <li>▪ Kroppsøving 2 (30sp), GLU1-7</li> <li>▪ Matematikk 2, GLU1-7 (30 sp)</li> <li>▪ Norsk 2 GLU 1-7</li> <li>▪ RLE2</li> <li>▪ Musikk breddeenhet 30 sp</li> </ul>	
	PRA0107-1 Praksis, trinn 1-7, høst, 4. år 0 sp	
<b>8. sem</b>	Valg 8. sem: *Skolerelevante fag *Internasjonalt semester <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Samfunnsfag 1 vår GLU 1-7 (30sp)</li> </ul>	
	PRA0108-1 Praksis, trinn 1-7, vår, 4. år 0 sp	

Kilde: Skjermdump Universitetet i Agder (2015b)

### Vedlegg 3: Oppbygging av fireårig grunnskolelærerutdanning 5. – 10. trinn ved UiA

<b>1. sem</b>	Valg 1. , 4. semester og 5. semester <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Engelsk</li> <li>▪ Kroppsøving</li> <li>▪ Naturfag</li> <li>▪ Religion, livssyn og etikk</li> </ul>	PED145 - 1 Lærerens tilrettelegging for elevenes læring og utvikling (Trinn 5-10) 15 sp	PRA0201 - 1 Praksis, trinn 5-10, høst, 1. år 0 sp
<b>2. sem</b>	Valg 2. og 3. semester <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Matematikk</li> <li>▪ Norsk</li> <li>▪ Samfunnsfag</li> </ul>		PRA0202 - 1 Praksis, trinn 5-10, vår, 1. år 0 sp
<b>3. sem</b>			PRA0203 - 1 Praksis, trinn 5-10, høst, 2. år 0 sp
<b>4. sem</b>		PED147 - 1 Elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling og læring (Trinn 5-10) 15 sp	PRA0204 - 1 Praksis, trinn 5-10, vår, 2. år 0 sp
<b>5. sem</b>			PRA0205 - 1 Praksis, trinn 5-10, høst, 3. år 0 sp
<b>6. sem</b>	PED232 - 1 Utvikling av lærerens profesjonelle rolle og identitet (Trinn 5-10) 15 sp	PED234 - 1 Bacheloroppgave, vitenskap og forskningsmetode (Trinn 5-10) 15 sp	
	PRA0206 - 1 Praksis, trinn 5-10, vår, 3. år 0 sp		
<b>7. sem</b>	Valg 7. sem: *Skolerelev.fag *Internasjonalt semester *Overgang master <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mat og helse 1 (30sp), GLU5-10</li> <li>▪ Fransk breddeenheter 30 sp høst</li> <li>▪ Kunst og håndverk 1</li> <li>▪ Matematikk 2, GLU5-10 (30 sp)</li> <li>▪ Musikk breddeenheter 30 sp</li> <li>▪ Norsk 2 GLU 5-10</li> <li>▪ Samfunnsfag 2 høst GLU 5-10 (30sp)</li> <li>▪ Spansk bredde høst (30 sp)</li> </ul>		PRA0207 - 1 Praksis, trinn 5-10, høst, 4. år 0 sp
<b>8. sem</b>	Valg 8. sem: *Skolerelev.fag *Internasjonalt semester <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mat og helse 2 (30sp), GLU5-10</li> <li>▪ Matematikk 1, GLU5-10 (30 sp)</li> <li>▪ Musikk breddeenheter 30 sp</li> <li>▪ Norsk 1 GLU 5-10</li> </ul>		PRA0208 - 1 Praksis, trinn 5-10, vår, 4. år 0 sp

Kilde: Skjermdump Universitetet i Agder (2015d)

#### *Vedlegg 4: Distribusjonsmeldinger*

Denne ble sendt til økonomi- og administrasjonsstudentene. Tilsvarende, med litt andre formuleringer, ble sendt til lærerstudenter, og enda andre til ferdigutdannede kandidater.



UNIVERSITETET I AGDER

Hei!

Jeg holder for tiden på med en masteroppgave i økonomi og administrasjon, hvor jeg studerer omfanget av praksis i høyere utdanning.

Jeg håper du tar deg tid til å besvare en kort spørreundersøkelse. Dette er viktig for å kunne forbedre kvaliteten i utdanningene ved norske universiteter og høyskoler.

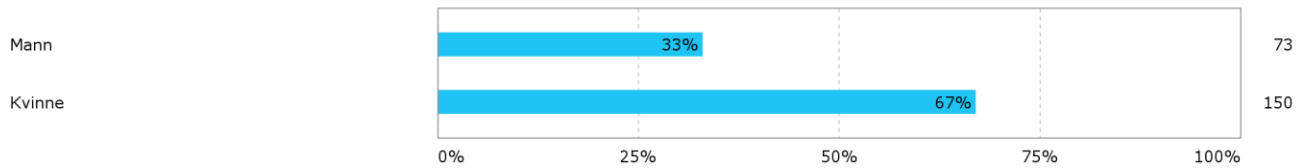
En tilfeldig vinner vil få gavekort i UiAs kantine på kr. 200,-

Link til spørreundersøkelsen: <%MorpheusMailLink%>

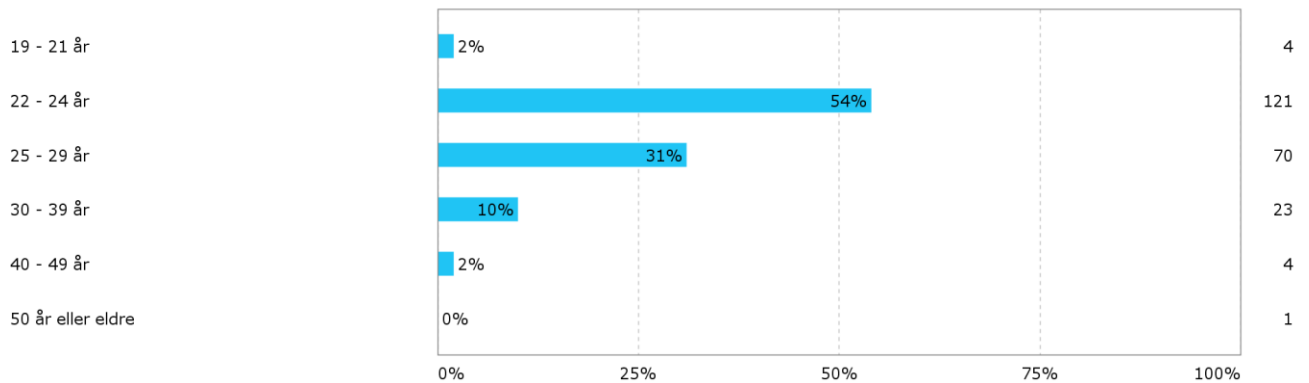
På forhånd takk!

## Vedlegg 5: Resultater fra spørreundersøkelsen i SurveyXact

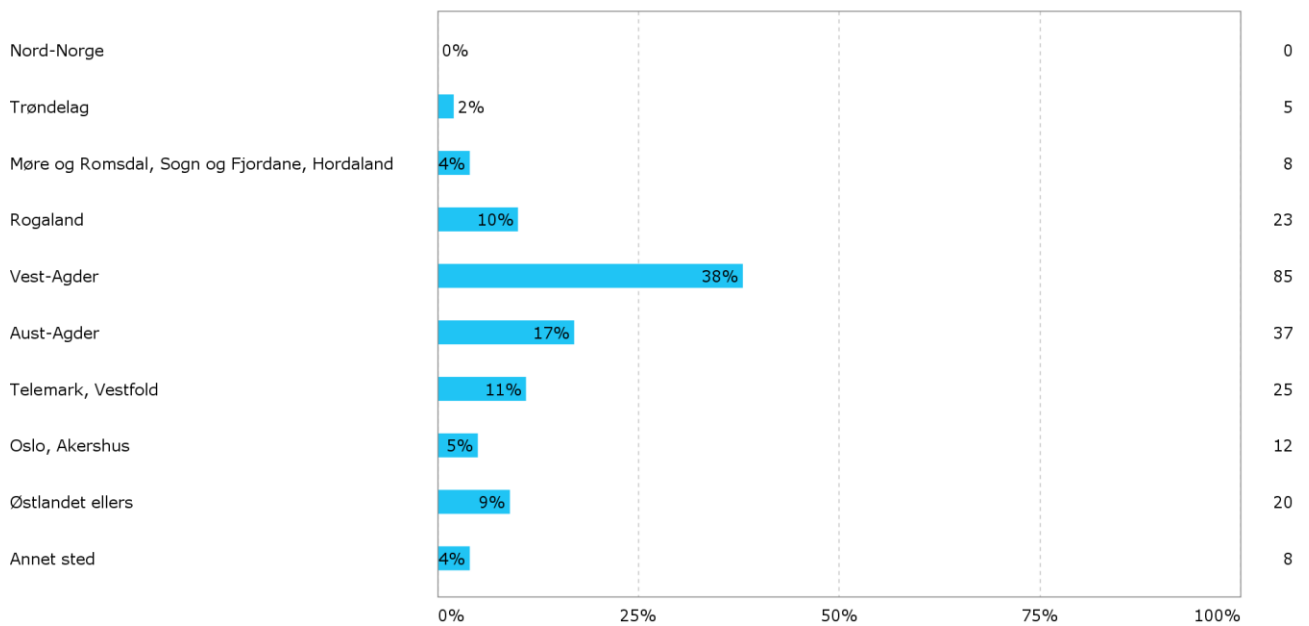
### Hvilket kjønn er du?



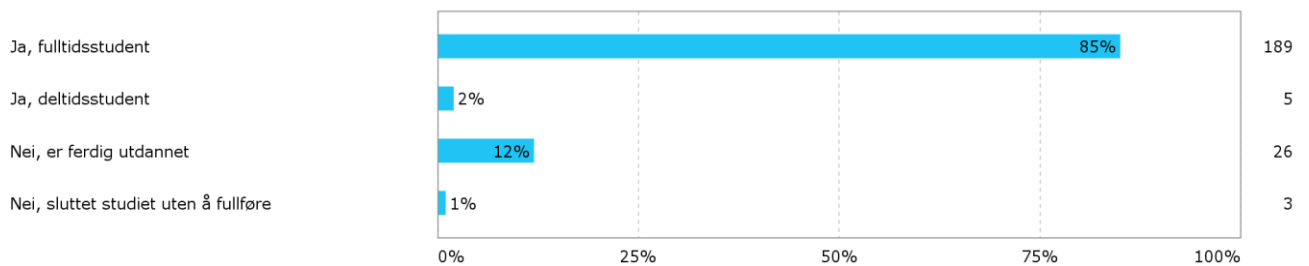
### Hva er din alder?



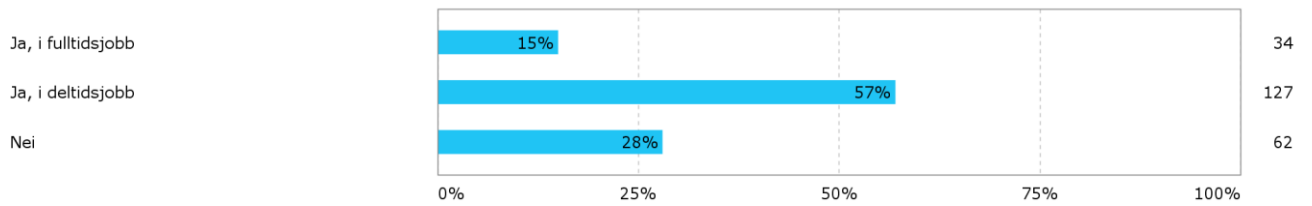
### I hvilket fylke har du vokst opp?



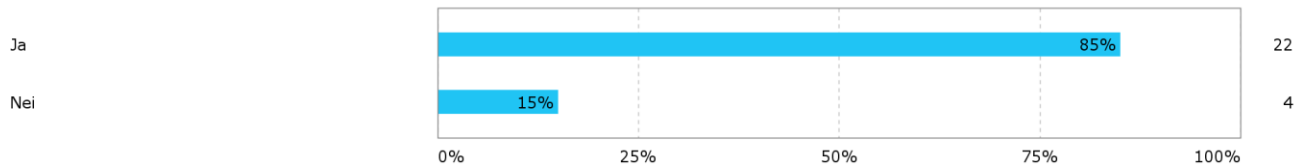
### Er du student?



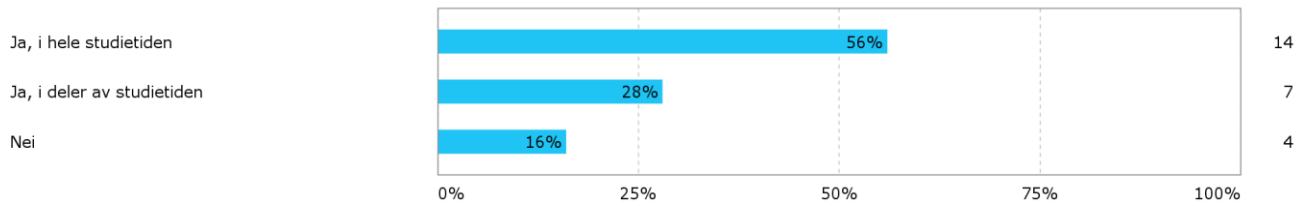
## Er du i jobb?



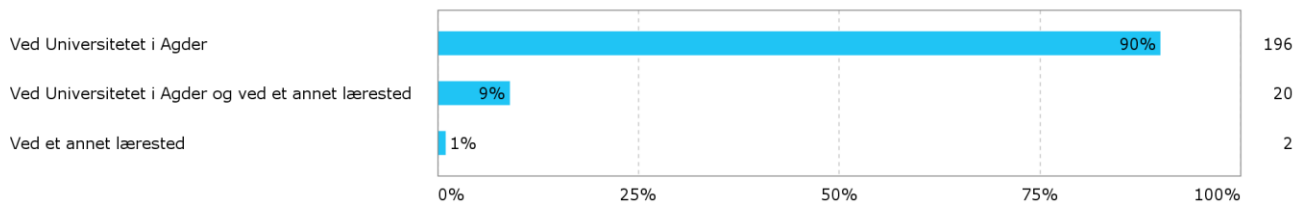
## Fullførte du studiet på normert tid?



## Hadde du jobb ved siden av studiene mens du studerte?



## Hvor studerer / studerte du?



## Hvor studerer / studerte du? - Ved Universitetet i Agder og ved et annet lærested

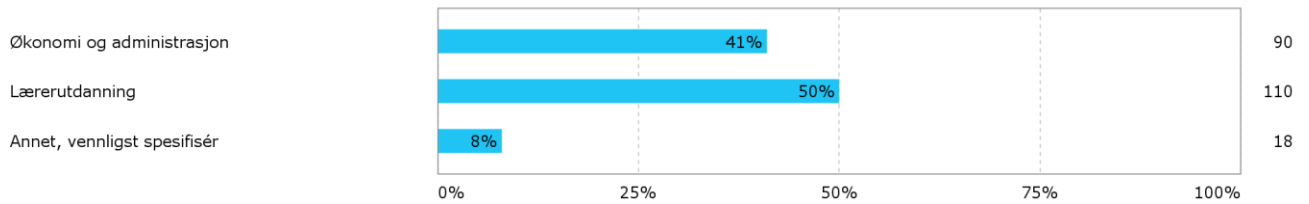
- UNSW-Australia
- Master på NTNU
- NTNU
- Hit
- Handelshøyskolen i Trondheim
- Høgskulen i Sogn og Fjordane
- Handelshøyskolen i Trondheim
- HiT
- Universitetet i Stavanger
- BI Bergen
- HiOA
- Høgskolen i Bergen
- UiO, UCB
- Universitet i Stavanger
- Høgskolen i Sør-Trøndelag
- University of Hertfordshire
- Høgskolen i Telemark
- BI
- Murdoch University + Pacific Lutheran University
- universitetet i Tromsø



### Hvor studerer / studerte du? - Ved et annet lærested

- Norges Handelshøyskole (NHH)
- NTNU

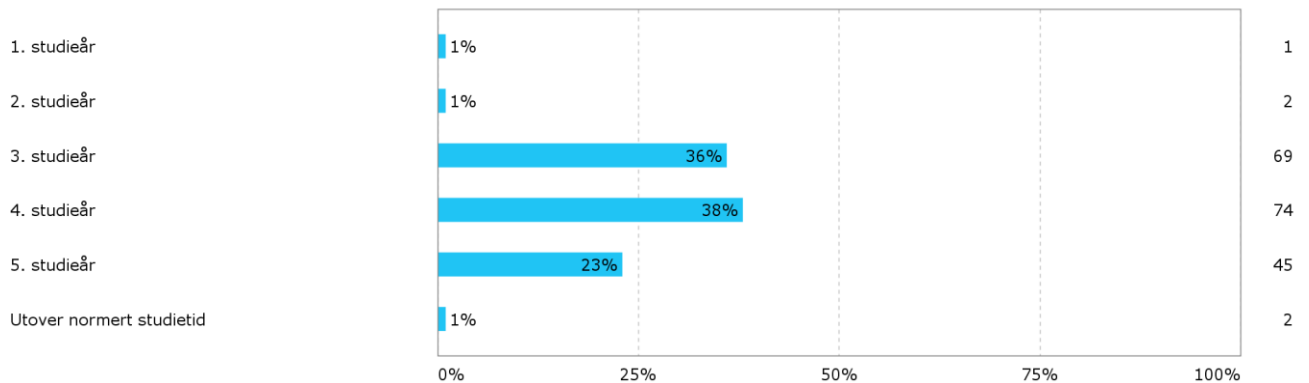
### Hva studerer / studerte du?



