

## «Eit lærande studium»

### - ein organisasjonsfagleg refleksjon over erfaringar med pedagogisk/didaktisk ansvar

#### Innleiing

Kan eit studium lære? Det er utgangspunktet for denne teksten, der det blir spurt etter omgrep og tenkjemåtar som kan vere til nytte når ein skal utvikle eit studium. Er det likevel formålstenleg å spørje slik, er det ikkje berre menneske som kan lære? Eit mogeleg svar kan bestå av fleire resonnement.

For det første må vi definere det som skjer i eit studium som ein *intersubjektiv aktivitet*. Mange oppgåver blir utført med studiet som *ei organiserande* ramme. Individida går inn og ut av denne, dei legg til og trekkjer frå. Men dei *er* ikkje ramma. Fotballspelarane er ikkje fotballspelet, sjølv om nokre av dei trur det. For det andre vil det å delta i eit studium stille krav til det Weick og Roberts (1993) kallar *den kollektive merksemda* frå dei som er involverte, enten det gjeld studentar eller fagtilsette. Kollektiv merksemd krev noko frå den einskilde, men handlar om noko utanfor den einskilde. For det tredje er aktivitetane bundne til dei institusjonelle føringane som følgjer av ei høgskule- eller universitetsutdanning. Høgre utdanning spelar bestemte roller i samfunnet, og eit studium må forståast i lys av desse. Individida spelar viktige roller, men dei overordna føringane går langt vidare enn det som omfattar den einskilde.

Det blir altså peika på tre ulike inngangar, samstundes er det noko som bind saman læring på individ-, gruppe- og institusjonsnivå. Nøkkelen er studiet som *eit sett av intersubjektive handlingsmodellar* (Argyris og Schön, 1978/1996), og desse bind både saman dei tre nivåa, samstundes som dei er individuelle handlingsmodellar, men også framgangsmåtar på gruppenivå og påverka av utdanningspolitiske idear og føringar.

Ved å rette søkelys på eit studium som eit sett av intersubjektive handlingsmodellar oppnår vi noko som er to sider av same sak: For det første å gjere tydeleg eit skilje mellom våre identitetar og dei handlingane vi utfører (Senge, 1990 s.18). Titlar, ansvar og formell kompetanse er faktorar som påverkar læringshorisonten vår, dei avgrensar og styrer mengda med informasjon vi kan lære av. For det andre oppnår vi noko viktig når vi klargjer handlingsmodellane våre, vi legg dei opne for kritikk, vurdering og læring for både oss sjølv og andre. Ved å klargjere handlingsmodellar gjer vi studiet *meir intersubjektiv* fordi vi grunngejev handlingane. Ei grunngejeven handling i ein intersubjektiv kontekst oppnår for læring i den meininga eg argumenterer for (Säljö, 2001).

Det eg fortel om er ikkje utan vidare ei suksesshistorie, men ein kan lære av den likevel. Noko av det eg i ettertid har reflektert over, er kva som kan skje når ein prøver å gjere eit studium meir praksisnært. Sjølv dei beste intensjonar om å drive innovasjon på studienivå, kan møte dominerande tenkjemåtar som overstyrer praksisnære erfaringar frå møtet med studentar. Slik sett prøver eg å granske nokre erfaringar frå praksisfronten.

## Framgangsmåte

I teksten presenterer eg to handlingsmodellar knytte til eitt studium ved Høgskulen i Sogn og Fjordane (HiSF), i åra 1998 til 2012. Studiet bestod av eitt årsstudium som vart utvida til to, og deretter slått saman med eit grunnfag og utvikla til eit masterstudium i organisasjon og leing, med spesialisering i helse- og velferdsleing eller utdanningsleing. Eg var den første studieleiaren, og dette mastertilbodet var det første denne høgskulen tilbydde i eigen regi. Sjølv om eg hadde fleire roller over tid, gjorde eg dei fleste viktige erfaringane som studieleiar frå 2002 til 2007 og som programansvarleg i 2011 – 2012.

I dei åra eg skriv om, var det ikkje mange som eigentleg var opptekne av rolla som studieleiar, eller var interessert i det som opptok meg. I dag spør stadig fleire etter kunnskap om leing av den kollektive sida av studieprogram (Solbrekke og Stensaker, 2016), med eit sterkare søkelys på koplinga mellom leing av studieprogram og organisering av studier (Stensaker, m.fl. 2019).

I den grad denne teksten har allmenn interesse, må det vere korleis den syner studieleiing *innanfrå*, og korleis arbeidet kan arte seg for den som prøver å få til kollektiv utvikling og forbetningsarbeid ved ein høgskule, og særleg i ei retning der studentanes erfaringar får ein viktig plass. Metoden er å byggje på personlege erfaringar og refleksjonar, samstundes som ein prøver å syne grunngevingane og dermed gjer handlingane intersubjektive. Det er ein personleg dimensjon i teksten, men den handlar om langt meir enn meg. Dette er ein variant av ei læringshistorie slik Roth og Kleiner (1995, s.6) definerer «... a formalized approach for capturing and presenting learning processes in organizations». Det er ei skriftleg historie om eit viktig initiativ i ein organisasjon, noko som handlar om å skape grobotn for felles forståing av problem og moglege løysingar (Røyrvik 2002, s.243).

Den første handlingsmodellen tek utgangspunkt i opplevingar med studentar, som vart viktig i måten eg forstod relasjonen mellom studiet og studenten. Sett i lys av spørsmålet om eit studium kan lære, kan denne handlingsmodellen vise korleis eit studium gjennom måten ein inviterer til abstrahering, kan binde saman studentens yrkesrøyndom med ei ekstern teoriverd. Den andre modellen tek mål av seg om å presentere eit studium som heilskap. Utgangspunktet er at dersom eit studium skal kallast lærande, må det på ein eller annan måte kunne fange systemiske samanhengar mellom individ, gruppe og samfunn.

I avslutninga blir tenkinga drøfta i lys av det omgrepsapparatet eg introduserte i innleinga.

## Modell 1: På leiting etter «konkret teori»

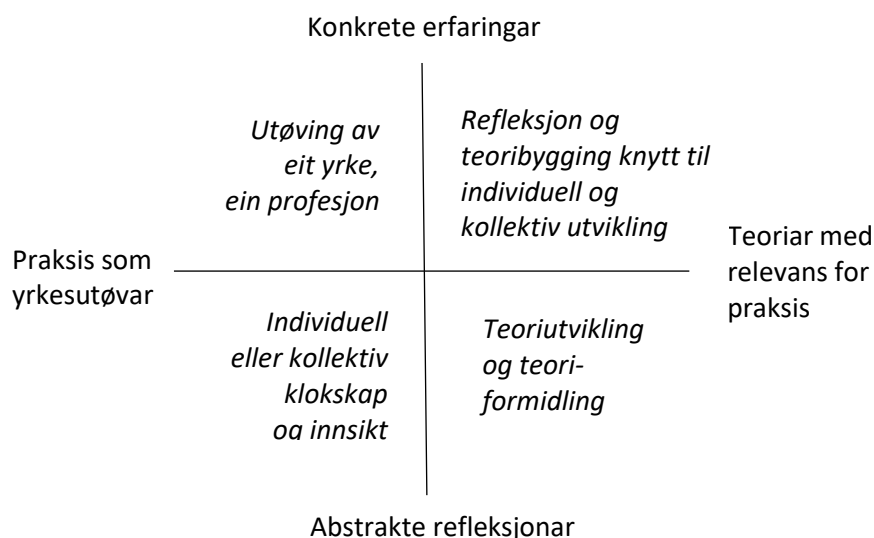
### Studentanes erfaringar gjev direkte inngang til praksisfelt