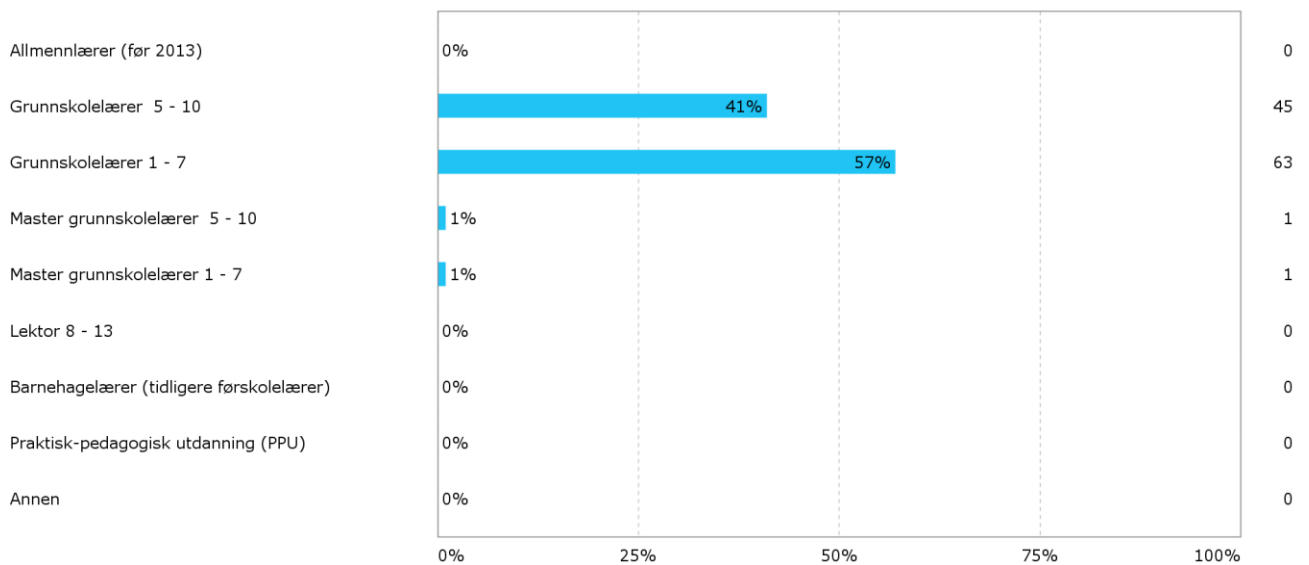
### Hva studerer / studerte du? - Annet, vennligst spesifiser

- ingeniør
- Byggingeniør
- INDØK
- it
- Byggdesign
- Sivilingeniør
- Facilities management
- Statsvitenskap
- Innovasjon og kunnskapsutvikling master med økonomi og admin bachelor
- Offentlig politikk og ledelse
- Ingeniør
- Ingeniør byggdesign
- Ingeniør
- Bachelor Byggdesign
- Byggingeniør bachelor og master industriell økonomi og teknologiledelse
- Byggdesign ingeniør
- Finans
- Sivilingeniør - Tekniske Geofag

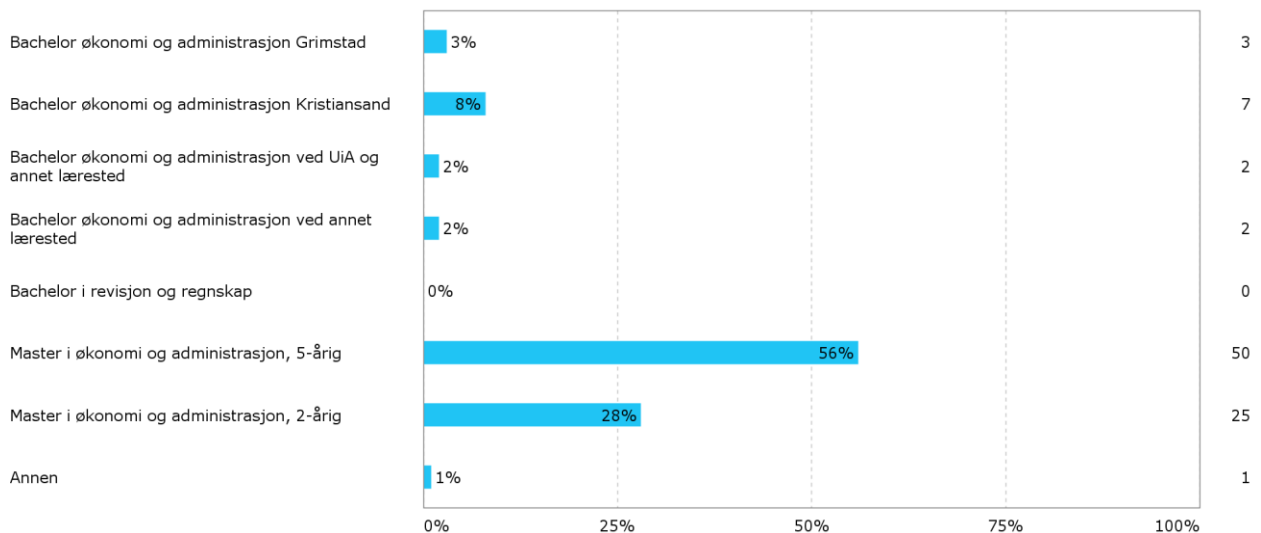
### Hvor langt er du kommet i utdanningsløpet?



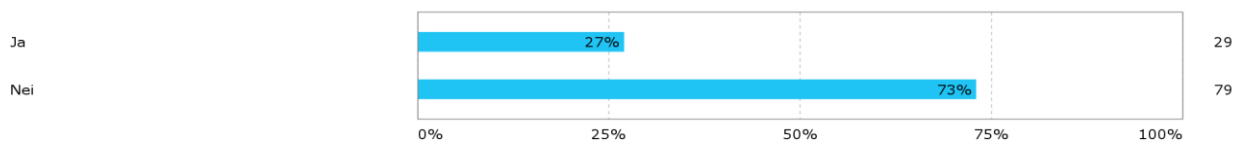
### Hvilken type lærerutdanning tok / tar du?



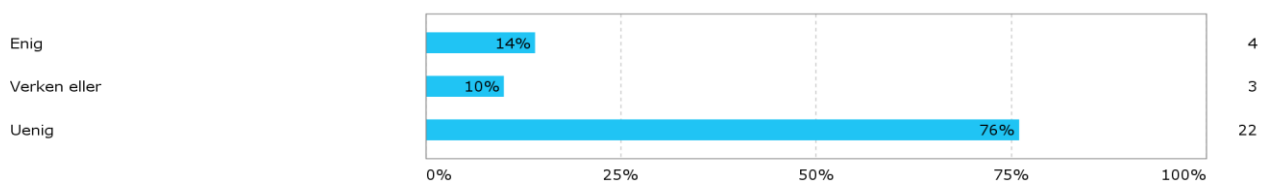
### Hvilken type økonomiutdanning tok / tar du?



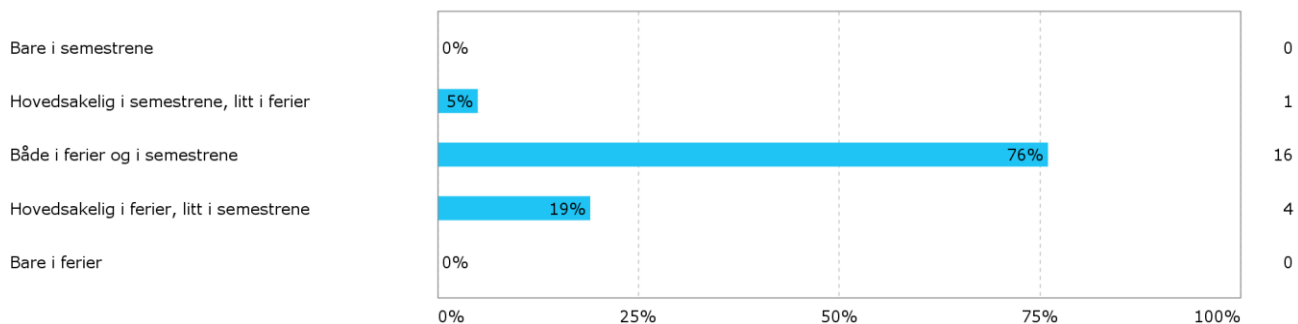
### Tok du breddevalget ORG202 Eiendomsutvikling og eiendomsforvaltning ved UiA, hvor Harald Knudsen var kursansvarlig?



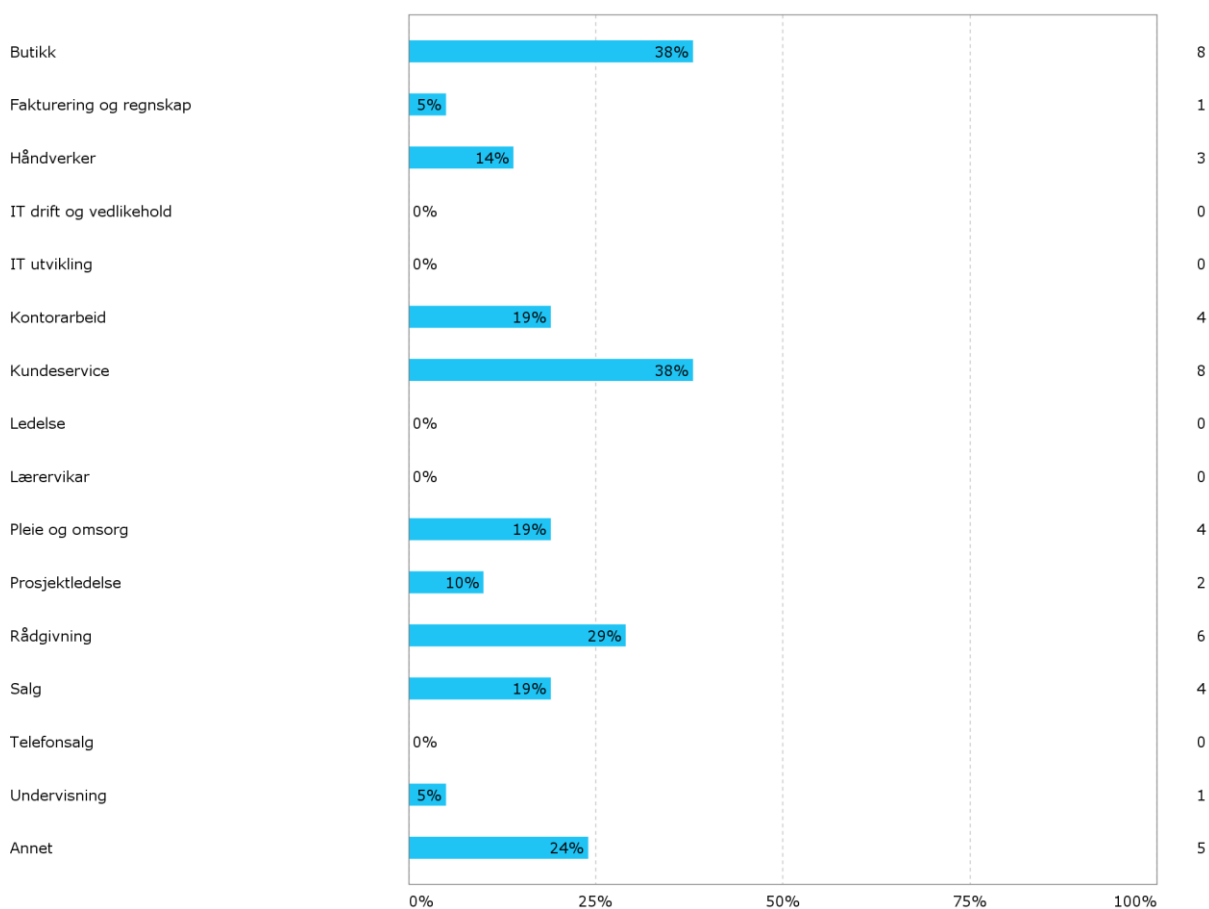
### Utbyttet av ORG202 Eiendomsutvikling og eiendomsforvaltning ville vært det samme dersom kurset var 15 studiepoeng (et halvt semester) eller mindre



## Var jobben du hadde da du studerte i studiesemestrene, eller i ferier (hovedsakelig sommerferie)?



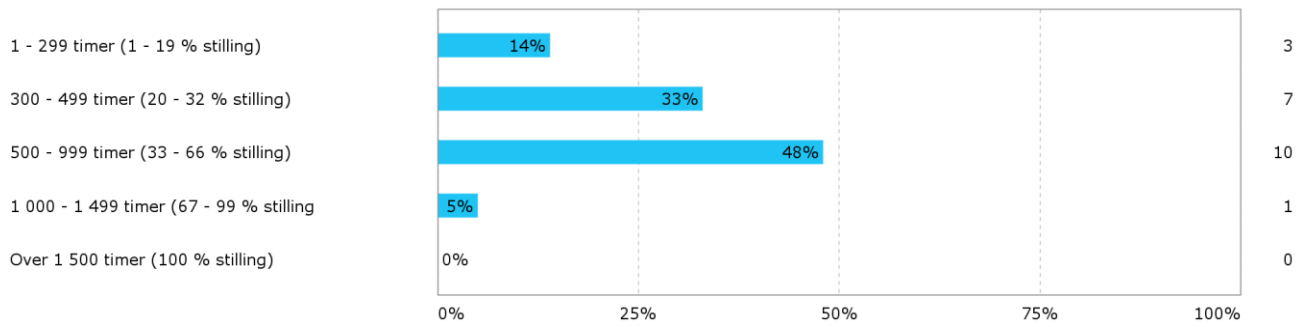
## Hvilken type jobb hadde du da du studerte? Flere svar mulig.



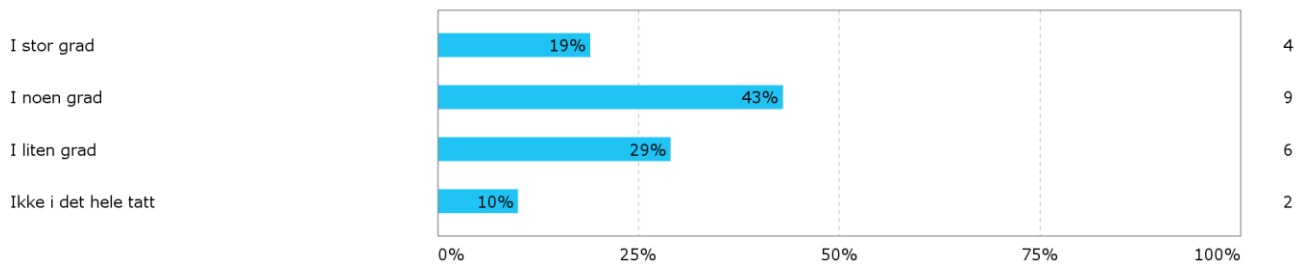
## Hvilken type jobb hadde du da du studerte? Flere svar mulig - Annet

- produkt utvikling / engineering
- Servitør
- Industri
- Jobbet med prosjektering hos entreprenør og deretter hos konsulent
- Servering

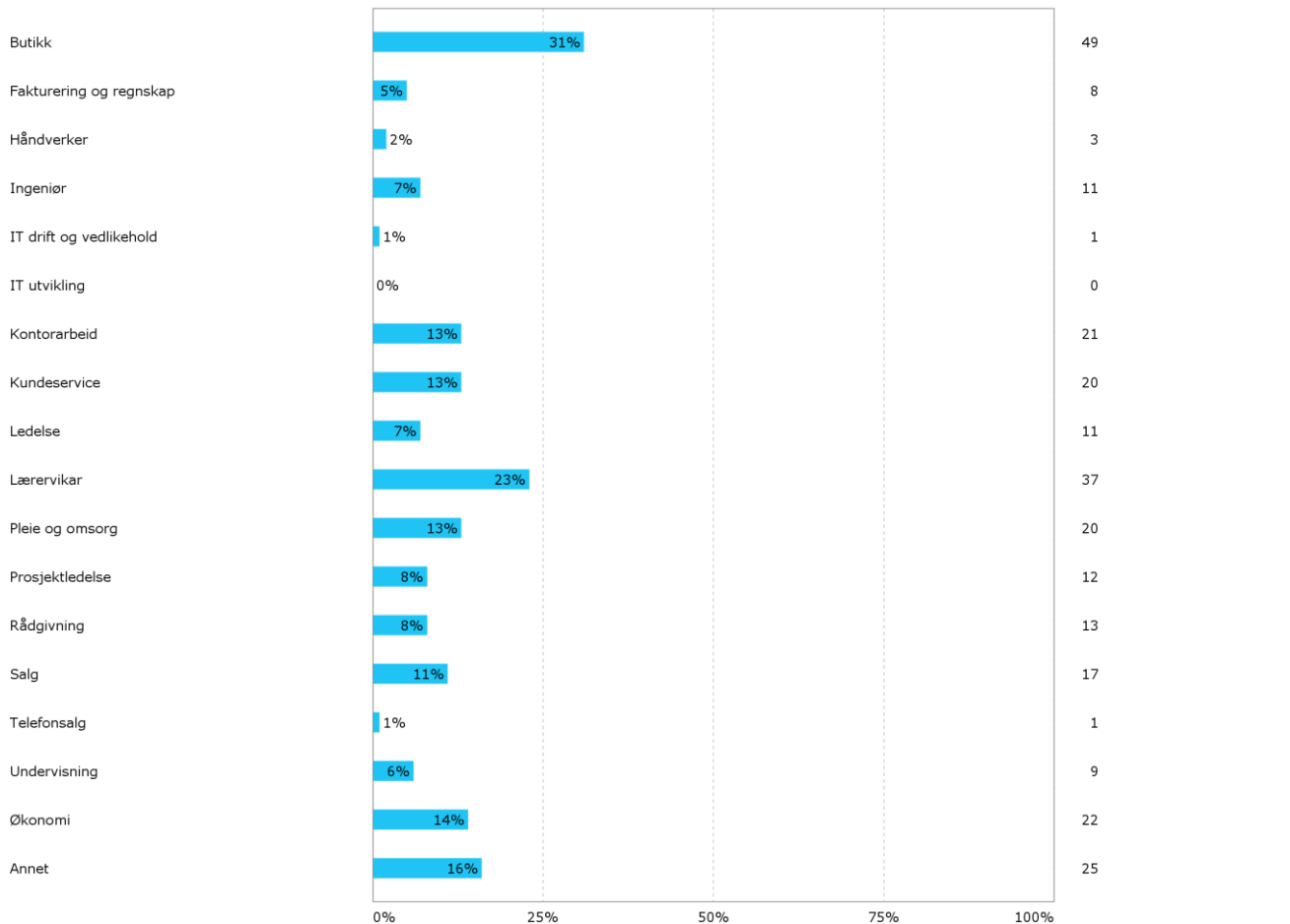
### Inkludert feriejobber, hvor mange timer i året jobbet du ved siden av studiet da du studerte?



### Var jobben du hadde mens du studerte av relevans for studiene?



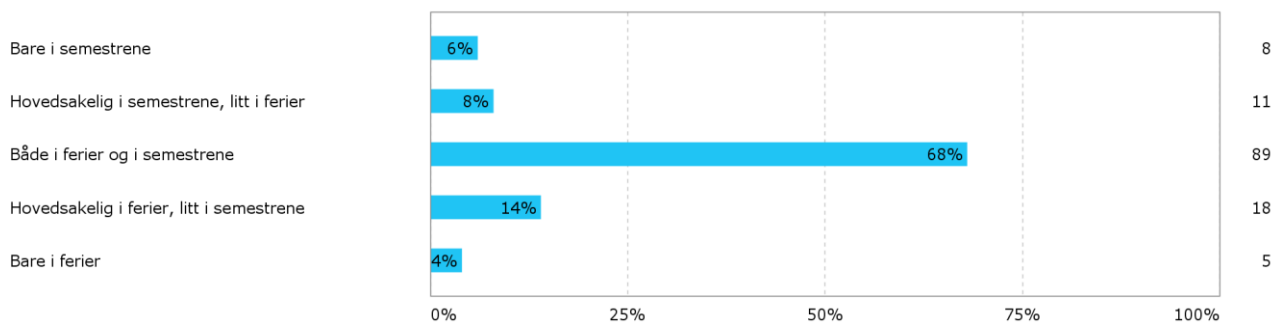
### Hvilken type jobb har du i dag? Flere svar mulig.



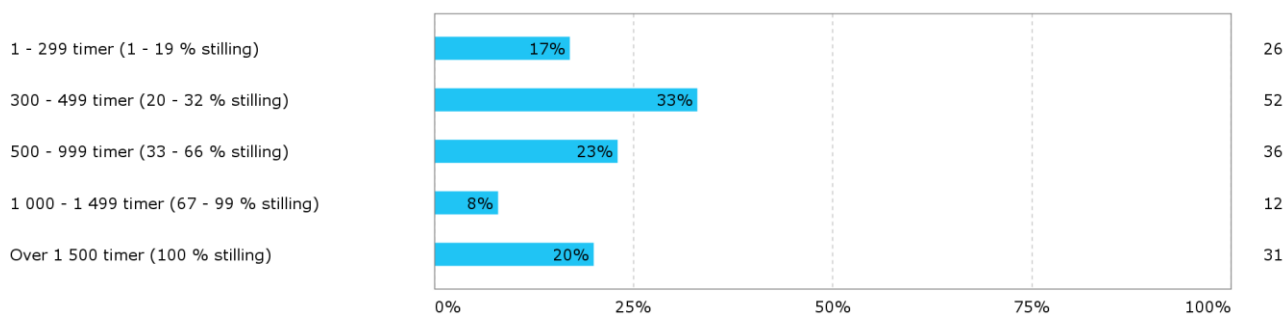
## Hvilken type jobb har du i dag? Flere svar mulig - Annet

- Prosjektstyrer/prosjektøkonom
- Fotballspiller
- Trener for barn
- Supply Chain Coordinater
- Resturant
- backoffice/eiendomsmegler
- Bartender og servitør
- bibliotekvakt
- Arkiv
- Administrasjon
- Shipping
- Fotballspiller
- Prosessoperatør
- Vekter
- Stallansatt
- Barnehagevikar
- Ungdomsarbeider
- servitør
- avlastningshjem for to barn i fosterhjem
- Lagerarbeider
- Ungdomsarbeider
- Servitør/bartender
- restaurant, cafe
- trener for en forening
- Eiendomsforvaltning

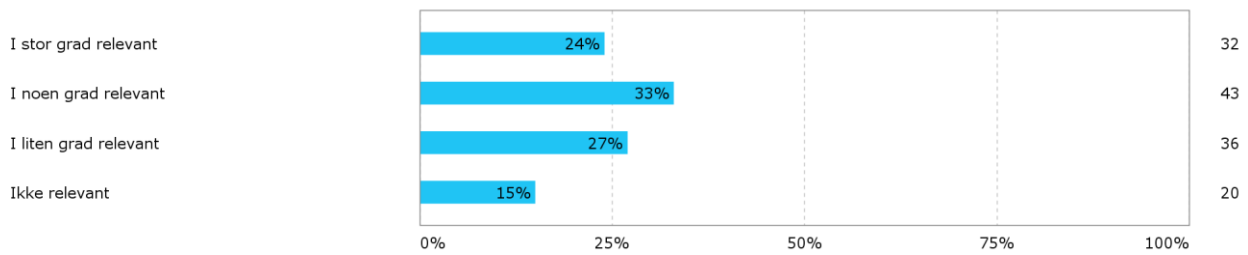
## Er jobben du har i studiestemestrene, eller i ferier (hovedsakelig sommerferie)?



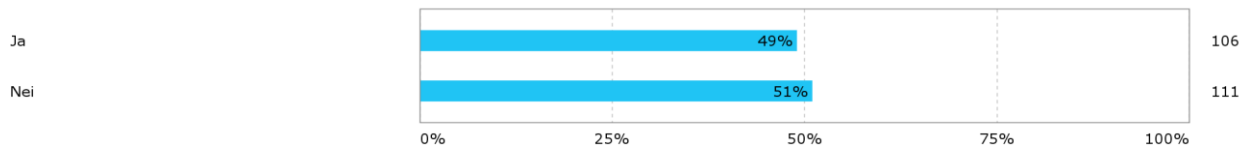
## Inkludert feriejobber, hvor mange timer i året jobber du?



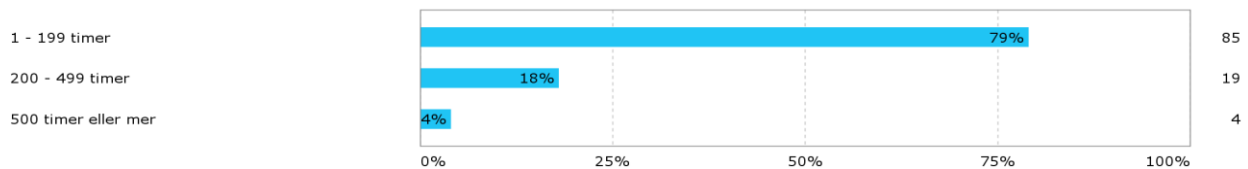
## Er jobben du har av relevans for studiene?



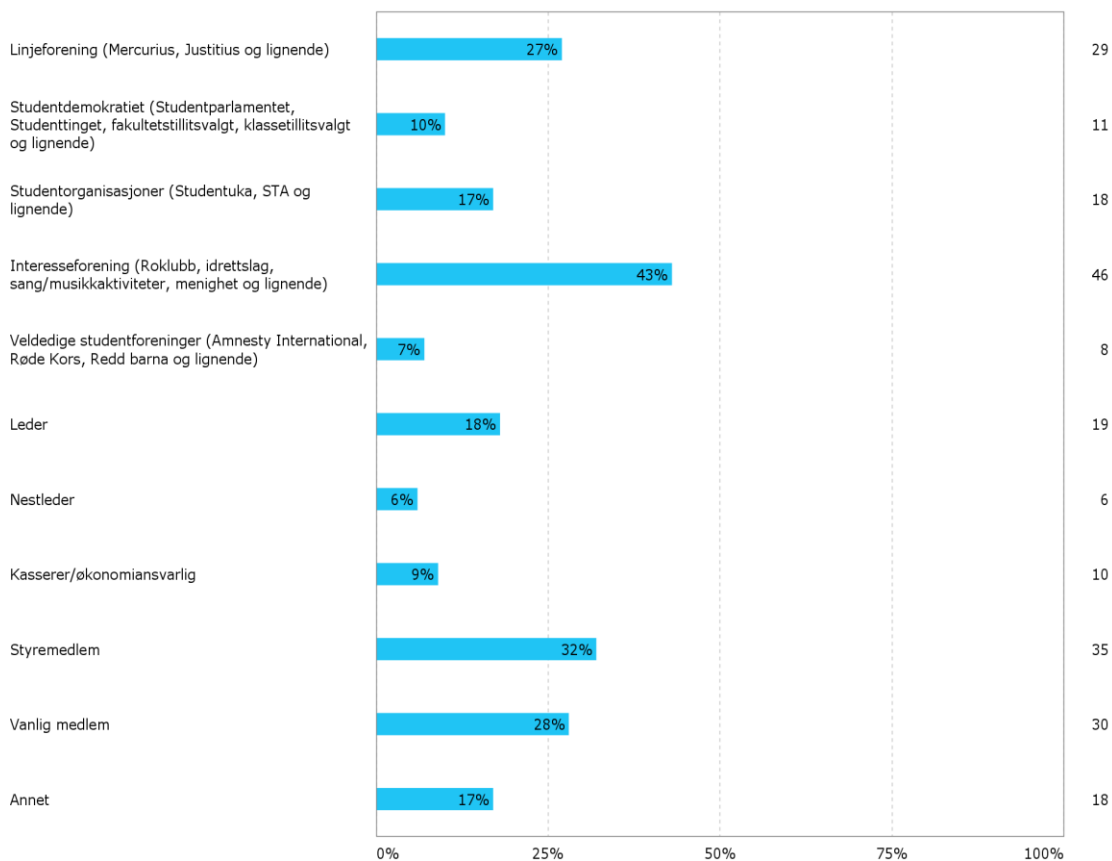
## Har du i løpet av studietiden hatt noen verv, eller deltatt i frivillige organisasjoner?



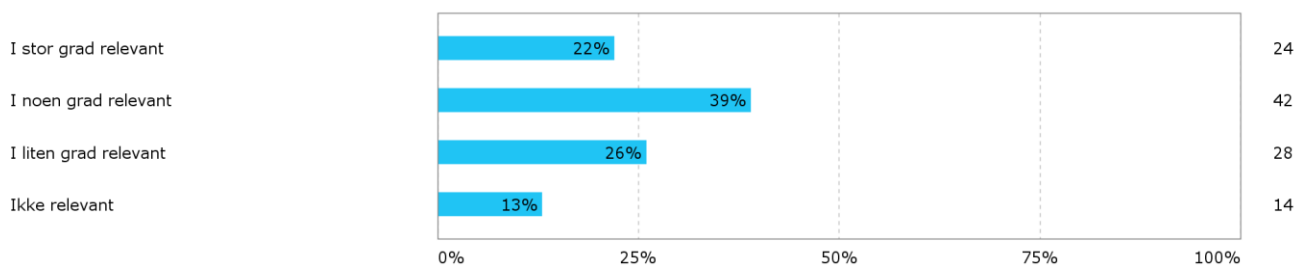
## Hvor mange timer i året har du brukt på verv eller deltakelse i frivillige organisasjoner i gjennomsnitt?



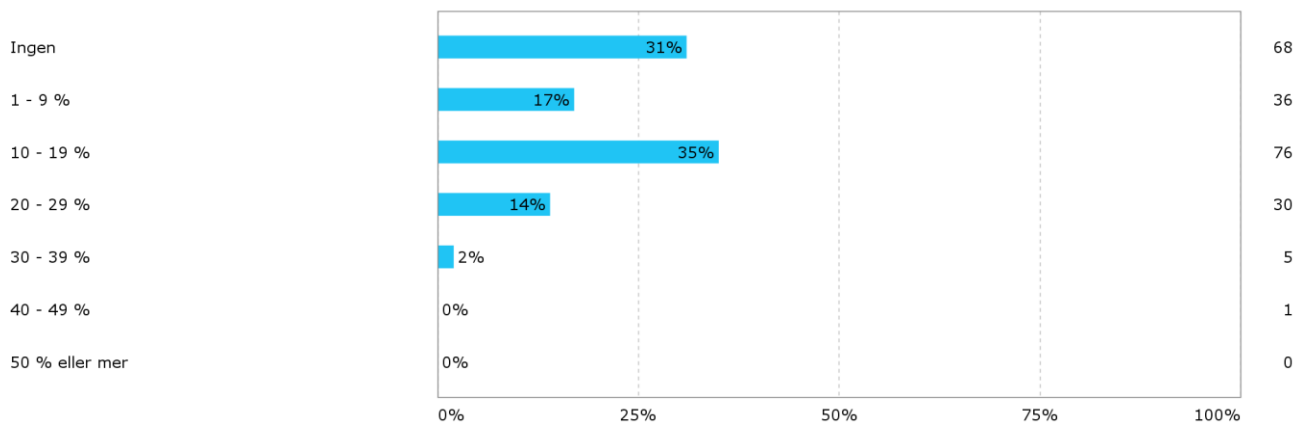
## Hvilke type verv eller deltakelse har du hatt i frivillige organisasjoner? Flere svar mulig.



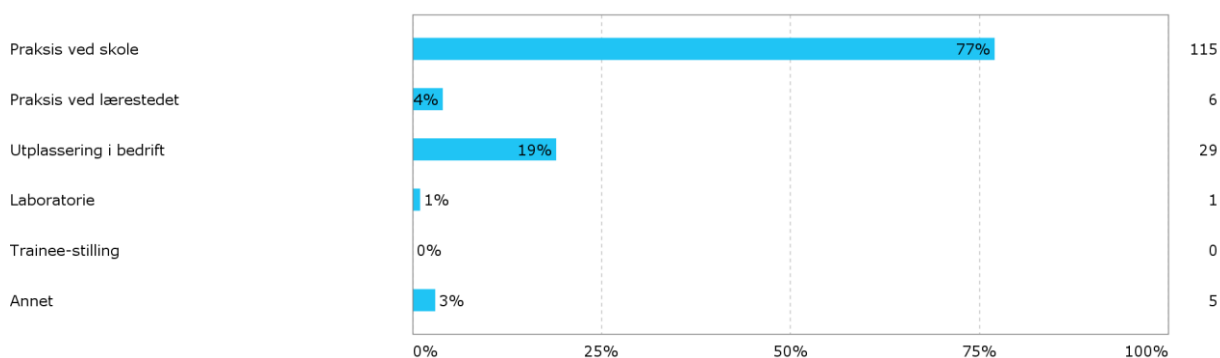
## Har dine engasjement i frivillige organisasjoner gitt relevant læringsutbytte for studiet?



## Hvor stort andel av din utdanning har vært praksisbasert?



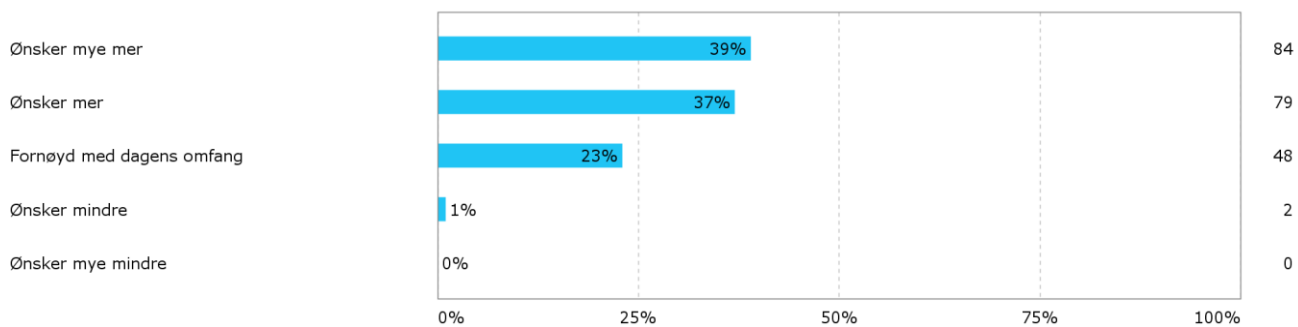
## Hovedtyngden av min praksiserfaring har vært (velg maksimalt to):



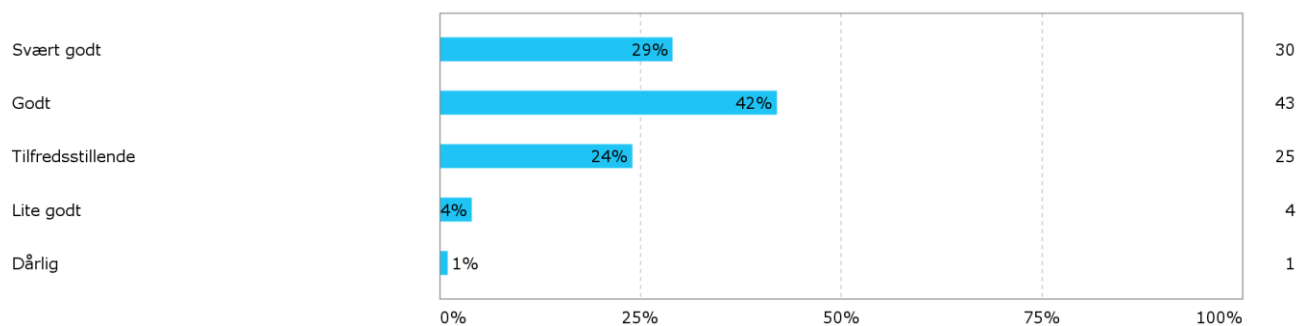
## Hovedtyngden av min praksiserfaring har vært (velg maksimalt to): - Annet

- Jobb
- bedriftsbesøk
- Et praktisk fag på bachelor ved UiS
- Har ikke hatt praksis