Studiet rekrutterte vaksne studentar. Opptakskravet var bachelornivå og minst to års praksis. Dei fleste hadde profesjonsbakgrunn som lærarar, sjukepleiarar – desse to gruppene dominerte – men også sosionomar, vernepleiarar, fysioterapeutar, ergoterapeutar osv. Masterstudiet var retta inn mot dei som ville bli mellomleiarar eller førstelinjeleiarar i offentlege tenester eller institusjonar. Voksne yrkesutøvarar har med seg ein bagasje unge studentar i grunnutdanningane manglar: Erfaringar med andre leiarar, med organisasjonsspørsmål generelt, med omorganisering og reformer. Dette stod fram som ein del av motivasjonen for å ta studiet, og dei hadde med seg mange spørsmål knytte til erfaringane. Eg blei likevel raskt usikker på om vi kunne gje særleg gode svar. Vi arbeidde naturlegvis etter ein vedteken studieplan og tilhøyrande pensum. Eg hadde sjølv vore med og utarbeidd dette. Det bestod av relativt abstrakte teoriar, og omgrep henta frå organisasjonsfag. Statsvitskap og sosiologi dominerte pensumlista. Det var ein god plan og eit godt pensum, men traff det studentane?

Det var noko med studentgruppa vi ikkje hadde teke høgde for. Mange av studentane var alt komne i leiarposisjonar, eller dei vart i løpet av studietida (som strakk seg over fire år) trekte inn i prosjektarbeid eller andre jobbar der dei fekk stor innverknad – samstundes som dei bearbeidde teoriar og omgrep som kanskje – kanskje ikkje – var direkte relevant for innhaldet i arbeidsoppgåvene deira. Det som gjekk opp for meg, var at Høgskulen i Sogn og Fjordane gjennom studiet kommuniserte direkte med viktige delar av helse-, velferds- og utdanningssystemet i Sogn og Fjordane, og at vi gjennom undervisningsopplegget eigentleg hadde direkte påverknad på endringsprosessar (Glosvik, 2009). Dette stod det ingenting om i studieplanen. Vi hadde heller ikkje laga noko form for evaluerings- eller styringsopplegg som kunne ta slike observasjonar på alvor, eller leggje studiet opp etter slike signal frå studentane.

Det eg likevel kunne gjere, var å utvikle mine egne refleksjonar i møtet med studentane, slik figur 1 syner. Ein litt annan versjon er nytta i Glosvik (2009).

**Figur 1:** Undervisning i møtet mellom teori og praksis



### Frå praksis til konkret, frå teori til abstraksjon

Både vi som arbeider i høgere utdanning og studentar talar om eit litt kunstig skilje mellom det å utøve eit yrke og det å lære om og ha kjennskap til teoriar som namngjev handlingane yrkesutøvarane gjer i ein yrkeskontekst. I møte med studentar oppfatta eg at dei for det første såg teori som meir eller mindre frikopla frå yrkesutøving. Eg er langt frå den første som reflekterer over dette (Knudsen, 1998 s.19 ff).

På den andre sida framstod studentane sine konkrete erfaringar som svært viktige, og evnen til å abstrahere desse - sjå dei i ein større samanheng og tenkje over konsekvensane dei - blei like viktig for meg, som å sjekke at dei kunne attgje teoriar eller fagtermar. Eksamen vart etterkvart eit ork, medan eg gledde meg meir og meir til seminarundervisning, fordi eg der og i individuell rettleiing observerte korleis teoretiske omgrep utvikla studentane sine resonnement om sine profesjonshandlingar.

Desse erfaringane teikna eg etterkvart ut i to dimensjonar, og figur 1 syner fire inngangar til å forstå kunnskapsutvikling i eit yrke eller ein profesjonskontekst: Konkrete erfaringar blir til innanfor ramma av profesjonsutøving eller kollektiv yrkespraksis. Dette gjev studentane erfaringar og noko ein kan kalle underforstått eller taus kunnskap (Polanyi, 1966). I andre samanhengar blir den sosiale ramma i form av kunnskapskultur kalla lokale epistemologiar (Bateson & Bateson, 1987). Vi som underviser i leiing møter ofte ureflekterte observasjonar, erfaringar eller opplevingar av eller med sterke og dyktige einskildpersonar. Desse dannar gjerne sterkt forankra idear om ein type leiing som i litteraturen blir kalla heltehistorier (Gabriel, 1999 s.73), eller det motsette, sterke, negative bilete (Moxness, 2013).

Nokre er i stand til - åleine eller saman med andre - å bryte ut av dei lokale epistemologiane og abstrahere sjølvstendig, stille kritiske spørsmål ved eigne og andres handlingar og haldningar. Ein kan utvikle seg

både som fagperson og som individ på denne måten, uavhengig av utdanning. Det er ingen direkte årsakssamheng mellom klokskap og høgre utdanning.

I høgre utdanning møter vi studentane med «teori». Det er oppgåva vår å syne dei inn i den intersubjektive verda av omgrep og evidensbasert kunnskap, og særleg når dei arbeider med masteroppgåvene kan sjølv dei mest abstrakte inngangane bli oppfatta som relevante. Likevel er denne teoriverda tung for mange, mellom anna fordi vi kanskje legg dei på eit for generelt og abstrakt nivå. Dette kan vere ei særleg utfordring for studier av den typen eg her skriv om: Store innslag av statsvitskap, sosiologi og organisasjonsfag gjer at fokus blir på analyse og innsikt, ikkje på konkret handling i lys av analysene. I mitt fagområde framstår dette som at «organisasjon» blir viktigare enn «leiing» (Nyhlen, 2008), sjølv om faget som undervisningsfelt i høgre utdanning omfattar begge dimensjonane.

Vi treng likevel ikkje oppfatte studentanes erfaringar som «praksis» som skal erstattast med, eller «fyllast på»<sup>1</sup> med «teori», men som utgangspunkt for abstrakte refleksjonar. Teori kan vere og bør vere del av refleksjonane, men det er ikkje alltid naudsynt med formelle teoriar for kunne abstrahere, reflektere eller å utvikle seg som fagmenneske (Lauvås og Handal, 2000). Av og til kan det vere naudsynt å ikkje presentere studentar for tunge lærebøker eller vanskelege artiklar, nett for å få dei til å starte ein refleksjon. Det kan vere lettare å kople refleksjonen over praksis til teoriane, heller enn å kople ein praksis som eigentleg aldri har vore grunngeven, til ei teoriverd studentane opplever som framand. Det siste kallar Knudsen (1998) «teoriskrivning», men i figur 1 er nemninga teoriutvikling og teoriformidling.