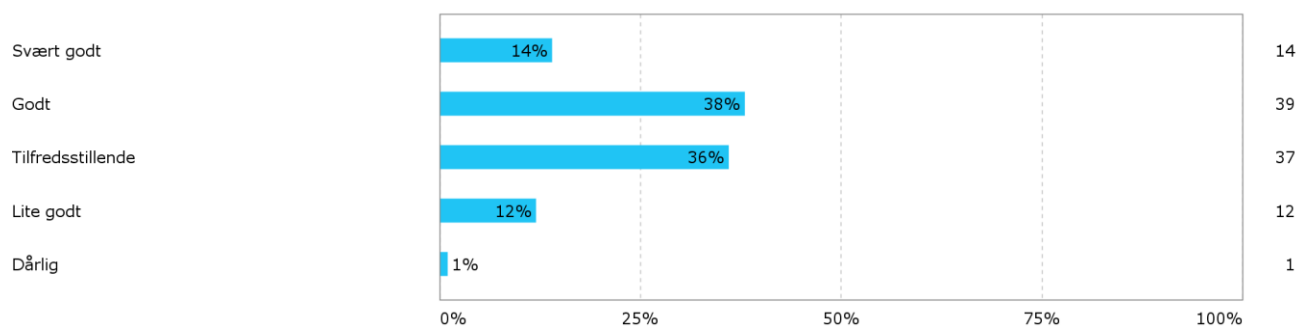
## Jeg vurderer praksisomfanget slik:



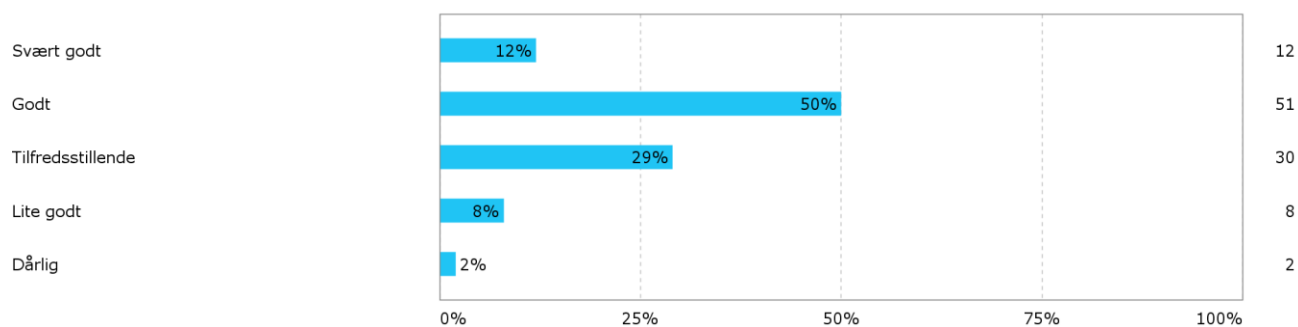
### Jeg vurderer læringsutbyttet i "didaktikk" (praktisk pedagogikk) som



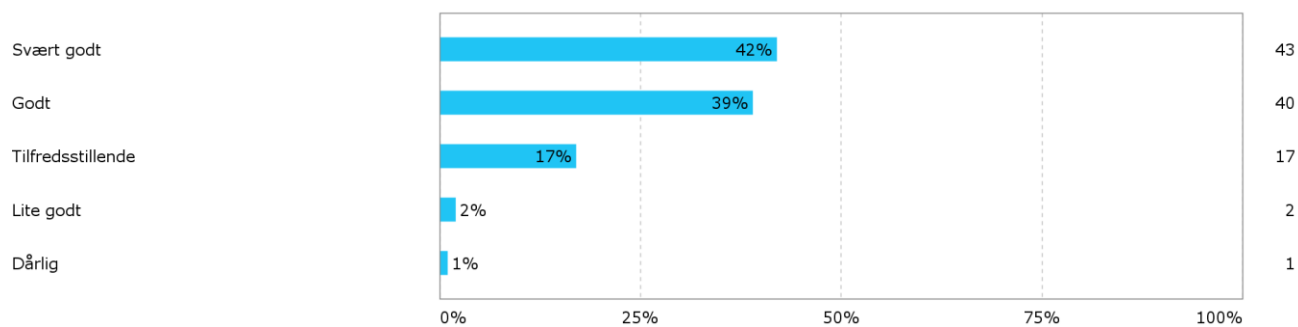
### Jeg vurderer læringsutbyttet i "pedagogisk teori og forståelse" som



### Jeg vurderer læringsutbyttet i "faginnhold" som



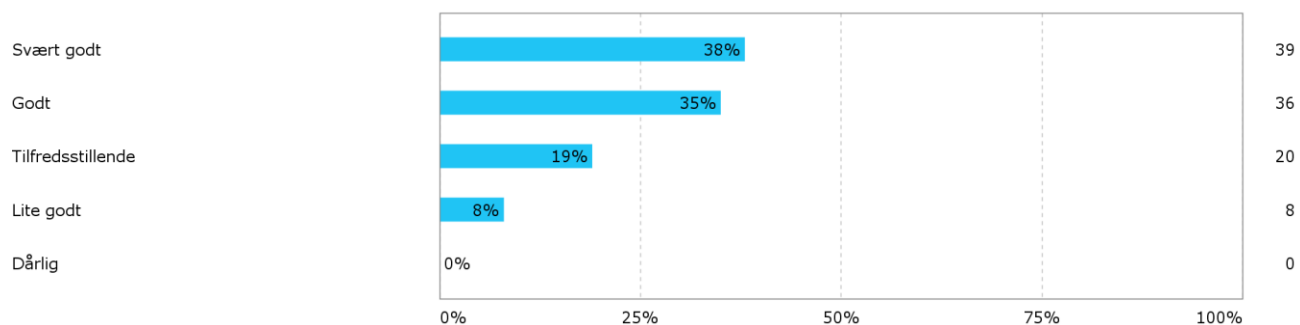
### Jeg vurderer læringsutbyttet i "klasseledelse" som



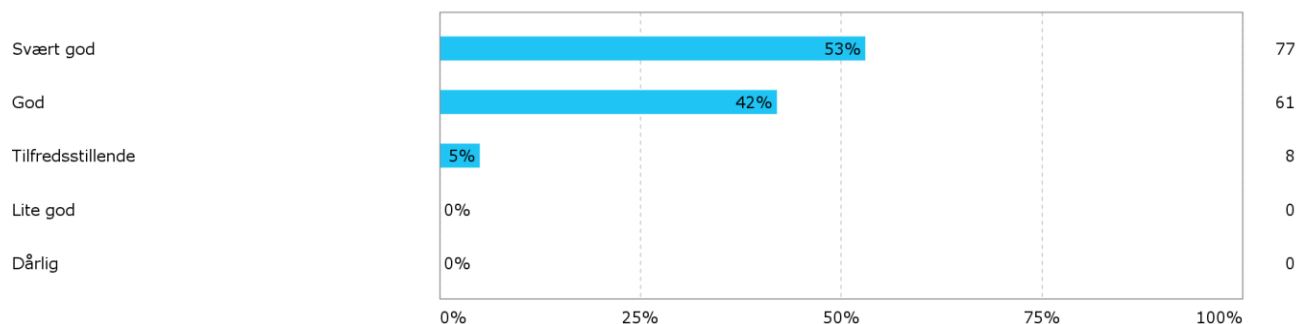


## Jeg vurderer læringsutbyttet i "relasjonsbygging" (mellom medstudenter, elever, veiledere)

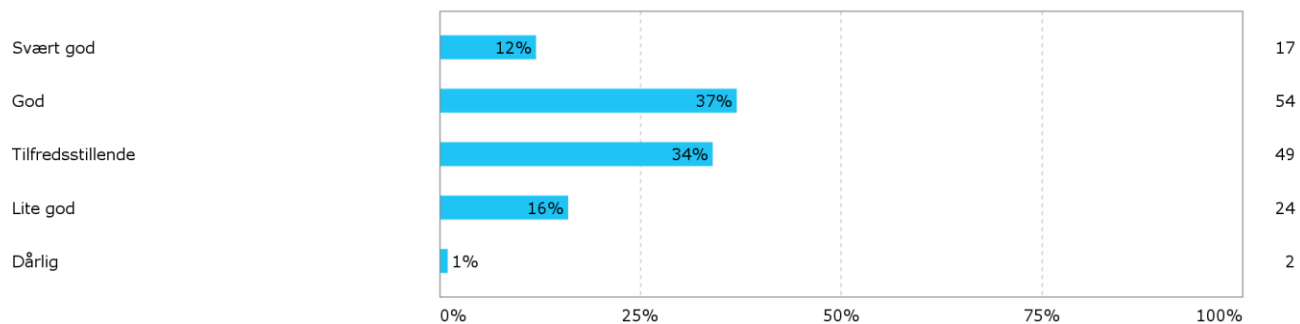
som



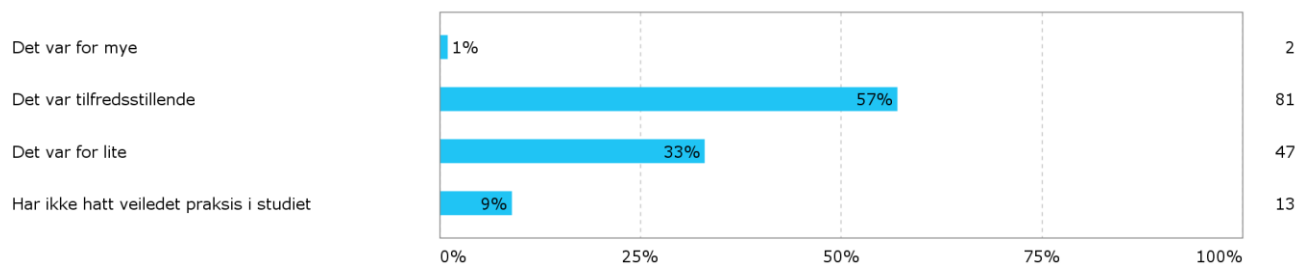
## Jeg vurderer min egen innsats i praksisperioden(e)



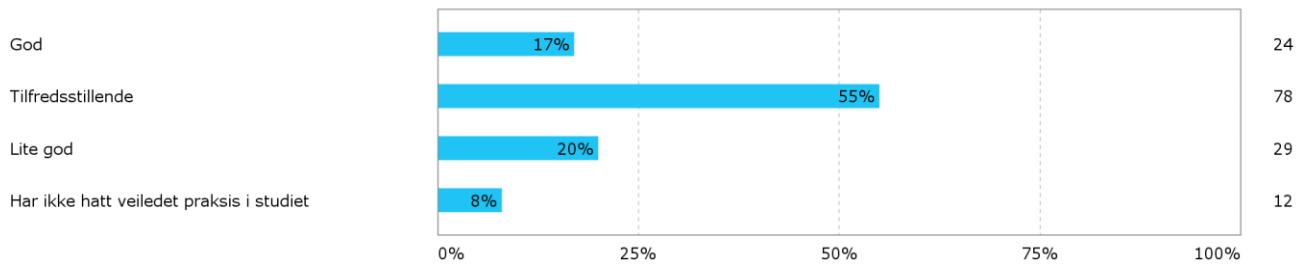
## Jeg vurderer koblingen mellom teori og praksis



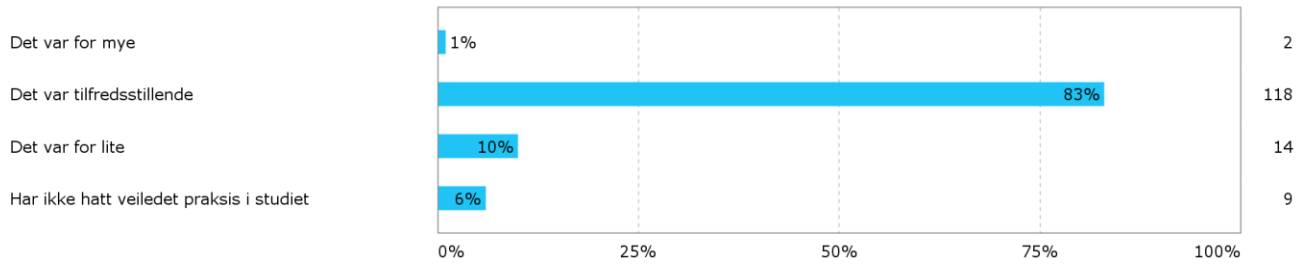
## Omfanget av veiledning fra UH-veileder



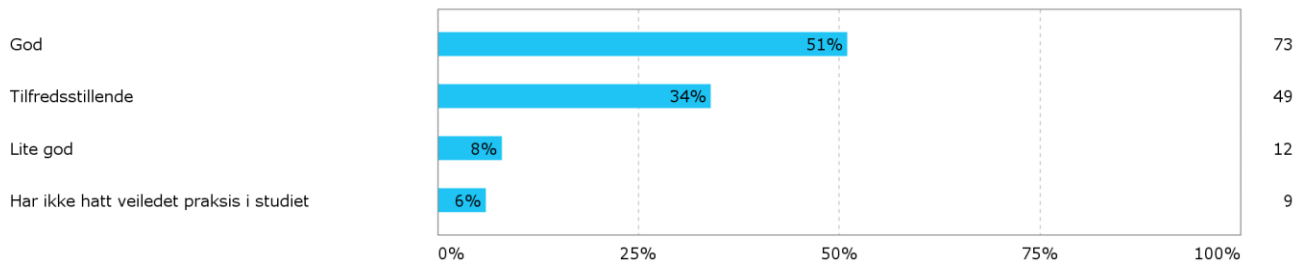
### Jeg vurderer kontakten med UH-veileder



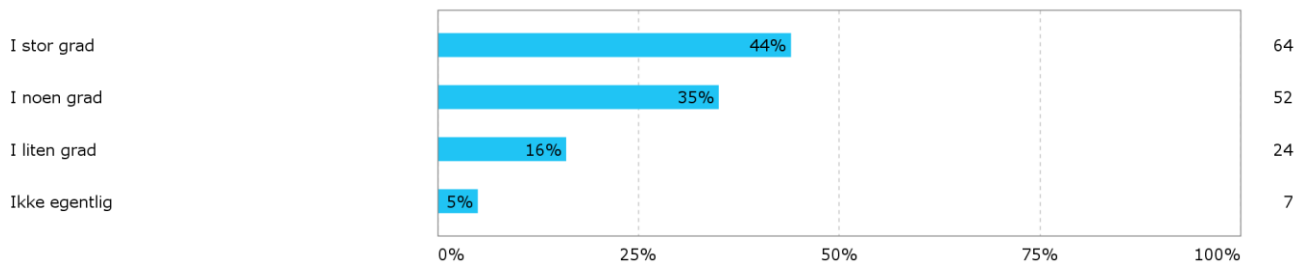
### Omfanget av veiledning fra praksisveileder



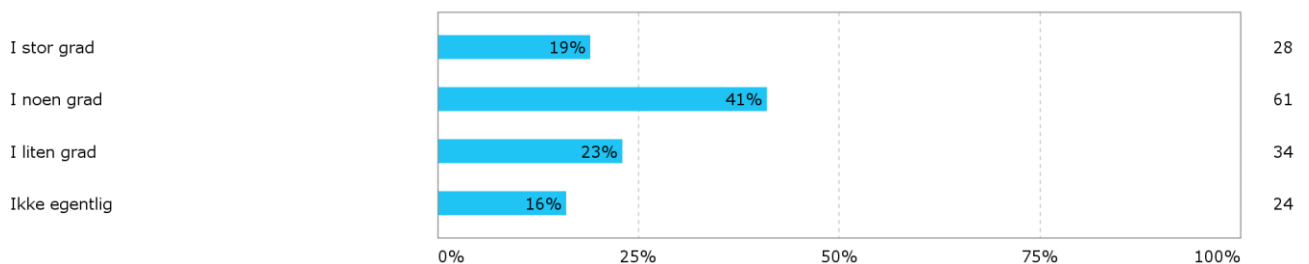
### Jeg vurderer kontakten med veileder på praksisstedet



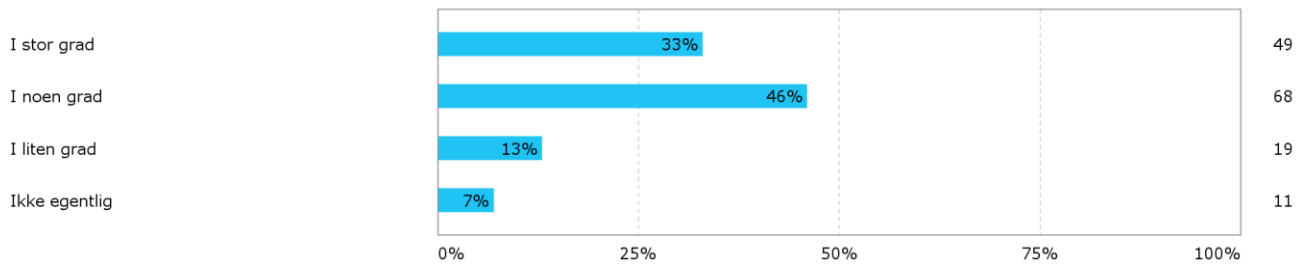
### Jeg vurderer jobberfaringene mine ved siden av studiene å være nyttig