Utfordringa vi står overfor kan altså vere at skiljet mellom «teori» og «praksis» blir oppfatta som sterkare enn det treng vere. Ein pragmatisk ståstad kan vere at det finnst «navngjeven praksis», eller teoriopplyst praksis, og det finnst «praksis utan namn», eller lokale epistemologiar. Koplinga mellom desse kan gjerast på mange måtar, men refleksjon, rettleiing, lesing, dialogar osv kan fungere. Wells lærings- eller kunnskapssyklus (2002) er eitt døme på ein modell som kan vere nyttig for kollektiv refleksjon (Roald, 2012). Senges omgrep «mentale modellar (1990), som på mange måtar er inspirert av Argyris og Schön (1978/1996), samt ulike former for rettleiing (td Skagen, 2009, Handal og Lauvås, 2014) må kunne bidra til konstruktiv abstrahering.

Uansett vart eg i studiet meir og meir oppteken av å få tak i studentars konkrete erfaringar og evne til å reflektere over desse i ein profesjonskontekst, meir enn deira evne til å gje att teoriar og omgrep som dei knapt hadde bakgrunn for å forstå. Eg var i ferd med å gruble meg til ein vitskapsteoretisk eller læringsteoretisk posisjon innanfor sosialkonstruktivismen. Eg lærte mykje av å lese Lave og Wenger (1991) og Wenger (1998), og omgrep som «praksisfellesskap» fekk meg til å stille spørsmål ved verdien av tradisjonell teoriformidling. På den andre sida minna Hacking (1999) om at det frå tid til anna kan

---

<sup>1</sup> «Påfyll» er eit vanleg omgrep, brukt om etter- og vidareutdanning.

vere viktig å tenke gjennom kva som eigenleg kan kallast konstruert, i røyndomen vår, og kva er det som ikkje er, eller bør vere, ope for dekonstruksjon i individuelle eller kollektive refleksjonsprosessar. Vegen attende til lokale epistemologiar kan vere kort.

Konkret betydde denne refleksjonen at eg i sterkare grad byrja å spørje etter studentanes erfaringar, heller enn å leggje vekt på det meir generelle fagstoffet i pensum. Neste steg var deretter å leite etter og presentere studentane for omgrep som dei sjølve meinte hadde relevans for leiarar i profesjons- eller yrkesutøvinga. Slik sett vart ikkje studiet «teorifritt» eller dominert av «praksis», men omgrep, bøker og perspektiv vart så og seie validerte i møtet med røyndomen på ein annan og meir levande måte enn gjennom tradisjonelle forelesingar og pensumgjennomgang.

Då er vi ved den fjerde posisjonen i figur 1: Yrkesrelevant refleksjon, individuell og kollektiv utvikling. Med det meiner eg at studentar vert oppmoda om å utvikle abstraksjonar som tek utgangspunkt i konkrete opplevingar, som hjelper dei til å utvikle handlingar og tankar som er relevante for dei utfordringar dei står overfor, der og då. Eg talar for ein overgang frå det Knudsen kalla «teoriformidling» til «teoribygging» (1998).

Vert ikkje dette til overveldande mange problemstillingar og eit vell av omgrep og teoriar som spriker i alle retningar? Det skjedde ikkje, for studentgruppa var relativt homogen. Dei delte mange yrkeserfaringar frå eit yrkesliv i kommunar, fylkeskommunar eller helseforetak. I tillegg var mange, som eg har sagt, enten blitt eller i ferd med å bli førstelinjeleiarar (Glosvik, 2019). Slike yrkesutøvarar står pr definisjon overfor utfordringar knytt til drift, økonomi og personalhandsaming. Dei stod overfor både produktivitetskrav og omstillingskrav, kombinert med krav om å leie faglege dialogar på individ- og gruppenivå. I ei undersøking mellom førstelinjeleiarar framstod dette som den største utfordringa for førstelinjeleiarar (op cit s.272) .

I eit slikt lys vart det viktig å forstå korleis kunnskapsutvikling skjer på grasrotnivået – i deira praksis-, med våre studentar i frontlinja. Klarte vi likevel å vri studiet i den retningen?

### Modellen i lys av déen om eit lærande studium

Til ei viss grad. Omgrepa som vart introduserte i innleiinga kan nyttast for å drøfte kvifor vi kom eit stykkje på veg, men også som mogelege forklaringar på kvifor det butta i mot.

Framlegget om å gå i retning av kunnskapsleiing på grasrotnivået utfordra aktørar knytt til studiet, som hadde investert tid og krefter i studieplanen og lagt inn perspektiv og tenkjemåtar som det er naturleg å klassifisere som «Teoriformidling» etter modell I. Dersom vi skulle gått vidare i dei retningar eg peika, måtte deler av studieplanen blitt endra radikalt. Dette foreslo eg også, gjennom to grep: Det eine innebar ei kraftig omlegging av pensum og innhald i dei mest sentrale emna. Dette vart likevel møtt av motstand frå sterke stemmer. Det andre grepet var å utvikle eit forskingsprogram som retta søkelys på kunnskapsleiing i førstelinja. Dette vart ikkje finansiert skikkeleg, men ei formell etablering av

programmet gav ein viss legitimitet til ideen om rette søkelys på erfaringar studentane våre gjorde som kunnskapsleiarar i eigen kontekst. Dette var likevel ikkje ein berande del av studiet, berre eitt av fleire temaområde.

Ein konklusjon kan vere at læring på studienivå her handla om inkrementell, eller stegvis læring (Lindblom, 1959). Etablering av eit nytt forskingsprogram, ved sidan av etablerte aktivitetar representerer den organisatoriske lærdomen.

Har ein som studieleiar stor nok mynde og innverknad nok til å endre grunnleggjande det studiet ein har ansvar for? Nei, det er openbertt at slik fungerer ikkje akademia, og det er kanskje heller ikkje meninga. Individa spelar viktige roller, men det er også overordna, institusjonelle føringar som følgjer av organiseringa som høgskule- eller universitetsutdanning. Ei oppdeling av studium i formelle emne, med sine forelesarar og sine emneansvarlege skapar transparens for studentar. Det skapar likevel også lokale horisontar og desentraliserte læringsmål. Det er gode grunnar til å gjere det slik, etter mine erfaringar gjer det likevel eit etablert studium til ein konservativ materie, der inkrementelle endringsstrategiar kanskje er dei mest realistiske.

I praksis får vi likevel ei oppsplitting av studiet, som utfordrar det eg i innleiinga med Weick og Roberts omgrep, kalla kollektiv merksemd (1993). Kva er det då som er utanfor den einskilde forelesar, som bind saman studiet til ein heilskap? Eg foreslo ein kollektiv innsats retta mot førstelinjeleing, mot tette møte med studentar og søkelys på individuell teoribygging, men lukkast ikkje med det. Det kan det vere fleire forklaringar på. I lys av problemstillinga i denne teksten er likevel svaret så langt inkrementell endring, når spørsmålet er om eit studium kan lære.

Dette er likevel ikkje eit svar eg er nøgd med, og vil gjennom analyser av eigne erfaringar leite vidare etter omgrep som kan vere til nytte når ein skal utvikle eit studium.