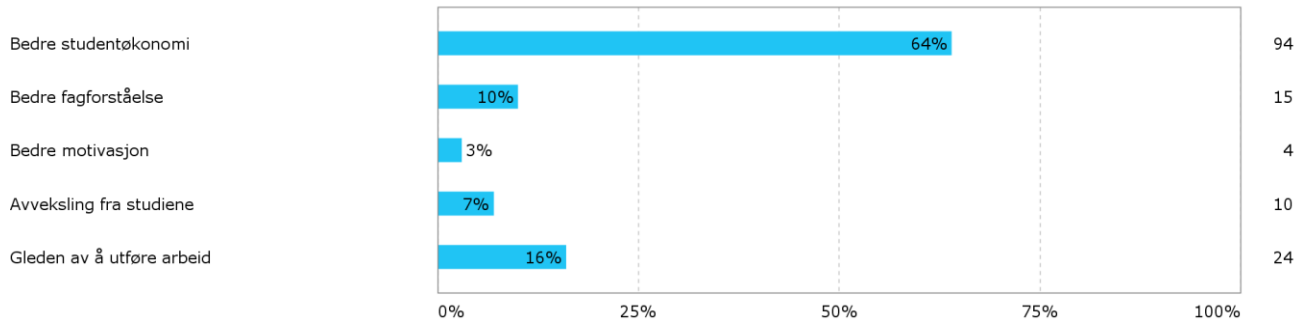
### Jobben ved siden av studiene har gitt fagforståelse



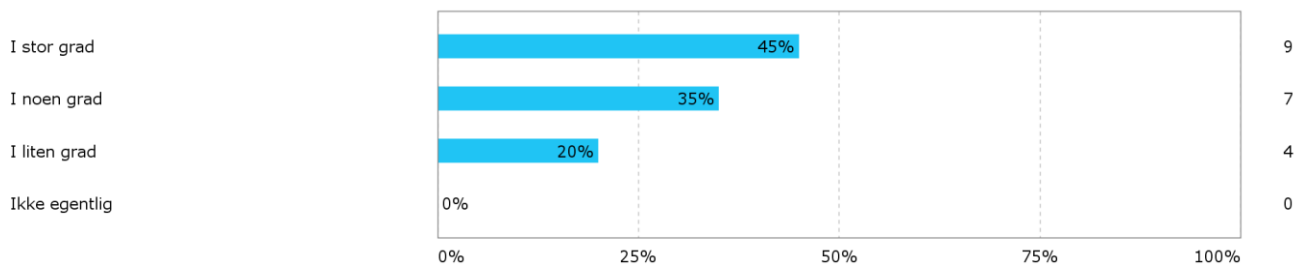
### Jobben ved siden av studiene har gitt motivasjon



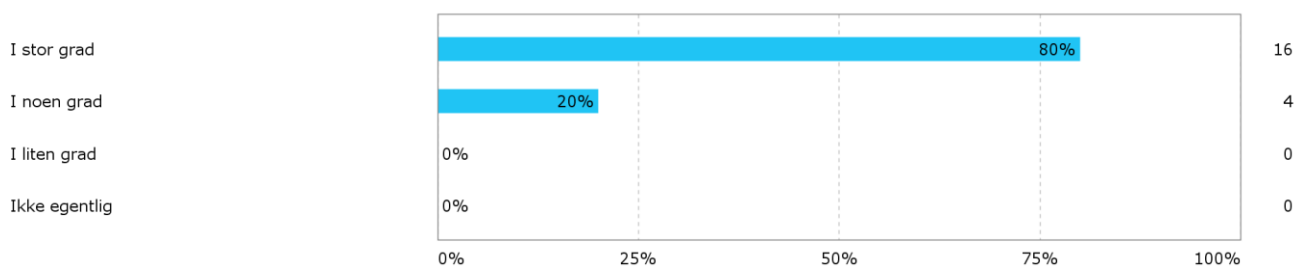
### Det som har gitt meg mest motivasjon til å jobbe ved siden av studiene er



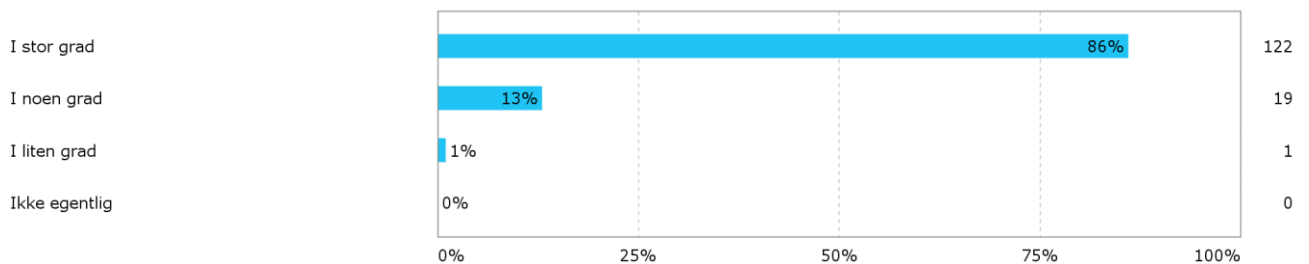
### Jobb ved siden av studiene gjorde det enklere å få jobb etter studiene



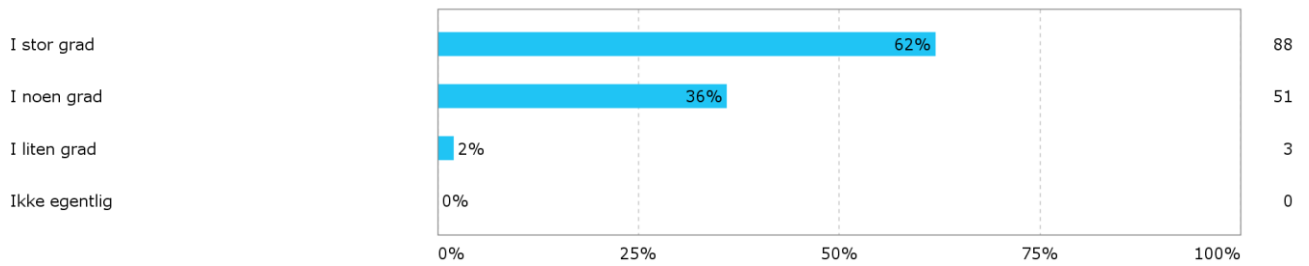
### Jobberfaring gjorde overgangen til arbeidslivet enklere



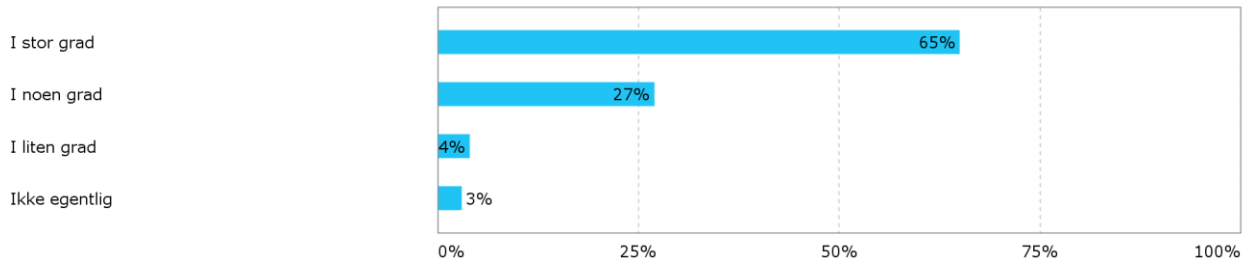
### For min egen del vurderer praksis i studiene å være nyttig



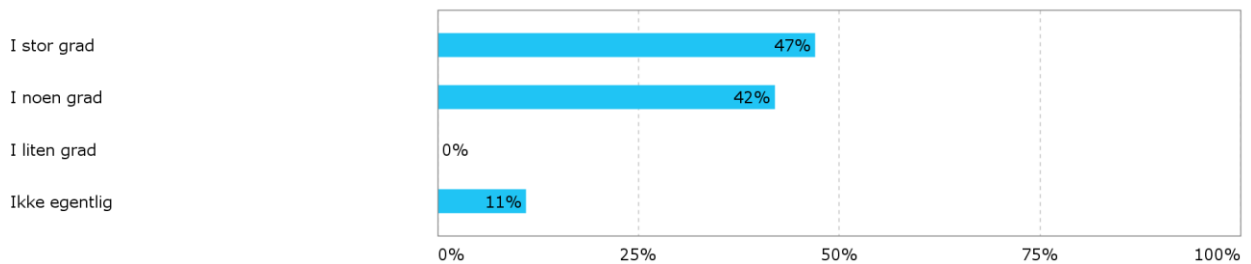
### Praksis har gitt meg fagforståelse



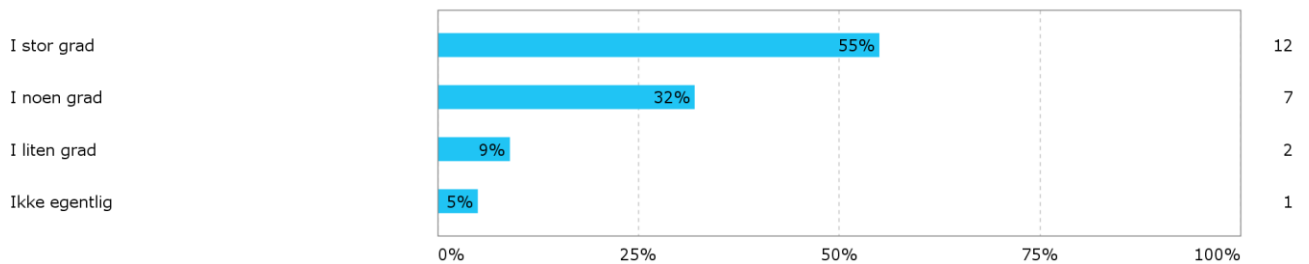
### Praksis har gitt meg motivasjon til å fortsette studiene



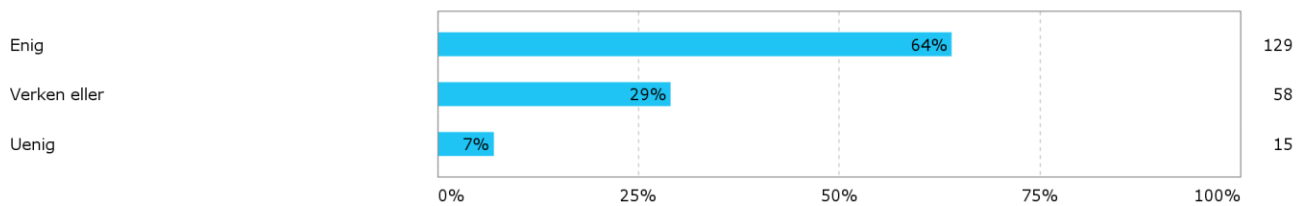
### Praksis gav meg motivasjon til å fullføre studiene på normert tid



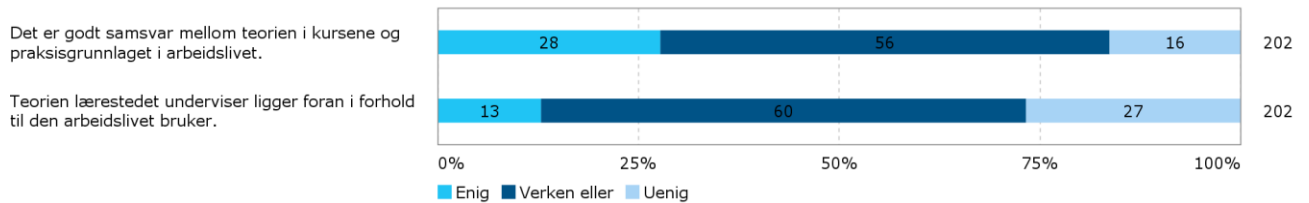
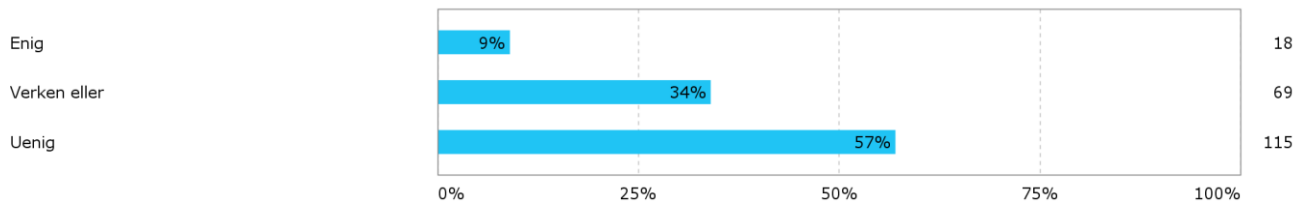
### Praksis gjorde overgangen til arbeidslivet enklere



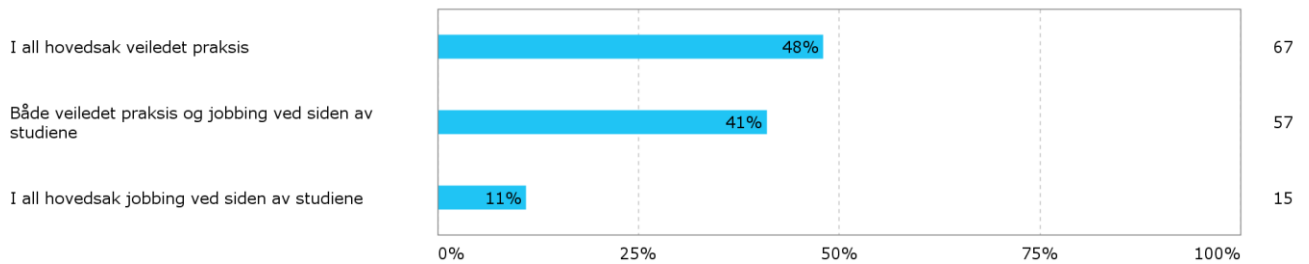
### Det jeg har lært på studiet kan benyttes på arbeidsplassen jeg har nå, såvel som på en annen arbeidsplass.



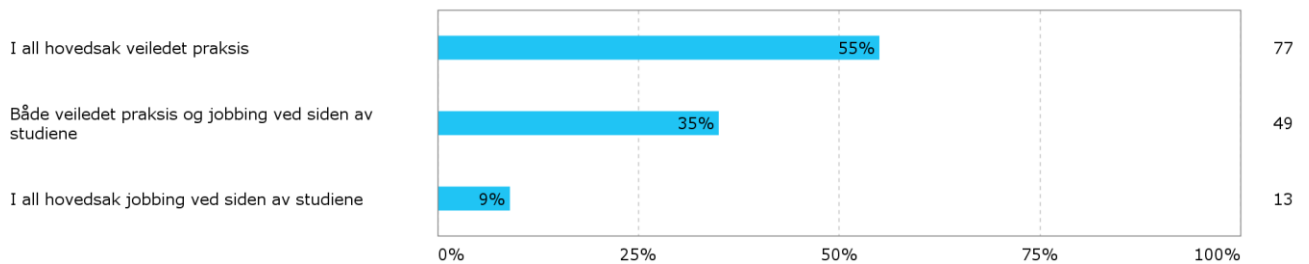
## Det jeg har lært på studiet er bare nyttig på den arbeidsplassen jeg har nå.



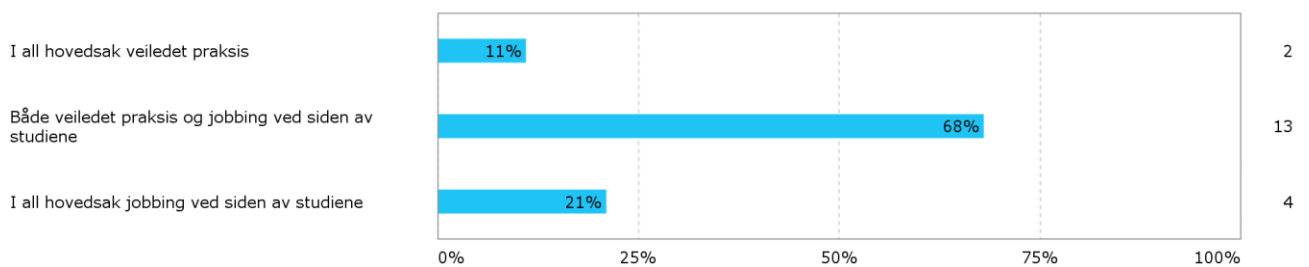
## For motivasjon; hva har vært mest nyttig for deg?



## For fagforståelse; hva har vært mest nyttig for deg?



## For overgang til arbeidsliv; hva har vært mest nyttig for deg?



## Vedlegg 6: Svar fra spørreundersøkelsen, fordelt på studievalg

(Enkelte spørsmål gikk kun til en gitt studentgruppe. Dette kan leses ved at det ikke er avgitt svar i gjeldende kolonne på spm.)