## **Modell 2: Å byggje eit lærande studium**

### **Mellom individ og kollektiv**

Innanfor samfunnsvitskapen er det to dominerande diskursar. Den eine legg vekt på individa, og korleis dei gjennom sine handlingar påverkar og skapar kollektive fenomen (Gilje & Grimen, 1993). Den andre diskursen legg større vekt på dei kollektive fenomenen i seg sjølv. Innan organisasjonsfag kan ein td sjå eit skilje mellom fokus på «organisasjon» som uttrykk for den kollektive diskursen, medan dei som er opptekne av «leing», representerer den andre (Nyhlen, 2008). Dei fleste samfunnsvitarar aksepterer begge diskursane, men har gjerne interessa si knytt til den eine.

Det masterstudiet eg hadde ansvar for, hadde i utgangspunktet begge diskursane bygd inn i seg, og eg sjølv var i utgangspunktet mest oppteken av «organisasjon», og forstod meg sjølv som metodologisk

kollektivist. Interessa for individet auka likevel etter møte med studentar som streva med å gjere mening ut av studiet, som ikkje fann nytte i dei generelle omgrepa og tenkjemåtane vi introduserte gjennom det som er kalla «Teoriformidling» i modell 1. Når dei likevel utvikla sine eigne abstraksjonar og dermed eiga rolle i eigen organisasjon, observerte eg meir handlingsdyktige leiarar.

Det handla ikkje om manglande interesse for dei kollektive fenomena, meir om ei søking etter perspektiv og tenkjemåtar som gjev plass til begge innfallsvinklane. Læring i organisasjonar og organisasjonar som lærer framstod som felt der det er mogeleg å vere interessert i både mennesket og fellesskapet. Innafor nettverket Society on Organizational Learning (SoL), som har utspring i eit miljø knytt til Sloan School of Management ved Princeton University, fann eg andre som var interessert i dette. I 2005 gjennomførte eg kurset *Foundation for leadership*, i regi av SoL, med Peter Senge som fasilitator.

Deltakarane skulle ta utgangspunkt i eit problem i jobbsamanheng. Eg valde gjennomstrøyminga i form av ferdige masteroppgåver som tema. Produksjonen var for låg, og studiet vart sett under press for å innføre meir «kontroll», fleire «krav» og meir «obligatorisk framdrift». Dette hadde eg ei intuitiv kjensle av, måtte vere feil medisin. Dei studentane eg hadde møtt i studiet var hardt arbeidande, pliktoppfyllande yrkesutøvarar. Eg kunne ikkje forstå korleis nye, obligatoriske krav kunne gjere noko med deira tidspress og arbeidssituasjon. Det å gjennomføre eit masterprosjekt ved sidan av full jobb som leiar, måtte naudsynlegvis vere krevjande, og eg ynskte å forstå prosessen betre, heller enn å innføre dei same krava som vi nytta i bachelorstudiene.

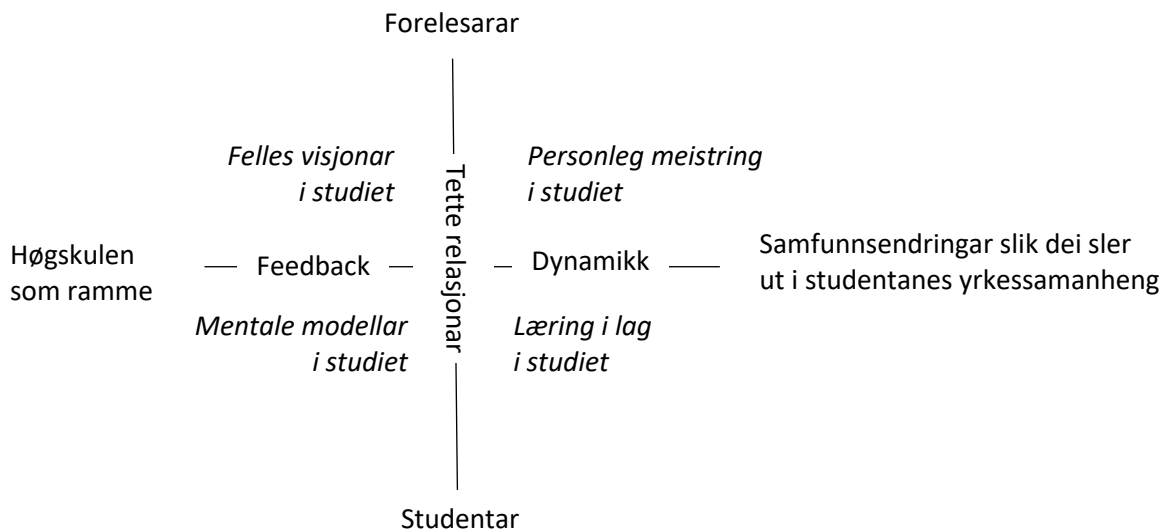
Eg brukte altså fråfallsproblemet som gjennomgåande case under kurset. Svaret eg formulerte var at fleire kontrolltiltak kunne vere kontraproduktivt, og fleire analyser av problemet burde gjerast før nye, obligatoriske tiltak vart innført. Dette fekk eg ikkje utan vidare gjennomslag for, mellom kollegaer og studieadministratorar, men det gjekk opp for meg at det kunne vere nyttig for ein studieleiaren å *dokumentere, analysere og reflektere skriftleg* over dei didaktiske og administrative stega og vala ein gjer i eit studium. Slik kunne det opnast for kritisk analyse, både frå ein sjølv og andre, og slik kunne det byggjast eit studium som lærte sjølv.

Samstundes er ikkje ei lærande eining noko ein vedtar å opprette. Lærande organisasjonar er stader eller arenaer der nokre tenkje- og handlemåtar *dominerer* over andre. Og dei dominerer gjennom måten deltakarane opptre på. Eg formulerte ein hypotese om at det må vere mogeleg å byggje opp og leie «lærande studium», ved å tenkje og handle på bestemte måtar. Å formulere ein slik hypotese er som å stirre på seg sjølv i spegelen: Var det mogeleg for meg som studieleiar å innarbeide og forsterke nokre mønster som gjorde at nett dette studiet kunne fungere lærande?

Grunnideane vart henta frå Peter Senge (1991/1996), og det han kalla dei fem disiplinane vart operasjonalisert gjennom «eit systemisk perspektiv på eit masterstudium», «personleg meistring i studiet», «felles visjonar i studiet», «mentale modellar i studiet» og «læring i lag i studiet». I figur 2 er dette synt, og eg skal gå gjennom dei ulike elementa.



**Figur 2:** Eit systemisk perspektiv på lærande utdanningsleing (inspirert av Senge, 1990)



### Eit systemisk perspektiv på eit masterstudium

Når noko er «systemisk» meiner vi at det verkar eller fungerer i forhold til heile det systemet vi er opptekne av. Har ein infeksjon, vil feberer påverke heile kroppen, ikkje berre det infiserte organet. Systemisk tenking medfører slik sett å rette merksemd mot det som gjer at delsystema fungerer som ein heilskap. Delsystema i eit studium kan vere mange, men studentane, forelesarane, pensum, undervisningslokale, rekrutteringsstrategiar, undervisningsopplegg og relasjonar kan alle vere deler av studiet som system, og til saman fungere som en heilskap.