Hvilket kjønn er du?	Økadm	Lærer	ORG202
Mann	50%	10%	79%
Kvinne	50%	90%	21%
I alt	90	110	29

### Hva er din alder?

19 - 21 år	0%	4%	0%
22 - 24 år	52%	66%	3%
25 - 29 år	36%	24%	52%
30 - 39 år	11%	4%	45%
40 - 49 år	0%	3%	0%
50 år eller eldre	1%	0%	0%
I alt	90	110	29

### I hvilket fylke har du vokst opp?

Nord-Norge	0%	0%	0%
Trøndelag	4%	1%	3%
Møre og Romsdal, Sogn og Fjordane, Hordaland	2%	4%	3%
Rogaland	11%	11%	7%
Vest-Agder	32%	42%	52%
Aust-Agder	4%	25%	21%
Telemark, Vestfold	19%	6%	7%
Oslo, Akershus	8%	3%	7%
Østlandet ellers	12%	8%	0%
Annet sted	7%	1%	0%
I alt	90	110	29

### Er du student?

Ja, fulltidsstudent	80%	100%	10%
Ja, deltidsstudent	6%	0%	7%
Nei, er ferdig utdannet	14%	0%	83%
Nei, sluttet studiet uten å fullføre	0%	0%	0%
I alt	90	110	29

### Er du i jobb?

Ja, i fulltidsjobb	18%	1%	93%
Ja, i deltidsjobb	50%	72%	3%
Nei	32%	27%	3%
I alt	90	110	29

### Fullførte du studiet på normert tid?

Ja	85%		83%
Nei	15%		17%
I alt	13	0	24

### Hadde du jobb ved siden av studiene mens du studerte?

Ja, i hele studietiden	54%		54%
Ja, i deler av studietiden	31%		29%
Nei	15%		17%
I alt	13	0	24

<b>Hvor studerer / studerte du?</b>	<b>Økadm</b>	<b>Lærer</b>	<b>ORG202</b>
Ved Universitetet i Agder	82%	99%	69%
Ved Universitetet i Agder og ved et annet lærested	18%	1%	31%
Ved et annet lærested	0%	0%	0%
I alt	90	110	29

<b>Hva studerer / studerte du?</b>			
Økonomi og administrasjon	100%	0%	55%
Lærerutdanning	0%	100%	0%
Annet, vennligst spesifiser	0%	0%	45%
I alt	90	110	29

<b>Hvor langt er du kommet i utdanningsløpet?</b>			
1. studieår	1%	0%	0%
2. studieår	1%	0%	20%
3. studieår	4%	59%	60%
4. studieår	42%	38%	0%
5. studieår	51%	2%	20%
Utover normert studietid	1%	1%	0%
I alt	77	110	5

<b>Hvilken type lærerutdanning tok / tar du?</b>			
Allmennlærer (før 2013)		0%	
Grunnskolelærer 5 - 10		41%	
Grunnskolelærer 1 - 7		57%	
Master grunnskolelærer 5 - 10		1%	
Master grunnskolelærer 1 - 7		1%	
Lektor 8 - 13		0%	
Barnehagelærer (tidligere førskolelærer)		0%	
Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU)		0%	
Annen		0%	
I alt	0	110	0

<b>Hvilken type økonomiutdanning tok / tar du?</b>			
Bachelor økonomi og administrasjon Grimstad	3%		13%
Bachelor økonomi og administrasjon Kristiansand	8%		38%
Bachelor økonomi og administrasjon ved UiA og annet lærested	2%		6%
Bachelor økonomi og administrasjon ved annet lærested	2%		6%
Bachelor i revisjon og regnskap	0%		0%
Master i økonomi og administrasjon, 5-årig	56%		25%
Master i økonomi og administrasjon, 2-årig	28%		6%
Annen	1%		6%
I alt	90	0	16

<b>Tok du breddevalget ORG202 Eiendomsutvikling og eiendomsforvaltning ved UiA, hvor Harald Knudsen var kursansvarlig?</b>			
Ja	18%		100%
Nei	82%		0%
I alt	90	0	29

**Utbyttet av ORG202 Eiendomsutvikling og eiendomsforvaltning ville vært det samme dersom kurset var 15 studiepoeng (et halvt semester) eller mindre**

	Økadm	Lærer	ORG202
Enig	13%		14%
Verken eller	13%		10%
Uenig	75%		76%
I alt	16	0	29

**Var jobben du hadde da du studerte i studiesekestrene, eller i ferier (hovedsakelig sommerferie)?**

Bare i semestrene	0%		0%
Hovedsakelig i semestrene, litt i ferier	9%		5%
Både i ferier og i semestrene	73%		75%
Hovedsakelig i ferier, litt i semestrene	18%		20%
Bare i ferier	0%		0%
I alt	11	0	20

**Hvilken type jobb hadde du da du studerte? Flere svar mulig.**

Butikk	55%		35%
Fakturering og regnskap	9%		0%
Håndverker	9%		15%
IT drift og vedlikehold	0%		0%
IT utvikling	0%		0%
Kontorarbeid	27%		15%
Kundeservice	64%		35%
Ledelse	0%		0%
Lærervikar	0%		0%
Pleie og omsorg	18%		20%
Prosjektledelse	0%		10%
Rådgivning	27%		30%
Salg	27%		15%
Telefonsalg	0%		0%
Undervisning	0%		5%
Annet	18%		25%
I alt	11	0	20

**Inkludert feriejobber, hvor mange timer i året jobbet du ved siden av studiet da du studerte?**

1 - 299 timer (1 - 19 % stilling)	9%		15%
300 - 499 timer (20 - 32 % stilling)	27%		35%
500 - 999 timer (33 - 66 % stilling)	64%		45%
1 000 - 1 499 timer (67 - 99 % stilling)	0%		5%
Over 1 500 timer (100 % stilling)	0%		0%
I alt	11	0	20

**Var jobben du hadde mens du studerte av relevans for studiene?**

I stor grad	0%		20%
I noen grad	55%		40%
I liten grad	36%		30%
Ikke i det hele tatt	9%		10%
I alt	11	0	20



**Hvilken type jobb har du i dag? Flere svar mulig.**

	<b>Økadm</b>	<b>Lærer</b>	<b>ORG202</b>
Butikk	26%	41%	4%
Fakturering og regnskap	11%	0%	11%
Håndverker	3%	0%	7%
Ingeniør	2%	0%	39%
IT drift og vedlikehold	2%	0%	0%
IT utvikling	0%	0%	0%
Kontorarbeid	25%	5%	29%
Kundeservice	20%	10%	7%
Ledelse	8%	4%	18%
Lærervikar	0%	46%	0%
Pleie og omsorg	3%	21%	0%
Prosjektledelse	10%	0%	32%
Rådgivning	15%	0%	32%
Salg	11%	9%	21%
Telefonsalg	2%	0%	0%
Undervisning	3%	9%	4%
Økonomi	28%	1%	32%
Annet	16%	15%	14%
I alt	61	80	28

**Er jobben du har i studiesemestrene, eller i ferier (hovedsakelig sommerferie)?**

Bare i semestrene	8%	5%	50%
Hovedsakelig i semestrene, litt i ferier	4%	9%	0%
Både i ferier og i semestrene	56%	76%	50%
Hovedsakelig i ferier, litt i semestrene	21%	10%	0%
Bare i ferier	10%	0%	0%
I alt	48	80	4

**Inkludert feriejobber, hvor mange timer i året jobber du?**

1 - 299 timer (1 - 19 % stilling)	15%	21%	0%
300 - 499 timer (20 - 32 % stilling)	25%	44%	7%
500 - 999 timer (33 - 66 % stilling)	25%	25%	0%
1 000 - 1 499 timer (67 - 99 % stilling)	7%	10%	0%
Over 1 500 timer (100 % stilling)	28%	0%	93%
I alt	60	80	28

**Er jobben du har av relevans for studiene?**

I stor grad relevant	17%	30%	0%
I noen grad relevant	40%	29%	25%
I liten grad relevant	29%	25%	75%
Ikke relevant	15%	16%	0%
I alt	48	80	4

**Har du i løpet av studietiden hatt noen verv, eller deltatt i frivillige organisasjoner?**

Ja	58%	40%	48%
Nei	42%	60%	52%
I alt	90	109	29

**Hvor mange timer i året har du brukt på verv eller deltakelse i frivillige organisasjoner i gjennomsnitt?**

	<b>Økadm</b>	<b>Lærer</b>	<b>ORG202</b>
1 - 199 timer	81%	70%	93%
200 - 499 timer	15%	25%	7%
500 timer eller mer	4%	5%	0%
I alt	52	44	14

**Hvilke type verv eller deltakelse har du hatt i frivillige organisasjoner? Flere svar mulig.**

Linjeforening (Mercurius, Justitius og lignende)	48%	5%	14%
Studentdemokratiet (Studentparlamentet, klassetillitsvalgt og lignende)	6%	18%	0%
Studentorganisasjoner (Studentuka, STA og lignende)	15%	16%	14%
Interesseforening (Roklubb, idrettslag, sang/musikkaktiviteter, menighet og lignende)	42%	48%	64%
Veldedige studentforeninger (Amnesty International, Røde Kors, Redd barna og lignende)	6%	11%	0%
Leder	13%	20%	21%
Nestleder	8%	5%	7%
Kasserer/økonomiansvarlig	15%	5%	14%
Styremedlem	38%	25%	29%
Vanlig medlem	31%	27%	14%
Annet	19%	7%	29%
I alt	52	44	14

**Har dine engasjement i frivillige organisasjoner gitt relevant læringsutbytte for studiene?**

I stor grad relevant	19%	30%	14%
I noen grad relevant	38%	39%	50%
I liten grad relevant	31%	23%	14%
Ikke relevant	12%	9%	21%
I alt	52	44	14

**Hvor stort andel av din utdanning har vært praksisbasert?**

Ingen	69%	2%	3%
1 - 9 %	18%	11%	41%
10 - 19 %	10%	56%	45%
20 - 29 %	3%	25%	10%
30 - 39 %	0%	5%	0%
40 - 49 %	0%	1%	0%
50 % eller mer	0%	0%	0%
I alt	90	108	29

**Hovedtyngden av min praksiserfaring har vært (velg maksimalt to):**

Praksis ved skole	29%	100%	14%
Praksis ved lærestedet	11%	2%	7%
Utplassering i bedrift	57%	0%	89%
Laboratorie	0%	0%	4%
Trainee-stilling	0%	0%	0%
Annet	11%	0%	0%
I alt	28	105	28

<b>Jeg vurderer praksisomfanget slik:</b>	<b>Økadm</b>	<b>Lærer</b>	<b>ORG202</b>
Ønsker mye mer	49%	31%	39%
Ønsker mer	37%	37%	43%
Fornøyd med dagens omfang	14%	30%	18%
Ønsker mindre	0%	2%	0%
Ønsker mye mindre	0%	0%	0%
I alt	90	106	28

**Jeg vurderer læringsutbyttet i "didaktikk" (praktisk pedagogikk) som**

Svært godt		29%	
Godt		42%	
Tilfredsstillende		24%	
Lite godt		4%	
Dårlig		1%	
I alt	0	103	0

**Jeg vurderer læringsutbyttet i "pedagogisk teori og forståelse" som**

Svært godt		14%	
Godt		38%	
Tilfredsstillende		36%	
Lite godt		12%	
Dårlig		1%	
I alt	0	103	0

**Jeg vurderer læringsutbyttet i "faginnhold" som**

Svært godt		12%	
Godt		50%	
Tilfredsstillende		29%	
Lite godt		8%	
Dårlig		2%	
I alt	0	103	0

**Jeg vurderer læringsutbyttet i "klasseledelse" som**

Svært godt		42%	
Godt		39%	
Tilfredsstillende		17%	
Lite godt		2%	
Dårlig		1%	
I alt	0	103	0

**Jeg vurderer læringsutbyttet i "relasjonsbygging" (mellom medstudenter, elever, veiledere) som**

Svært godt		38%	
Godt		35%	
Tilfredsstillende		19%	
Lite godt		8%	
Dårlig		0%	
I alt	0	103	0

<b>Jeg vurderer min egen innsats i praksisperioden(e)</b>	<b>Økadm</b>	<b>Lærer</b>	<b>ORG202</b>
Svært god	50%	53%	54%
God	39%	44%	39%
Tilfredsstillende	11%	3%	7%
Lite god	0%	0%	0%
Dårlig	0%	0%	0%
I alt	28	103	28

#### **Jeg vurderer koblingen mellom teori og praksis**

Svært god	25%	5%	32%
God	57%	32%	46%
Tilfredsstillende	11%	41%	14%
Lite god	7%	20%	7%
Dårlig	0%	2%	0%
I alt	28	103	28

#### **Omfanget av veiledning fra UH-veileder**

Det var for mye	0%	2%	0%
Det var tilfredsstillende	52%	55%	75%
Det var for lite	22%	38%	21%
Har ikke hatt veiledet praksis i studiet	26%	5%	4%
I alt	27	102	28

#### **Jeg vurderer kontakten med UH-veileder**

God	30%	10%	39%
Tilfredsstillende	37%	63%	46%
Lite god	7%	24%	11%
Har ikke hatt veiledet praksis i studiet	26%	4%	4%
I alt	27	102	28

#### **Omfanget av veiledning fra praksisveileder**

Det var for mye	0%	2%	0%
Det var tilfredsstillende	63%	86%	89%
Det var for lite	11%	11%	7%
Har ikke hatt veiledet praksis i studiet	26%	1%	4%
I alt	27	102	28

#### **Jeg vurderer kontakten med veileder på praksisstedet**

God	41%	51%	57%
Tilfredsstillende	26%	39%	32%
Lite god	7%	9%	7%
Har ikke hatt veiledet praksis i studiet	26%	1%	4%
I alt	27	102	28

#### **Jeg vurderer jobberfaringene mine ved siden av studiene å være nyttig**

I stor grad	48%	40%	57%
I noen grad	32%	36%	30%
I liten grad	20%	15%	13%
Ikke egentlig	0%	9%	0%
I alt	56	78	23

<b>Jobben ved siden av studiene har gitt fagforståelse</b>	<b>Økadm</b>	<b>Lærer</b>	<b>ORG202</b>
I stor grad	13%	21%	22%
I noen grad	46%	38%	52%
I liten grad	30%	22%	9%
Ikke egentlig	11%	19%	17%
I alt	56	78	23

<b>Jobben ved siden av studiene har gitt motivasjon</b>			
I stor grad	23%	35%	52%
I noen grad	55%	44%	30%
I liten grad	16%	12%	17%
Ikke egentlig	5%	10%	0%
I alt	56	78	23

**Det som har gitt meg mest motivasjon til å jobbe ved siden av studiene er**

Bedre studentøkonomi	64%	64%	61%
Bedre fagforståelse	7%	12%	13%
Bedre motivasjon	4%	3%	4%
Avveksling fra studiene	11%	4%	9%
Gleden av å utføre arbeid	14%	18%	13%
I alt	56	78	23

**Jobb ved siden av studiene gjorde det enklere å få jobb etter studiene**

I stor grad	40%		42%
I noen grad	30%		37%
I liten grad	30%		21%
Ikke egentlig	0%		0%
I alt	10	0	19

**Jobberfaring gjorde overgangen til arbeidslivet enklere**

I stor grad	70%		79%
I noen grad	30%		21%
I liten grad	0%		0%
Ikke egentlig	0%		0%
I alt	10	0	19

**For min egen del vurderer praksis i studiene å være nyttig**

I stor grad	85%	86%	85%
I noen grad	15%	13%	15%
I liten grad	0%	1%	0%
Ikke egentlig	0%	0%	0%
I alt	26	102	27

**Praksis har gitt meg fagforståelse**

I stor grad	42%	68%	56%
I noen grad	54%	30%	44%
I liten grad	4%	2%	0%
Ikke egentlig	0%	0%	0%
I alt	26	102	27

**Praksis har gitt meg motivasjon til å fortsette studiene**

	<b>Økadm</b>	<b>Lærer</b>	<b>ORG202</b>
I stor grad	38%	73%	56%
I noen grad	46%	23%	33%
I liten grad	8%	4%	7%
Ikke egentlig	8%	1%	4%
I alt	26	102	27

**Praksis gav meg motivasjon til å fullføre studiene på normalt tid**

I stor grad	50%		47%
I noen grad	40%		42%
I liten grad	0%		0%
Ikke egentlig	10%		11%
I alt	10	0	19

**Praksis gjorde overgangen til arbeidslivet enklere**

I stor grad	45%		55%
I noen grad	45%		32%
I liten grad	0%		9%
Ikke egentlig	9%		5%
I alt	11	0	22

**Det jeg har lært på studiet kan benyttes på arbeidsplassen jeg har nå, såvel som på en annen arbeidsplass.**

Enig	64%	57%	79%
Verken eller	27%	35%	17%
Uenig	9%	8%	4%
I alt	44	77	24

**Det jeg har lært på studiet er bare nyttig på den arbeidsplassen jeg har nå.**

Enig	9%	8%	8%
Verken eller	34%	32%	29%
Uenig	57%	60%	63%
I alt	44	77	24

**Det er godt samsvar mellom teorien i kursene og praksisgrunnlaget i arbeidslivet.**

Enig	20%	34%	46%
Verken eller	64%	56%	42%
Uenig	16%	10%	13%
I alt	44	77	24

**Teorien lærestedet underviser ligger foran i forhold til den arbeidslivet bruker.**

Enig	7%	19%	0%
Verken eller	66%	61%	58%
Uenig	27%	19%	42%
I alt	44	77	24

<b>For motivasjon; hva har vært mest nyttig for deg?</b>	<b>Økadm</b>	<b>Lærer</b>	<b>ORG202</b>
I all hovedsak veiledet praksis	29%	56%	25%
Både veiledet praksis og jobbing ved siden av studiene	46%	36%	67%
I all hovedsak jobbing ved siden av studiene	25%	8%	8%
I alt	24	102	24

<b>For fagforståelse; hva har vært mest nyttig for deg?</b>			
I all hovedsak veiledet praksis	46%	60%	50%
Både veiledet praksis og jobbing ved siden av studiene	33%	33%	38%
I all hovedsak jobbing ved siden av studiene	21%	7%	13%
I alt	24	102	24

**For overgang til arbeidsliv; hva har vært mest nyttig for deg?**

I all hovedsak veiledet praksis	11%		11%
Både veiledet praksis og jobbing ved siden av studiene	78%		68%
I all hovedsak jobbing ved siden av studiene	11%		21%
I alt	9	0	19

## Vedlegg 7: Faktoranalyse i SPSS

DATASET ACTIVATE DataSet1.

FACTOR

```
/VARIABLES s_3 s_4 s_7 praksis_grp s_9 s_19 s_41 s_43 s_38 s_39 s_54
s_57_1 s_57_7 s_57_8 s_57_10 s_57_11 s_57_14 s_57_17 s_16 s_20 s_22_1
s_22_2 s_22_3 s_22_4 s_22_5 s_22_6 s_22_7 s_22_8 s_22_9 s_22_10 s_24
s_52_1 s_52_2 s_52_3 s_26 s_35 s_34 s_37 s_36 s_47 s_46 s_48
```

```
/MISSING LISTWISE
```

```
/ANALYSIS s_3 s_4 s_7 praksis_grp s_9 s_19 s_41 s_43 s_38 s_39 s_54
s_57_1 s_57_7 s_57_8 s_57_10 s_57_11 s_57_14 s_57_17 s_16 s_20 s_22_1
s_22_2 s_22_3 s_22_4 s_22_5 s_22_6 s_22_7 s_22_8 s_22_9 s_22_10 s_24
s_52_1 s_52_2 s_52_3 s_26 s_35 s_34 s_37 s_36 s_47 s_46 s_48
```

```
/PRINT CORRELATION SIG EXTRACTION FSCORE
```

```
/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
```

```
/EXTRACTION PC
```

```
/ROTATION NOROTATE
```

```
/METHOD=CORRELATION.
```

**Component Score Covariance Matrix**

Component	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	1,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
2	,000	1,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
3	,000	,000	1,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
4	,000	,000	,000	1,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
5	,000	,000	,000	,000	1,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
6	,000	,000	,000	,000	,000	1,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
7	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
8	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1,000	,000	,000	,000	,000	,000
9	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1,000	,000	,000	,000	,000
10	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1,000	,000	,000	,000
11	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1,000	,000	,000
12	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1,000	,000
13	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.