For å synleggjere slike idear, teikne eg med tilvisning til Senge ut grunn dimensjonane slik: Det som kan gjere studiet til eit funksjonelt system er på den eine sida relasjonen mellom forelesar og student, på den andre sida høgskulen som ramme for studiet, og samfunnsendringar studentane våre prøvde å handtere. Ein kjenner her att refleksjonane tidlegare i teksten: Eg møtte studentar i leiarposisjonar, eller som vart trekte inn i i prosjektarbeid eller andre posisjonar med stor innverknad – samstundes som dei bearbeidde teoriar og omgrep som kanskje – kanskje ikkje – var direkte relevant for innhaldet i arbeidsoppgåvene deira. Som eg har sagt, kommuniserte Høgskulen i Sogn og Fjordane gjennom studiet direkte med viktige delar av helse-, velferds- og utdanningssystemet i fylket.

I eit lærande studium, forstått i lys av disiplinen systemisk tenking, vil då dei tilsette ved ein høgskule kunne ta omsyn til dei dynamiske kreftene som påverkar studentane i jobbane deira. Dette vil skilje eit «lærande studium» frå ei meir hierarkisk organisering som i sterkare grad ligg fast og er knytt til teoriformidling.

Til tross for det eg har skrive om den første modellen, trur eg eigentleg at vi klarte å knyte studiet ganske tett til studentanes røyndom. Mitt inntrykk gjennom evalueringar var at studentanes opplevingar og

refleksjon over eigen arbeidssituasjon vart vektlagt og verdsett av fagstaben. I oppbyggingsfasen var vi også opptekne av å ha dialog med sentrale personar i utdannings- og helsestellet i Sogn og Fjordane. Dei bidrog med innsiktsfull refleksjon og politisk-administrativ kontekstkunnskap. Det eksisterte altså fleire feedbacksløyfer som gav informasjon om studiet «fungerte».

Denne straumen av informasjon gjorde studiet ganske dynamisk, og etter nokre få år fekk eg kjensla av at det utvikla seg sjølv, utan at nokon eigentleg trengte å vedta, styre eller kontrollere særleg mykje. Alle som vart knytte til studiet bidrog meir eller mindre til vekst og utvikling innanfor ei grunnleggjande tenking der møtet med studentanes erfaringar, opplevingar og observasjonar – i alle fall frå mi side – vart sett i sentrum for studiet.

### Personleg meistring i studiet

Ei omsetjing av det Senge (1991/1996/2006) meiner med disiplinen personleg meistring i høve undervisning og undervisningsorganisering inneber å handtere spenning, kreativitet og dynamikk på eit individuelt nivå, både for studentar og tilsette. For studentane inneber det å våge og bli pressa mot eigen kunnskapsfront på to måtar. Det eine var å lære og bruke teori som refleksjonsreiskap, det andre var å skrive eit omfattande dokument i ei vitskapleg form. Her må ein strekke seg, og her må ein leve med den spenninga som oppstår når eigne tankar møter kritikk. Dette er ikkje spesielt originalt tenkt. Men ved å nytte det som ein generell metafor som seier at vi alle har eit utgangspunkt for kunnskapen vår, og når vi strekkjer oss etter ny innsikt oppstår det ei spenning som kan vere individuell. Flytsonene våre er ulike, for å bruke Csikszentmihalyis omgrep (1990), noko som innebar at studentane måtte handterast meir individuelt enn studieplan og emneplanar la opp til. Særleg når det galdt skriving av masteroppgåvene.

Personleg meistring for dei tilsette i eit studium inneber å stadig vere i vekst, fagleg i meininga at alle må delta i forskingsaktivitetar og didaktisk utviklingsarbeid, og personleg i meininga å handtere både studentrelasjonen og institusjonelle utfordringar. For studieleiaren inneber personleg meistring å handtere den uvissa som oppstår når studiet stadig skal utvikle og forandre seg i lys av ei uviss framtid. Slik Senge skriv om personleg meistring, inneber det å erkjenne at eigne visjonar utgjer både retningar og avgrensingar for eige fagleg liv. Dette inneber å stille spørsmål om eigne ambisjonar. Det kan vere ubehageleg, men også lærerrikt, når ein i samtaler med studentar prøver å få dei til å reflektere om eiga rolle i eigen institusjon, samstundes som ein gjer det sjølv i høve eigen arbeidssituasjon ved høgskulen.

### Felles visjonar i studiet

Medan personleg meistring vil krevje visjonar på eit individuelt nivå, krev disiplinen felles visjonar det same på eit kollektivt nivå. I vårt studium måtte folk frå fleire avdelingar og profesjonsutdanningar samarbeide, og den samanbindande visjonen var enkel:

*”Lage eit mastertilbod for sjukepleiarar, lærarar og sosionomar. Vi skal klare å bruke våre generelle kunnskapar om organisasjon og leiing på ein slik måte at profesjonelle yrkesutøvarar finn mening i kunnskapen vår. Lager gode, krevjande og interessante arbeidsoppgåver for oss sjølve utanfor etablerte universitets- og høgskulekretsar..”*

Eg må innrømme at eg aldri kom langt nok til å få skrive inn visjonen om eit lærande studium i denne felles visjonen. Dialogen fekk eg likevel starta, interessant nok gjennom samtaler der representantar frå ein stor arbeidsgjevar for studentane våre deltok, og ein fagtilsett som seinare vart dekan, var tilstades.

Kva brukte eg då visjonen til? For meg vart den ei normativ rettleiing i meininga føring av verdiladde samtalar med kvar einskild av dei som deltok i studiet om korleis han eller ho kunne bidra innanfor ramma. Normative samtaler inneber å snakke om korleis den einskilde kan bli god, eller betre, til å gjere jobben sin slik at ein bidreg til eit fellesskap der ein er samde om nokre generelle idéar og retningar.

### Mentale modellar i studiet

Som figur 2 syner, er denne disiplinen i det lærande studium definert av «Høgskulen som ramme» og «Studentar». Disiplinen vil handle om å stadig stille spørsmålsteikn ved eigne framgangsmåtar, både dei eksplisitte i studie- og emneplanar, forskrifter og idéar om undervisning, og dei meir implisitte vi ikkje alltid er klar over styrer handlingane våre. Dette synest eg var ein vanskeleg disiplin å utøve i høgre utdanning, mellom anna fordi så mange av dei både eksplisitte og implisitte handlingsmodellane både eg og kollegane mine levde etter, såg ut til å vere forankra i instusjonelt og organisatorisk vanegjengeri som det var vanskeleg å utfordre, som eg sjølv var del av. Nokre døme på korleis etterleving likevel kan tenkjast: For det første er det naturleg å stille spørsmålsteikn ved pensum, å utsetje dette for kritiske spørsmål om kvalitet og relevans i dialog med kollegaer: Døme på spørsmål kan vere: «Kva er det med pensumbok X som gjer den så relevant for våre studentar?», «kva kan skje om du byter til bok Y?» «Kan du tenkje deg å prøve Z?» Osv.

Eitt av dei mest krevande og seigiliva forsøka på å utøve disiplinen var for min del å stille spørsmålsteikn ved måten denne høgskulen handsama vaksne studentar i fullt arbeid. Det å gjere studiet meir praksisnært innebar for meg at vi burde stille systematiske spørsmål ved studieadministrative system og tenkjemåtar som først og fremst vart retta inn mot unge bachelorstudentar på campus. Slike spørsmål var det ikkje mange som stilte, men frå tid til annan oppdaga eg kor viktig det var å snakke med det studieadministrative personalet, som oppfatta «mine» vaksne studentar i fullt arbeid som «problem», ikkje som dei ressursane eg meinte dei var for høgskulen. To mentale modellar kom til syne i samtalen.

### Læring i lag i studiet

Senge seier at denne disiplinen er den mest krevjande. Omgrepet ‘lære å lære’ siktar til innsikt i vår eigen læringsprosess. Det å lære å lære i lag, inneber at vi må å sjå oss sjølve i lys av andre. Det er vanleg å bruke fotballaget som metafor for å beskrive kva disiplinen handlar om: Det spelar inga rolle

kor mange mål den einskilde fotballspelar skårar, det er det laget som skårar flest mål, som vinn kampen. Akademikarar tenkjer gjerne individuelt om læring, undervisning og publisering. Difor kan det representere ei utfordring å sjå all undervisning i alle emne i eit studium under eitt, og å sjå seg sjølv som del av noko som utgjer ein heilskap andsynes studentane. Men det er i slik form disiplinen kan arte seg.

Eg prøvde å utøve disiplinen på tre måtar. Den eine var å knyte saman to eller fleire tilsette, slik at dei hadde nokon å dele undervisninga med og jobba saman andsynes studentane. Det å ha ein dialogpartner er i seg sjølv verdifullt, sjølv om den konkrete arbeidsdelinga ikkje ville avvike frå meir tradisjonell undervisning. For det andre var det viktig å ivareta studieplanens samla integrasjon, slik at det ikkje blei ein overflod av vurdringsformer, arbeidskrav, undervisningsbelastning, kollisjonar og forviklingar gjennom dei tilsaman 13 emna studiet omfatta. Eg opplevde forelesarar som stilte seg uforståande til tanken om at studentane «deira» kom frå andre klasserom, og skulle inn i nye. Samordning mellom emne, og samspel mellom emne prøver vi å ivareta gjennom læringsutbytteformuleringar, men det er i praksis ei utfordring å skape dette lagspelet.

Ei tredje, og like viktig element er knytt til det både Senge (1991/1996/2006) og Wenger (1998) kallar «å komme på linje» (alignment), å finne fram til kva som er den rette handlemåten, for ein person som deltar i eit fellesskap. Som studieleiar var det mogeleg å vere rollemodell andsynes handsaminga av ”dei vanskelege studentane<sup>2</sup>”. Dersom vi klarte å behandle desse på ein god måte, vart alt anna lett, tenkte eg. Ein variant av å komme på linje utvikla eg gjennom omgrepet ”frontlinestudenten”, som var inspirert av Wadels tekst om frontlinjepersonale (2002). Frontlinestudenten var den første som støtte på ei spesiell utfordring under oppbygginga av studiet. Ved å følgje ekstra nøye med korleis denne studenten vart takla – eller sjølv takla utfordringa – fann eg ein handlingsveg som kunne nyttast i kollektiv samanheng neste gang problemet dukka opp – analysen av ein liten samtale med denne studenten eller faglæraren innheldt som regel ein retning eller ei løysing vi kunne bruke for å komme på linje, å finne ei løysing som også kunne fungere som kollektiv rettesnor.

### Bygde vi eit lærande studium med relasjonen til studentane i sentrum?

Bygde vi på denne måten eit lærande studium? Igjen er svaret eit delvis ja. I ein lang periode fungerte studiet, trur eg, som lærande i den meininga eg her gjer greie for. Eg ser likevel i ettertid, at det eg prøvde var eg åleine om som studieleiar ved HiSF. Ikkje særleg mange forstod kva eg gjorde. Ikkje eg sjølv heller, alltid. Her vart det mykje eksperimentering utan fasit.

I resonnementa i innleiinga blei det peika på tre innfallsvinklar til eit lærande studium. Her vil eg særleg peike på korleis institusjonelle føringar påverkar rammene for eit studium, og korleis desse kan fremje

---

<sup>2</sup> “Vanskelege studentar” var dei som av ein eller annan grunn ikkje kunne eller ville følgje normal studieprogresjon, som hadde store fråver eller som aldri leverte arbeidskrav i tide. Som eg har peika på, fråfall brukte eg som eit gjennomgåande case under det leiarkurset eg tok i regi av Society on organizational learning.

eller hindre slike prosessar eg skriv om. Til dømes prøvde eg å dokumentere kvart steg i studiet. Slik kunne vi gå attende og analysere feil og lite funksjonelle framgangsmåtar, samstundes som dokumentasjonen kunne fungere som eit kollektivt minne. Konkret laga eg to permar – der den eine var «ein kvalitetssikringsperm», som gjorde greie for grunnjevne framgangsmåtar, evalueringar og evalueringssystem, relevant regelverk og steg som skulle gjerast. Dette kollektive, formelle minnet skulle gjere det lett for andre å overta etter meg – trudde eg. Den andre permen handla om studiets utvikling. I den låg det framlegg til framtidige eksamensoppgåver, idear om nytt pensum, lister med ressurspersonar, sensurplanar og skisser til opptak for fleire år framover. I ein periode var det to kollegaer som hadde studieleirolla, men eg opplevde ikkje at dei brukte permane. Dei spurte heller meg, eller dei nytta den framgangsmåten som var vanleg i bachelorutdanningane denne avdelingen også hadde ansvar for. Studiets eigen kvalitetssikringsperm vart liggande uopna.

Eg har lurt på kvifor dei ikkje nytta dei to permane. Ein hypotese kan vere at det er mykje enklare å ta opp telefonen og spørje den ein veit har eit svar, heller enn å slå opp. Ein anna hypotese kan vere at tilsette i høgskular over tid utviklar bruksteoriar for korleis ting skal gjerast, desse er - i tråd med Argyris og Schön (1978/1996) - først og fremst implisitte, og det er ikkje nok å skrive ned nokre uttalte handlingsteoriar. Det er også, etter desse forfattarane, naudsynleg at leiarar er opptekne av eventuelle gap mellom uttalt teori og bruksteori. Utan at slike gap blir bearbeidd, kan ikkje ein tale om en lærande organisasjon (Glosvik og Pytte, 2016).

Grad av støtte frå dekan og andre leiarar betydde slik sett noko. Gjennom åra oppleve eg fire dekanars haldning til studiet, og den varierte frå spørjande avstand, velvillig forvirring, forsiktig støtte til heilhjarta støtte. Det er klart at alt vart lettare under ein dekan som heilhjarta delte visjonen om eit lærande studium med merksemd retta mot studentars praktiske erfaring.