## Factor Analysis

### Notes

Output Created		29-MAY-2015 20:24:46
Comments		
Input	Data	\\uia.no\Student\krs\u03\$\sovarh10\Desktop\Endelig1.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data	223
	File	
Missing Value Handling	Definition of Missing	MISSING=EXCLUDE: User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	LISTWISE: Statistics are based on cases with no missing values for any variable used.
Syntax		<pre> FACTOR   /VARIABLES s_3 s_4 s_7 praksis_grp s_9 s_19 s_41 s_43 s_38 s_39 s_54 s_57_1 s_57_7 s_57_8 s_57_10 s_57_11 s_57_14 s_57_17 s_16 s_20 s_22_1 s_22_2 s_22_3 s_22_4 s_22_5 s_22_6 s_22_7 s_22_8 s_22_9 s_22_10 s_24 s_52_1 s_52_2 s_52_3 s_26 s_35 s_34 s_37 s_36 s_47 s_46 s_48   /MISSING LISTWISE   /ANALYSIS s_3 s_4 s_7 praksis_grp s_9 s_19 s_41 s_43 s_38 s_39 s_54 s_57_1 s_57_7 s_57_8 s_57_10 s_57_11 s_57_14 s_57_17 s_16 s_20 s_22_1 s_22_2 s_22_3 s_22_4 s_22_5 s_22_6 s_22_7 s_22_8 s_22_9 s_22_10 s_24 s_52_1 s_52_2 s_52_3 s_26 s_35 s_34 s_37 s_36 s_47 s_46 s_48   /PRINT CORRELATION SIG EXTRACTION FSCORE   /CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)   /EXTRACTION PC   /ROTATION NOROTATE   /METHOD=CORRELATION. </pre>
Resources	Processor Time	00:00:00,06
	Elapsed Time	00:00:00,07
	Maximum Memory Required	201976 (197,242K) bytes

Component Matrix<sup>a</sup>

	Component												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Hvilket kjønn er du?	,530	-,139	-,343	,152	-,312	,261	-,003	,116	-,172	-,084	-,035	,080	-,111
Hva er din alder?	-,057	,287	,466	-,195	,140	,121	-,295	-,068	,107	,099	,384	,224	-,119
Er du student?	,188	-,197	-,761	-,014	,146	-,164	,151	-,134	,147	,107	,098	,141	,270
Studentgruppe	,858	,023	,115	-,319	,050	,046	,140	,091	-,002	,024	-,056	,027	-,040
Hvor langt er du kommet i utdanningen?	-,273	,084	-,279	,586	,150	,031	,012	-,170	-,490	-,043	,157	-,138	,021
Er du i jobb?	-,373	,054	,715	-,265	-,221	,174	-,104	-,004	,100	-,082	-,198	,037	-,011
Inkl. ferier, hvor mange timer jobber du?	-,172	,120	,419	-,085	-,079	,418	-,272	,288	,114	,327	-,173	,045	,215
Er jobben av relevans for studiene?	-,056	,801	-,352	-,186	,019	-,067	,015	,045	-,007	-,038	,120	,024	,163
Jeg vurderer jobberfaringene mine ved siden av studiene å være nyttig	-,089	,870	-,147	-,190	-,137	,089	-,080	,014	-,021	-,080	-,084	-,074	,159
Jobben ved siden av studiene har gitt fagforståelse	,057	,883	-,204	,042	,149	,132	-,004	,018	,034	-,072	-,024	,069	-,113
Jobben ved siden av studiene har gitt motivasjon	,029	,646	-,229	-,120	-,260	,198	,153	,074	-,157	,062	,080	,051	,250
Type jobb: Butikk	,270	-,696	,074	,240	,147	-,089	,040	,073	,035	-,291	-,176	,126	,004
Type jobb: Kontor	-,028	-,347	-,056	-,188	,068	,206	,035	,460	,130	,057	,291	-,255	,268
Type jobb: Kundeservice	-,201	,048	-,133	-,144	,595	,213	-,027	,029	-,353	,183	,064	,375	,015
Type jobb: Lærervikar	,354	,493	-,154	-,310	,437	,179	,038	-,120	,104	-,234	,157	-,089	-,110
Type jobb: Pleie og omsorg	,329	,166	,031	,060	-,381	-,078	,391	-,185	,060	,252	,151	,321	-,149
Type jobb: Salg	-,054	-,378	,037	,152	,420	,227	,061	,515	,029	,183	,131	,253	,100
Type jobb: Økonomi	-,520	,052	-,235	-,036	-,209	,319	,004	-,258	,156	,029	-,375	-,126	,097
Hvor mange timer i året har du brukt på verv/deltakelse i frivillige org.?	,079	,085	-,082	,108	,292	,376	,290	,005	,580	,066	,019	-,268	-,242
Har dine engasjement i frivillig org. gitt relevant læringsutbytte for studiene?	-,084	,043	,439	,175	,246	,046	,409	-,418	,032	,279	-,004	,117	,110
Type verv / deltakelse: Linjeforening	-,488	-,018	-,466	,194	-,167	,379	,075	-,076	,049	,273	-,190	-,203	-,202
Type verv / deltakelse: Stud. demokrati	,192	-,114	-,057	,030	,384	,565	-,306	-,115	-,098	,180	-,155	-,056	,192
Type verv / deltakelse: Studentorg.	,176	,172	-,193	,152	,134	,378	-,119	,042	,166	-,470	-,293	,454	-,114
Type verv / deltakelse: Interessesefor.	-,162	,092	,428	-,143	,407	-,075	,540	,106	,238	-,059	,007	-,103	,068
Type verv / deltakelse: Veldedige studentforeninger	,252	-,019	-,049	-,006	-,394	-,019	-,136	-,136	,154	,482	,217	,182	-,326
Type verv / deltakelse: Leder	,209	,372	,108	,040	,126	-,371	,473	,202	-,187	,197	-,178	-,108	,159
Type verv / deltakelse: Nestleder	-,141	,039	,020	,360	,182	,316	,545	-,110	-,247	,109	-,164	,191	-,033
Type verv / deltakelse: Kasserer/øk.	-,076	,291	,626	,107	-,232	,135	,233	,129	-,248	,014	-,142	,010	-,073
Type verv / deltakelse: Styremedlem	-,168	,137	-,142	,471	-,112	-,115	,299	,448	,187	,103	,057	-,009	-,081
Type verv / deltakelse: Vanlig medlem	-,211	-,001	-,228	-,156	-,628	,006	,164	,364	,109	-,008	-,150	,256	,190
Andel av utdanning praksisbasert?	,526	-,091	,262	-,160	-,091	,118	-,259	-,028	-,432	,256	-,073	-,217	,002
Hovedtyngde av praksis: Ved skole	,581	-,101	-,215	-,634	,033	,032	,038	,043	,023	,183	-,096	,058	,014
Hovedtyngde av praksis: Ved lærested	-,440	-,129	,184	-,266	,103	-,293	-,095	-,380	,206	,018	-,113	,283	,280
Hovedtyngde av praksis: Utpl. i bedrift	-,383	,241	,345	,651	-,014	-,006	-,187	,171	-,034	-,137	,142	,020	-,014
Jeg vurderer praksisomfanget slik:	-,637	,284	,007	,041	-,037	,096	-,248	,126	,071	,044	,283	,132	-,059
Omfanget av veiledning fra UH-veileder	,715	,250	,136	,406	,046	-,088	-,120	,081	,089	,059	-,217	,149	,012
Jeg vurderer kontakten med UH-veil.	,342	,355	,067	,483	,121	-,112	-,284	-,203	,229	,132	,032	-,128	,191
Omfang av veil. fra praksisveileder	,695	,202	,140	,422	,048	,068	-,193	,017	,242	,172	-,146	-,094	,065
Jeg vurderer kontakten med veileder på praksisstedet	,634	,185	,257	,405	-,201	-,083	-,086	,001	,033	-,202	,151	,049	,260
For min egen del vurderer praksis i studiene å være nyttig	,038	-,463	-,188	,372	-,271	,381	-,003	-,218	,135	,031	,223	,078	,283
Praksis har gitt meg fagforståelse	,167	-,065	,315	-,038	-,337	,373	,391	-,359	,046	-,233	,249	-,064	,189
Praksis har gitt meg motivasjon til å fortsette studiene	,321	-,135	,165	-,229	-,158	,555	,222	,039	-,164	-,252	,238	-,052	-,049

Extraction Method: Principal Component Analysis. a. 13 components extracted.

Communalities

	Extraction
Hvilket kjønn er du?	,677
Hva er din alder?	,700
Er du student?	,877
Studentgruppe	,889
Hvor langt er du kommet i utdanningsløpet?	,841
Er du i jobb?	,871
Inkludert feriejobber, hvor mange timer i året jobber du?	,763
Er jobben du har av relevans for studiene?	,854
Jeg vurderer jobberfaringene mine ved siden av studiene å være nyttig	,901
Jobben ved siden av studiene har gitt fagforståelse	,890
Jobben ved siden av studiene har gitt motivasjon	,721
Hvilken type jobb har du i dag? Butikk	,789
Hvilken type jobb har du i dag? Kontorarbeid	,661
Hvilken type jobb har du i dag? Kundeservice	,785
Hvilken type jobb har du i dag? Lærervikar	,838
Hvilken type jobb har du i dag? Pleie og omsorg	,694
Hvilken type jobb har du i dag? Salg	,793
Hvilken type jobb har du i dag? Økonomi	,732
Hvor mange timer i året har du brukt på verv/deltakelse i frivillige organisasjoner i gjennomsnitt?	,814
Har dine engasjement i frivillige organisasjoner gitt relevant læringsutbytte for studiene?	,741
Type verv/deltakelse i frivillige organisasjoner: Linjeforening (Mercurius, Justitius e.l.)	,871
Type verv eller deltakelse i frivillige organisasjoner: Studentdemokratiet (Studentparlamentet, Studenttinget, fakultetstillitsvalgt, klassetillitsvalgt og lignende)	,734
Type verv/deltakelse i frivillige organisasjoner: Studentorganisasjon (Studentuka, STA)	,852
Type verv/deltakelse i frivillige organisasjoner: Interesseforening (Roklubb, idrettslag, sang/musikkaktiviteter, menighet og lignende)	,787
Type verv/deltakelse i frivillige organisasjoner: Veldedige studentforeninger (Amnesty International, Røde Kors, Redd barna og lignende)	,701
Type verv/deltakelse i frivillige organisasjoner: Leder	,756
Type verv/deltakelse i frivillige organisasjoner: Nestleder	,731
Type verv/deltakelse i frivillige organisasjoner: Kasserer/økonomiansvarlig	,725
Type verv/deltakelse i frivillige organisasjoner: Styremedlem	,660
Type verv/deltakelse i frivillige organisasjoner: Vanlig medlem	,811
Hvor stort andel av din utdanning har vært praksisbasert?	,774
Hovedtyngden av praksiserfaring har vært praksis ved skole	,848
Hovedtyngden av praksiserfaring har vært praksis ved lærested	,780

Hovedtyngden av praksiserfaring har vært utplassering i bedrift	,852
Jeg vurderer praksisomfanget slik:	,685
Omfanget av veiledning fra UH-veileder	,869
Jeg vurderer kontakten med UH-veileder	,754
Omfanget av veiledning fra praksisveileder	,888
Jeg vurderer kontakten med veileder på praksisstedet	,855
For min egen del vurderer praksis i studiene å være nyttig	,811
Praksis har gitt meg fagforståelse	,825
Praksis har gitt meg motivasjon til å fortsette studiene	,737

Extraction Method: Principal Component Analysis.

#### Total Variance Explained

Component	Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,491	13,074	13,074
2	4,762	11,339	24,413
3	3,696	8,799	33,213
4	3,277	7,802	41,015
5	2,726	6,491	47,506
6	2,433	5,793	53,298
7	2,287	5,446	58,744
8	1,808	4,306	63,050
9	1,600	3,809	66,859
10	1,472	3,506	70,365
11	1,297	3,088	73,454
12	1,230	2,929	76,382
13	1,056	2,514	78,896

Extraction Method: Principal Component Analysis.

### Component Score Coefficient Matrix

	Component													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Hvilket kjønn er du?	,097	-,029	-,093	,046	-,115	,107	-,002	,064	-,108	-,057	-,027	,065	-,105	
Hva er din alder?	-,010	,060	,126	-,060	,051	,050	-,129	-,038	,067	,067	,296	,182	-,113	
Er du student?	,034	-,041	-,206	-,004	,054	-,067	,066	-,074	,092	,073	,075	,114	,255	
Studentgruppe	,156	,005	,031	-,097	,018	,019	,061	,050	-,001	,017	-,043	,022	-,038	
Hvor langt er du kommet i utdanningen?	-,050	,018	-,075	,179	,055	,013	,005	-,094	-,306	-,029	,121	-,112	,020	
Er du i jobb?	-,068	,011	,193	-,081	-,081	,071	-,046	-,002	,063	-,056	-,153	,030	-,011	
Inkl. ferier, hvor mange timer jobber du?	-,031	,025	,113	-,026	-,029	,172	-,119	,159	,071	,222	-,133	,037	,204	
Er jobben av relevans for studiene?	-,010	,168	-,095	-,057	,007	-,028	,007	,025	-,004	-,025	,093	,020	,155	
Jeg vurderer jobberfaringene mine ved siden av studiene å være nyttig	-,016	,183	-,040	-,058	-,050		,037	-,035	,008	-,013	-,054	-,065	-,060	,150
Jobben ved siden av studiene har gitt fagforståelse	,010	,185	-,055	,013	,055	,054	-,002	,010	,021	-,049	-,018	,056	-,107	
Jobben ved siden av studiene har gitt motivasjon	,005	,136	-,062	-,037	-,095	,081	,067	,041	-,098	,042	,062	,041	,237	
Type jobb: Butikk	,049	-,146	,020	,073	,054	-,037	,017	,040	,022	-,198	-,136	,102	,004	
Type jobb: Kontor	-,005	-,073	-,015	-,057	,025	,085	,015	,254	,082	,039	,225	-,207	,254	
Type jobb: Kundeservice	-,037	,010	-,036	-,044	,218	,088	-,012	,016	-,221	,124	,050	,305	,014	
Type jobb: Lærervikar	,065	,103	-,042	-,095	,160	,073	,016	-,066	,065	-,159	,121	-,073	-,104	
Type jobb: Pleie og omsorg	,060	,035	,008	,018	-,140	-,032	,171	-,103	,038	,171	,117	,261	-,141	
Type jobb: Salg	-,010	-,079	,010	,046	,154	,093	,026	,285	,018	,124	,101	,206	,094	
Type jobb: Økonomi	-,095	,011	-,063	-,011	-,077	,131	,002	-,143	,098	,019	-,289	-,102	,092	
Timer i året i verv/delt. i frivillige org.?	,014	,018	-,022	,033	,107	,154	,127	,003	,362	,045	,015	-,218	-,229	
Har dine engasjement i frivillig org. gitt relevant læringsutbytte for studiene?	-,015	,009	,119	,053	,090	,019	,179	-,231	,020	,189	-,003	,095	,104	
Type verv / deltakelse: Linjeforening	-,089	-,004	-,126	,059	-,061	,156	,033	-,042	,031	,186	-,147	-,165	-,191	
Type verv / deltakelse: Studentdemokrati	,035	-,024	-,015	,009	,141	,232	-,134	-,064	-,061	,122	-,120	-,045	,182	
Type verv / deltakelse: Studentorg.	,032	,036	-,052	,046	,049	,156	-,052	,023	,104	-,319	-,226	,369	-,108	
Type verv / deltakelse: Interesseforening	-,029	,019	,116	-,044	,149	-,031	,236	,059	,149	-,040	,006	-,083	,064	
Type verv / deltakelse: Veldedig stud.for.	,046	-,004	-,013	-,002	-,145	-,008	-,060	-,075	,096	,327	,167	,148	-,309	
Type verv / deltakelse: Leder	,038	,078	,029	,012	,046	-,152	,207	,112	-,117	,134	-,137	-,087	,151	
Type verv / deltakelse: Nestleder	-,026	,008	,005	,110	,067	,130	,238	-,061	-,155	,074	-,127	,155	-,031	
Type verv / deltakelse: Kasserer/øk.	-,014	,061	,169	,033	-,085	,056	,102	,071	-,155	,009	-,110	,008	-,069	
Type verv / deltakelse: Styremedlem	-,031	,029	-,039	,144	-,041	-,047	,131	,248	,117	,070	,044	-,008	-,076	
Type verv / deltakelse: Vanlig medlem	-,038	,000	-,062	-,048	-,230	,002	,072	,201	,068	-,005	-,116	,208	,180	
Andel av utdanning praksisbasert?	,096	-,019	,071	-,049	-,034	,048	-,113	-,015	-,270	,174	-,057	-,176	,002	
Hovedtyngde av praksis: Ved skole	,106	-,021	-,058	-,194	,012	,013	,017	,024	,014	,124	-,074	,047	,013	
Hovedtyngde av praksis: Ved lærested	-,080	-,027	,050	-,081	,038	-,121	-,042	-,210	,129	,012	-,087	,230	,265	
Hovedtyngde av praksis: Utpl. i bedrift	-,070	,051	,093	,199	-,005	-,002	-,082	,095	-,021	-,093	,109	,016	-,013	
Jeg vurderer praksisomfanget slik:	-,116	,060	,002	,012	-,013	,040	-,108	,070	,044	,030	,218	,108	-,056	
Omfanget av veiledning fra UH-veileder	,130	,052	,037	,124	,017	-,036	-,053	,045	,056	,040	-,168	,121	,011	
Jeg vurderer kontakten med UH-veil.	,062	,075	,018	,147	,045	-,046	-,124	-,112	,143	,090	,025	-,104	,181	
Omfang av veil. fra praksisveileder	,127	,042	,038	,129	,018	,028	-,085	,009	,151	,117	-,113	-,077	,061	
Jeg vurderer kontakten med veileder på praksisstedet	,115	,039	,070	,123	-,074	-,034	-,038	,000	,020	-,137	,116	,040	,246	
For min egen del vurderer praksis i studiene å være nyttig	,007	-,097	-,051	,114	-,099	,157	-,001	-,121	,084	,021	,172	,063	,268	
Praksis har gitt meg fagforståelse	,030	-,014	,085	-,012	-,124	,153	,171	-,198	,029	-,158	,192	-,052	,179	
Praksis har gitt meg motivasjon til å fortsette studiene	,059	-,028	,045	-,070	-,058	,228	,097	,022	-,102	-,171	,184	-,043	-,047	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Korrelasjonsmatrise:

	Nyttig jobb?	Relevant jobb?	Jobb-timer pr år	I jobb?	Hvor langt i utd.?	Student-gruppe	Student?	Alder	Kjønn	
	-.080	-.045	-.118	-.340	.029	.379	.238	-.259	1,000	Kjønn
	.154	.119	.275	.360	-.223	.037	-.322	1,000	-.259	Alder
	-.137	.121	-.359	-.699	.124	.090	1,000	-.322	.238	Student?
	-.045	-.013	-.061	-.129	-.468	1,000	.090	.037	.379	Studentgruppe
	.004	.068	-.216	-.312	1,000	-.468	.124	-.223	.029	Hvor langt i studiet
	.074	-.173	.513	1,000	-.312	-.129	-.699	.360	-.340	I jobb?
	.122	-.119	1,000	.513	-.216	-.061	-.359	.275	-.118	Timer jobb pr. år
	.795	1,000	-.119	-.173	.068	-.013	.121	.119	-.045	Jobb relevant for studie?
	1,000	.795	.122	.074	.004	-.045	-.137	.154	-.080	Nyttig jobberfaring?
	.741	.751	.016	-.149	.142	.000	-.045	.166	.002	Jobb gitt fagforståelse?
	.645	.602	.172	-.056	.080	.089	.039	.015	.101	Jobb gitt motivasjon?
	-.685	-.594	-.196	-.156	-.083	.165	.109	-.280	.256	Jobb: Butikk
	-.157	-.177	.097	-.066	-.158	.000	.046	-.064	.022	Jobb: Kontor
	.015	.125	.065	-.105	.218	-.033	.074	.080	-.177	Jobb: Kundeservice
	.427	.502	-.138	-.148	-.105	.420	.104	.186	.025	Jobb: Lærervikar
	.044	.062	-.163	-.090	-.120	.256	.063	.056	.266	Jobb: Pleie og omsorg
	-.397	-.217	.191	-.074	-.023	-.042	.052	.027	.064	Jobb: Salg
	.241	.118	.126	.268	.066	-.380	.052	-.105	-.091	Jobb: Økonomi
	.033	-.007	.043	-.114	-.047	.108	.080	.017	.039	Timer pr. år frivillig
	-.117	-.116	.093	.153	.065	-.056	-.186	.082	-.322	Engasjement gitt læringsutbytte?
	.094	.067	.037	-.098	.276	-.554	.068	-.312	.033	Verv: Linjeforening
	-.095	-.054	.231	-.090	.110	.110	.063	.113	.131	Verv: Studentdemokratiet
	.208	.057	.031	-.083	.007	.078	.058	-.019	.243	Verv: Studentorganisasjoner
	-.017	.025	.041	.278	-.177	.082	-.195	.077	-.420	Verv: Interesseforening
	-.069	-.029	.025	-.066	-.158	.186	.046	.083	.194	Verv: Veldelege studentforeninger
	.265	.230	-.037	-.105	.009	.232	.074	-.024	-.056	Verv: Leder
	-.069	-.103	-.047	-.066	.333	-.093	.046	-.064	.022	Verv: Nestleder
	.196	.031	.216	.477	-.041	.000	-.699	.158	-.103	Verv: Kasserer/økonomiansvarlig
	-.050	.102	.035	-.148	.249	-.196	.104	-.165	.025	Verv: Styremedlem
	.176	.187	.097	.091	-.188	-.114	.099	-.226	.100	Verv: Vanlig medlem
	-.018	-.208	.190	.011	-.056	.505	-.187	.110	.315	Andel praksis i studie?
	-.028	.043	-.090	-.183	-.495	.693	.325	-.068	.222	Hovedtyngden av praksis: ved skole
	-.059	-.046	.062	.375	-.107	-.372	.039	.154	-.421	Hovedtyngden av praksis: ved lærestedet
	.082	-.016	.191	.268	.421	-.464	-.427	.226	-.246	Hovedtyngden av praksis: Utplassering i bedrift
	.298	.227	.297	.223	.148	-.563	-.156	.309	-.280	Jeg vurderer praksisomfanget slik:
	.049	-.005	-.001	-.230	-.115	.499	.016	.048	.302	Omfanget av veiledning fra UH-veileder
	.137	.168	.025	-.192	.104	.093	.046	.131	.079	Jeg vurderer kontakten med UH-veileder
	.029	-.038	.100	-.201	-.082	.474	-.039	-.020	.184	Omfanget av veiledning fra praksisveileder
	.102	.067	-.080	-.112	.001	.405	-.130	-.022	.309	Jeg vurderer kontakten med praksisveileder
	-.304	-.330	-.092	-.146	.169	-.127	.283	-.191	.254	Praksis: nyttig
	-.069	-.173	.093	.197	-.102	.170	-.138	.095	.134	Praksis: fagforståelse
	-.138	-.153	.076	.144	-.156	.374	-.101	.086	.263	Praksis motivasjon til å forts. studier

,033	-,322	,039	-,091	,064	,266	,025	-,177	,022	,256	,101	,002
-,312	,082	,017	-,105	,027	,056	,186	,080	-,064	-,280	,015	,166
,068	-,186	,080	,052	,052	,063	,104	,074	,046	,109	,039	-,045
-,554	-,056	,108	-,380	-,042	,256	,420	-,033	,000	,165	,089	,000
,276	,065	-,047	,066	-,023	-,120	-,105	,218	-,158	-,083	,080	,142
-,098	,153	-,114	,268	-,074	-,090	-,148	-,105	-,066	-,156	-,056	-,149
,037	,093	,043	,126	,191	-,163	-,138	,065	,097	-,196	,172	,016
,067	-,116	-,007	,118	-,217	,062	,502	,125	-,177	-,594	,602	,751
,094	-,117	,033	,241	-,397	,044	,427	,015	-,157	-,685	,645	,741
,083	-,010	,209	-,033	-,244	,129	,538	,096	-,293	-,555	,552	1,000
,111	-,076	-,021	,096	-,281	,133	,255	,092	-,082	-,439	1,000	,552
-,215	-,011	-,016	-,255	,332	-,182	-,216	-,130	,099	1,000	-,439	-,555
,062	-,189	,152	-,108	,388	-,131	-,050	,042	1,000	,099	-,082	-,293
,063	,208	-,039	,004	,356	-,209	,241	1,000	,042	-,130	,092	,096
-,197	-,019	,294	-,094	-,094	-,036	1,000	,241	-,050	-,216	,255	,538
-,035	,207	,022	-,148	-,148	1,000	-,036	-,209	-,131	-,182	,133	,129
,024	,065	,100	-,122	1,000	-,148	-,094	,356	,388	,332	-,281	-,244
,577	-,010	,100	1,000	-,122	-,148	-,094	,004	-,108	-,255	,096	-,033
,226	,195	1,000	,100	,100	,022	,294	-,039	,152	-,016	-,021	,209
-,037	1,000	,195	-,010	,065	,207	-,019	,208	-,189	-,011	-,076	-,010
1,000	-,037	,226	,577	,024	-,035	-,197	,063	,062	-,215	,111	,083
,125	,014	,146	,046	,241	-,179	,093	,249	,084	,072	-,112	,069
-,007	-,134	,191	,072	,072	,016	,281	,134	-,120	,124	,072	,377
-,232	,381	,330	-,123	,167	-,074	,140	,077	,083	,008	-,081	,053
,062	-,025	-,007	-,108	-,108	,299	-,050	-,152	-,095	-,063	,127	-,061
-,226	,150	-,039	-,172	,004	,249	,125	-,105	-,152	-,130	,240	,205
,265	,303	,152	,140	,140	,084	-,050	,237	-,095	,099	,127	,094
-,098	,266	-,114	-,074	-,074	-,206	-,148	-,105	-,066	-,156	,088	,172
,170	-,019	,199	,055	,204	,093	-,187	-,109	-,050	-,119	,067	,119
,195	-,230	-,161	,224	-,079	,114	-,359	-,207	,131	-,086	,272	-,035
-,320	,018	-,133	-,233	-,066	,022	,036	-,040	,016	,038	-,057	-,147
-,243	-,207	,010	-,208	-,024	,194	,319	,082	,142	-,026	,044	-,025
-,121	,236	-,142	,191	-,092	-,112	-,184	,092	-,082	-,008	-,189	-,184
,024	,139	-,044	,102	,102	-,148	-,243	,004	-,108	-,108	,002	,107
,256	-,103	-,020	,183	,002	-,186	-,117	,159	-,078	-,364	,124	,248
-,328	,020	,030	-,377	-	,250	,152	-,159	-,258	,145	,001	,245
-,142	,084	,046	-,108	-	,084	,224	-,217	-,187	-,063	,057	,326
-,225	,063	,248	-,329	-	,111	,182	-,201	-,105	,136	,069	,209
-,456	,076	-,033	-,412	-	,313	,088	-,286	-,091	,169	,093	,080
,242	,015	,066	,184	,184	,077	-,308	-,139	,163	,274	-,145	-,372
-,106	,299	,083	,064	-	,279	,043	-,253	,000	,000	,135	-,161
-,136	-,035	,073	-,126	,055	,051	,230	-,092	,109	,080	,102	-,065

,222	,315	,100	,025	-,103	-,022	-,056	,194	-,420	,243	,131
-,068	,110	-,226	-,165	,158	-,064	-,024	,083	,077	-,019	,113
,325	-,187	,099	,104	-,699	,046	,074	,046	-,195	,058	,063
,693	,505	-,114	-,196	,000	-,093	,232	,186	,082	,078	,110
-,495	-,056	-,188	,249	-,041	,333	,009	-,158	-,177	,007	,110
-,183	,011	,091	-,148	,477	-,066	-,105	-,066	,278	-,083	-,090
-,090	,190	,097	,035	,216	-,047	-,037	,025	,041	,031	,231
,043	-,208	,187	,102	,031	-,103	,230	-,029	,025	,057	-,054
-,028	-,018	,176	-,050	,196	-,069	,265	-,069	-,017	,208	-,095
-,025	-,147	-,035	,119	,172	,094	,205	-,061	,053	,377	,069
,044	-,057	,272	,067	,088	,127	,240	,127	-,081	,072	-,112
-,026	,038	-,086	-,119	,156	,099	-,130	-,063	,008	,124	,072
,142	,016	,131	-,050	-,066	-,095	-,152	-,095	,083	-,120	,084
,082	-,040	-,207	-,109	-,105	,237	-,105	-,152	,077	,134	,249
,319	,036	-,359	-,187	-,148	-,050	,125	-,050	,140	,281	,093
,194	,022	,114	,093	,206	,084	,249	,299	-,074	,016	-,179
-,024	-,066	-,079	,204	-,074	,140	,004	-,108	,167	,072	,241
-,208	-,233	,224	,055	-,074	,140	-,172	-,108	-,123	,072	,046
,010	-,133	-,161	,199	-,114	,152	-,039	-,007	,330	,191	,146
-,207	,018	-,230	-,019	,266	,303	,150	-,025	,381	-,134	,014
-,243	-,320	,195	,170	-,098	,265	-,226	,062	-,232	-,007	,125
,194	,240	-,280	-,295	-,090	,084	-,209	-,131	-,074	,195	,1000
,007	-,135	,024	,006	-,083	,110	-,191	-,120	,163	,1000	,195
-,124	-,230	-,115	,044	,278	,243	,304	-,236	,1000	-,163	-,074
,142	,201	,131	-,050	-,066	-,095	-,152	,1000	-,236	-,120	-,131
,082	,092	-,088	,241	,164	,237	,1000	-,152	,304	-,191	-,209
-,265	-,169	-,036	,114	,313	,1000	,237	-,095	,243	,110	,084
-,183	,139	,091	,079	,1000	,313	,164	-,066	,278	-,083	-,090
-,293	-,298	,245	,1000	,079	,114	,241	-,050	,044	,006	-,295
,054	-,192	,1000	,245	,091	-,036	-,088	,131	-,115	,024	-,280
,320	,1000	-,192	-,298	,139	-,169	,092	,201	-,230	-,135	,240
,1000	,320	,054	-,293	-,163	-,265	,082	,142	-,124	,007	,194
-,111	-,198	,017	-,184	-,056	-,082	-,130	-,082	,163	-,102	-,112
-,761	-,233	-,079	,353	,268	,140	,004	-,108	,022	,072	-,148
-,405	-,360	,139	,124	,084	,022	-,197	-,078	,039	-,098	-,108
,160	,260	-,162	,062	,081	,042	,322	,118	-,125	,273	,132
-,130	,047	-,372	,114	,060	-,004	,107	,087	-,130	,033	,156
,156	,300	-,225	,070	,056	-,012	,129	,266	-,125	,179	,256
-,026	,295	-,084	,001	,186	-,163	,123	,125	-,089	,157	-,026
-,103	-,028	,120	,029	-,146	,163	-,404	,163	-,252	,048	,223
,000	,048	0,000	-,128	,197	,142	-,051	,000	,125	,000	-,056
,284	,269	,019	-,070	,144	,109	-,092	,009	-,008	,094	,208



,263	,134	,254	,309	,184	,079	,302	-,280	-,246	-,421
,086	,095	-,191	-,022	-,020	,131	,048	,309	,226	,154
-,101	-,138	,283	-,130	-,039	,046	,016	-,156	-,427	,039
,374	,170	-,127	,405	,474	,093	,499	-,563	-,464	-,372
-,156	-,102	,169	,001	-,082	,104	-,115	,148	,421	-,107
,144	,197	-,146	-,112	-,201	-,192	-,230	,223	,268	,375
,076	,093	-,092	-,080	,100	,025	-,001	,297	,191	,062
-,153	-,173	-,330	,067	-,038	,168	-,005	,227	-,016	-,046
-,138	-,069	-,304	,102	,029	,137	,049	,298	,082	-,059
-,065	-,161	-,372	,080	,209	,326	,245	,248	,107	-,184
,102	,135	-,145	,093	,069	,057	,001	,124	,002	-,189
,080	,000	,274	,169	,136	-,063	,145	-,364	-,108	-,008
,109	,000	,163	-,091	-,105	-,187	-,258	-,078	-,108	-,082
-,092	-,253	-,139	-,286	-,201	-,217	-,159	,159	,004	,092
,230	,043	-,308	,088	,182	,224	,152	-,117	-,243	-,184
,051	,279	,077	,313	,111	,084	,250	-,186	-,148	-,112
,055	-,193	,184	-,086	-,077	-,108	-,037	,002	,102	-,092
-,126	,064	,184	-,412	-,329	-,108	-,377	,183	,102	,191
,073	,083	,066	-,033	,248	,046	,030	-,020	-,044	-,142
-,035	,299	,015	,076	,063	,084	,020	-,103	,139	,236
-,136	-,106	,242	-,456	-,225	-,142	-,328	,256	,024	-,121
,208	-,056	,223	-,026	,256	,156	,132	-,108	-,148	-,112
,094	,000	,048	,157	,179	,033	,273	-,098	,072	-,102
-,008	,125	-,252	-,089	-,125	-,130	-,125	,039	,022	,163
,009	,000	,163	,125	,266	,087	,118	-,078	-,108	-,082
-,092	-,051	-,404	,123	,129	,107	,322	-,197	,004	-,130
,109	,142	,163	-,163	-,012	-,004	,042	,022	,140	-,082
,144	,197	-,146	,186	,056	,060	,081	,084	,268	-,056
-,070	-,128	,029	,001	,070	,114	,062	,124	,353	-,184
,019	0,000	,120	-,084	-,225	-,372	-,162	,139	-,079	,017
,269	,048	-,028	,295	,300	,047	,260	-,360	-,233	-,198
,284	,000	-,103	-,026	,156	-,130	,160	-,405	-,761	-,111
-,277	-,081	-,074	-,263	-,354	-,082	-,371	,162	-,092	1,000
-,216	-,064	,015	,239	,091	,223	,099	,365	1,000	-,092
-,157	-,183	-	-,306	-,341	-,045	-,302	1,000	,365	,162
-,011	-,020	-,047	,646	,843	,544	1,000	-,302	,099	-,371
-,224	-,047	,038	,461	,606	1,000	,544	-,045	,223	-,082
,026	0,000	,116	,650	1,000	,606	,843	-,341	,091	-,354
,120	,243	081	1,000	,650	,461	,646	-,306	,239	-,263
,190	,292	1,000	,180	,116	,038	-,047	-,003	,015	-,074
,519	1,000	,292	,243	0,000	-,047	-,020	-,183	-,064	-,081
1,000	,519	,190	,120	,026	-,224	-,011	-,157	-,216	-,277