Deknar er likevel også berre deler av ein institusjonell heilskap, og nye krav til HiSFs formelle organisering reduserte i ein periode både rommet for og merksemd mot utvikling av studiet. To prosessar på institusjonelt nivå betydde mykje. For det første medførte den såkalla kvalitetsreformen i høgare utdanning at alle høgskular skulla utvikle og innføre eit formelt kvalitetssikringssystem. Dette skulle godkjennast av NOKUT. Sjølv om det eg hadde prøvd å dokumentere i permane berre avveik på eit par punkt frå HiSF offisielle system, møtte eg lita forståing eller interesse for studiets vinkling mot relasjonen til studentar i praksisfronten. På den eine sida er det eit ironisk paradoks at eg ikkje fekk nokon til å følgje «mine permar», medan andre, formelle opplegg vart viktige for organisasjonen. På den andre sida understrekar dette poenget med at leiarar må vere opptekne av etterleving og samsvar, ellers oppstår det gap mellom uttalte handlingsteoriar og skjulte bruksteoriar.

Uansett opplevde eg at i ein periode vart det vanskeleg å rette merksemd på møtet mellom studentane og oss. Systemutvikling, ikkje systemisk utvikling vart sentrum for merksemda.

Over tid kunne vi gjort noko med, men det andre som skjedde var at Høgskulen i Sogn og Fjordane om lag i same tidsperiode gjennomførte eit større organisasjonsutviklingsprosjekt som medførte at den faglege og operative beslutningsmynda studieleiarane hadde hatt, vart flytta over til nyoppretta stillingar som instituttleiarar, saman med personalansvaret, som før vart ivareteke av dekanar. Det vart også oppretta funksjonar som programansvarlege, og eg vart beden om å utføre denne for masterstudiet sin del. Endringane i oppgåve-, arbeids- og ansvarsfordelinga mellom instituttleiar og programleiar gjorde likevel at det ikkje lenger var særleg spennande å arbeidet på dette nivået. Rommet var å utvikle eit lærande studium var ikkje blitt mindre, snarare tvert om, men no var det instituttleiar som var ballfører.

Studiet vart likevel generelt prega av ei meir innovervendt haldning. Dei e-postane eg fekk frå den programansvarleg, handla om tidsfristar og formelle framgangsmåtar. Eg såg ein hierarkisk peikefinger som ikkje var der i mi tid. Det kan ha med meg å gjere, for som eg sa i innleiinga, individa går inn og ut av den ramma eit studium utgjer. Dei leggjer til, og dei trekkjer frå. Den programansvarlege som overtok etter meg la saman med instituttleiar til, og trakk frå, på andre måtar.

Leiing fungerer, også på denne måten. Som praksisar. Det blir heilt feil å seie at den versjon av studiet som gjekk vidare utan meg «ikkje var lærande», men det lærte nok noko anna enn i oppbyggingsfasen. Det er det mange grunnar til, men Moilanen (2005) brukar ein interessant definisjon på lærande organisasjonar: Dei lærer når det er samsvar mellom eit overordna behov for utvikling og dei tilsettes vilje til å lære og mestre nye teknikkar, haldningar og framgangsmåtar. Den nye versjon av studiet kunne slik sett vere eit svar på kva som blei forventa, på same måte som eg svarte på den situasjonen vi stod i, med ansvar for eit masterstudium ved ein høgskule som aldri hadde hatt dette utdanningsnivået før<sup>3</sup>. Mykje var nytt og ukjent. Vi måtte lære, og lære fort!

## Forutsetningar for eit lærande studium?

Denne teksten leitar etter omgrep og tenkjemåtar som kan vere til nytte når ein spør om eit studium kan lære. Eg sa i innleiinga at ja, truleg kan eit studium lære fordi individ vil påverke og bli påverka av dei aktivitetane som skjer i regi av studiet. Ja, fordi deltaking i den felles aktiviteten vil gjere at studiet vil framstå som eit gruppefenomen i form av kollektiv merksemd og ja fordi studiet må tilpasse seg krav og forventningar som gjeld for høgre utdanning som samfunnsfenomen. Det som bind saman nivåa kan kallast intersubjektive handlingsmodellar (Argyris og Schön, 1978/1996). Samstundes som desse er individuelle, kan dei vere framgangsmåtar på gruppenivå og vere påverka av utdanningspolitiske idear og føringar. I denne teksten har eg lagt fram og drøfta to intersubjektive handlingsmodellar. Modell 1 tok utgangspunkt i relasjonen mellom studiet og studenten, og gjennom den leita eg etter idear om korleis eit lærande studium kunne invitere til ei form for abstrahering som førte til teoribygging i den praktiske røyndomen, heller enn til teoriformidling i eit verd prega av meir tradisjonelle

---

<sup>3</sup> Etter den same definisjonen ville eg at studiet skulle lære meir, enn situasjonen og organisasjon krevde.

høgskuleaktivitetar. Modell 2 tok mål av seg om å presentere eit studie som ein heilskap, der studieleiaren fekk operative omgrep som fange systemiske samanhengar mellom individ, gruppe og samfunn.

### Individ som leggjer til og trekker frå

I drøftinga etter introduksjonen av modell 1, konkluderte eg med at studiet først og fremst lærte inkrementelt, gjennom prosessar knytt til deler, ikkje studiet som heilskap. Læring i meininga radikal endring av studiet i retning større vekt på studentars praktiske yrkeserfaringar og kunnskapsleiing i førstelinja let seg ikkje gjennomføre. Hadde dette med meg å gjere? Eg skulle kanskje vore nøgd med inkrementelle endringar. Eg har likevel personlegdomsdrag som trekkjer meg mot radikale endringar, og eg *ville* leggje til, og trekkje frå, så det merkast! Som studieleiar hadde eg då også ei god kjensle av at ting gjekk i «rett» retning så lenge eg sjølv hadde både oversyn over studiet og kunne tolke det i lys av mine erfaringar og mine møte med studentane. Ei farleg kjensle. Eit viktig bidrag til den ser eg i ettertid, var knytt til mine egne abstraksjonar. Møtet med studentane vart min praksis, og dei ideane eg utvikla i det møtet, blei mine viktigaste hjelpemiddel i utviklingen av studiet. Kanskje skapte eg likevel i for sterk grad min eigen lokale epistemologi, andre fekk i mindre grad komme til. Det var ikkje alle som delte desse erfaringane, eller som la like stor vekt på dei.

Dette er ei erkjenning eg må ta til meg, og sett i eit kontraktfaktisk perspektiv brukte eg for lite tid og merksemd på å etablere dialogar om kva som kunne vere gode, kollektive handlingar i møtet med studentane. Ja, eg prøvde å etterleve disiplinane mentale modellar og læring i lag, men fekk det ikkje til.

### Eit studium som utviklar seg sjølv gjennom kollektiv kunnskapsskaping?

I innleiinga trakk eg fram det Weick og Roberts (1993) kallar den kollektive merksemda. Dei byggjer resonnementa på Ryle (1949/2000), som nyttar omgrepet 'heed', eller 'å vere merksam på noko'. Eit kollektiv kan dele merksemda om ein felles aktivitet. I den meininga eg nyttar det i denne teksten kunne kollektiv merksemd ha handla om den kunnskapsskapinga som kan skje i eit studium når tilsette møter studentar med mykje erfaring og innsikt.

Det gjorde det berre til ei viss grad. Det er enkelt å peike på kva som kan svekke kollektiv merksemd i eit studium. For det første handlar det om at mange av aktivitetane i høgre utdanning har ein individuell dimensjon ved seg, og det skal lite til før dette får dominere: «Mitt prosjekt, mitt emne, mi masteroppgåve, min artikkel, mi undervisning, mine erfaringar, min eksamen, mine erfaringar frå min arbeidsplass...». Dette galdt også meg sjølv: Eg måtte jobbe aktivt for ikkje å tale om «mitt studium», eller å identifisere meg for sterkt med rolla som studieleiar. Lagspel *er* krevjande.

I ettertid ser eg at vi skulle brukt langt meir ressursar på å tale om korleis studentanes erfaringar og observasjonar kunne brukast i sjølvutviklinga av studiet, men då måtte vi organisert det på ein annan

måte. Ein nyttig inngang til ei slik tenking kan vere Nonaka og Takeuchis omgrep, 'ba' (1995). Nonaka og Konno (1998) forklarar dette som:

«..a shared space for emerging relationships. This space can be physical (..), mental or any combination of them. What differentiates *ba* from ordinary human interaction is the concept of knowledge creation». (s. 40).

Eit 'ba' er altså eit fellesskap som veks fram, ein stad der ein lærer. Staden kan vere fysisk, men treng ikkje vere det. Det kan også handle om fellesskap der ein deler idear, ideal eller erfaringar. Implikasjonane må vere å organisere fellesskap der ein set eit sterkt søkelys på studentanes arbeidserfaringar, og organisere undervisning, pensum og rettleiing etter desse, meir enn etter ein studieplan som nesten alltid vil vere utdatert. Ein slik måte å tenkje undervisning vil krevje omfattande nettverk og relasjonsbygging som også omfattar studentanes arbeidsgjevarar og institusjonelle rammevilkår. Det som vil gjere studiet lærande i denne meininga, er å forstå at kjerneaktiviteten ikkje eigentleg er undervisning, men *kollektiv kunnskapsskaping* som omfattar både høgskulen, studentane og dei institusjonane dei kjem frå. Vi var alt for få som var opptekne av dette, i HiSF, men i ettertid ser eg at eg kanskje ikkje leita særleg mykje etter dei, heller.

### Korleis påverkar den institusjonelle ramma?

I innleiinga trakk eg fram at eit studium er bunde til dei institusjonelle føringane som følgjer av ei høgskule- eller universitetsutdanning. Vi skal ta omsyn til både overordna, formelle føringar og detaljerte framgangsmåtar. Desse rammene regulerer rommet for læring og utvikling. Eg trur eg oppfatta det formelle rommet som større enn mine studieleiarkollegaer. Eg opplevde det likevel som mindre, etter at instituttleiarrolla vart etablert. Dette kan også ha med haldingar og verdiar mellom institusjonelle leiarar å gjere. Mi erfaring med fire dekanar var som sagt at interessen for studiet varierte. Dialogen med den entusiastiske dekanen gjorde det svært mykje lettare å arbeide som studieleiar, og ein hypotese er at det formelle leiarlivets støtte til utviklingsprosjekt på studienivå er undervurdert.

I dag er vi Høgskulen på Vestlandet. I den større organisasjonen møter eg kollegaer som frå sine, tidlegare høgskular og studium har med seg erfaringar og refleksjonar som ofte er samanfallande med mine hypoteser om verdien av å setje studentanes erfaringar i sentrum. Fusjonsplattformen slo også fast at Høgskulen på Vestlandet skulle ha eit nært samarbeid med samfunns-, arbeids- og næringsliv, og yte bidrag til regional kunnskaputvikling<sup>4</sup>. Gjennom prosjektet "Det profesjons- og arbeidslivsretta universitetet" sette HVL på dagsorden fleire av dei momenta eg har drøfta i denne teksten<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> <http://fusjonsinfo.no/wp-content/uploads/2015/12/fusjonsavtale-endeleg.pdf> (27.06.2018)

<sup>5</sup> <https://www.hvl.no/contentassets/ef9bf13d58d04d20bab03ad66658a7e4/rapport-ua-300517-til-hogskolestyret.pdf> (26.06.2018)



I universitet og høgskular blir det tradisjonelt gjort eit skilje mellom forskning, utdanning og formidling, men dette er kanskje mindre produktive inndelingar. I litteraturen om høgare utdanning talar ein om ei brei, tredje rolle, samfunnsrolla. Den tredje rolla tek utgangspunkt i omgrep som ‘the engaged university’, ‘the entrepreneurial university’ og ‘det samfunnsforpliktete universitet’ (Uyarra 2010, Goddard et al 2014, Foss & Gibson 2015; Kjeldstadli 2010). Gjennom slike omgrep trer høgare utdanning fram som ‘enablers...of regional development, embedding a stronger regional focus in their mission within broad-based coalitions’ (Pugh m fl. (2016)). Foss og Gibson (2015) viser likevel til at det ikkje finnes nokon mal for korleis ein kan utvikle det ‘entreprenørielle’ eller ‘engasjerte’ universitet, men understrekar at regional kontekst ofte vil kunne gje viktige premisser for korleis rolla kan fyllast. Det blir peika på at universitet som har eit sterkt fokus på den tredje rollen gjerne vil ha naturleg søkelys mot det regionale nivået, dvs. kva posisjon eller rolle ein kan ta i regionen som det er ein del av.

Utan at eg var klar over det, ser eg at det lærande studiet er ein naturleg del av «det engasjerte universitetet». Kanskje kan begge modellane eg har drøfta bidra til diskursen knytt til kollektiv kunnskapsskaping innanfor ein høgskule som er engasjert i sin regionale kontekst, slik eg ville at masterstudiet i organisasjon og leiing skulle vere det.

## Litteratur

- Argyris, C. & Schön, D. (1978/1996). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Bateson, C. & Bateson, G. (1987). *Angels Fear*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Foss, L. og Gibson, D.v. (2015): *The Entrepreneurial University - Context and Institutional Change*. London: Routledge.
- Glosvik, Ø. (2009). Studenten, teksten og organisasjonen. *UNIPED*, 32(4), 15-26.
- Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goddard, J., Kempton, L., Abbott, A., Corry, L., Holland, W. (2016). *The Civic University Universities in leadership and management of place*. Prepared for: University of Warwick July 2016 Centre for Urban and Regional Development Studies, RR2016/01. Newcastle University. Newcastle. (03.09.2019)
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Knudsen, H. (1998). *Teoribygging i praksis: Vol. [b. 2]* (p. 331). Høyskoleforl.
- Kjeldstadli, K. (2010). *Akademisk kapitalisme*. Siggerud: Res Publica.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Moilanen, R. (2005). Diagnosing and measuring learning organizations, *The Learning Organization*, 12(1), 71 – 89.

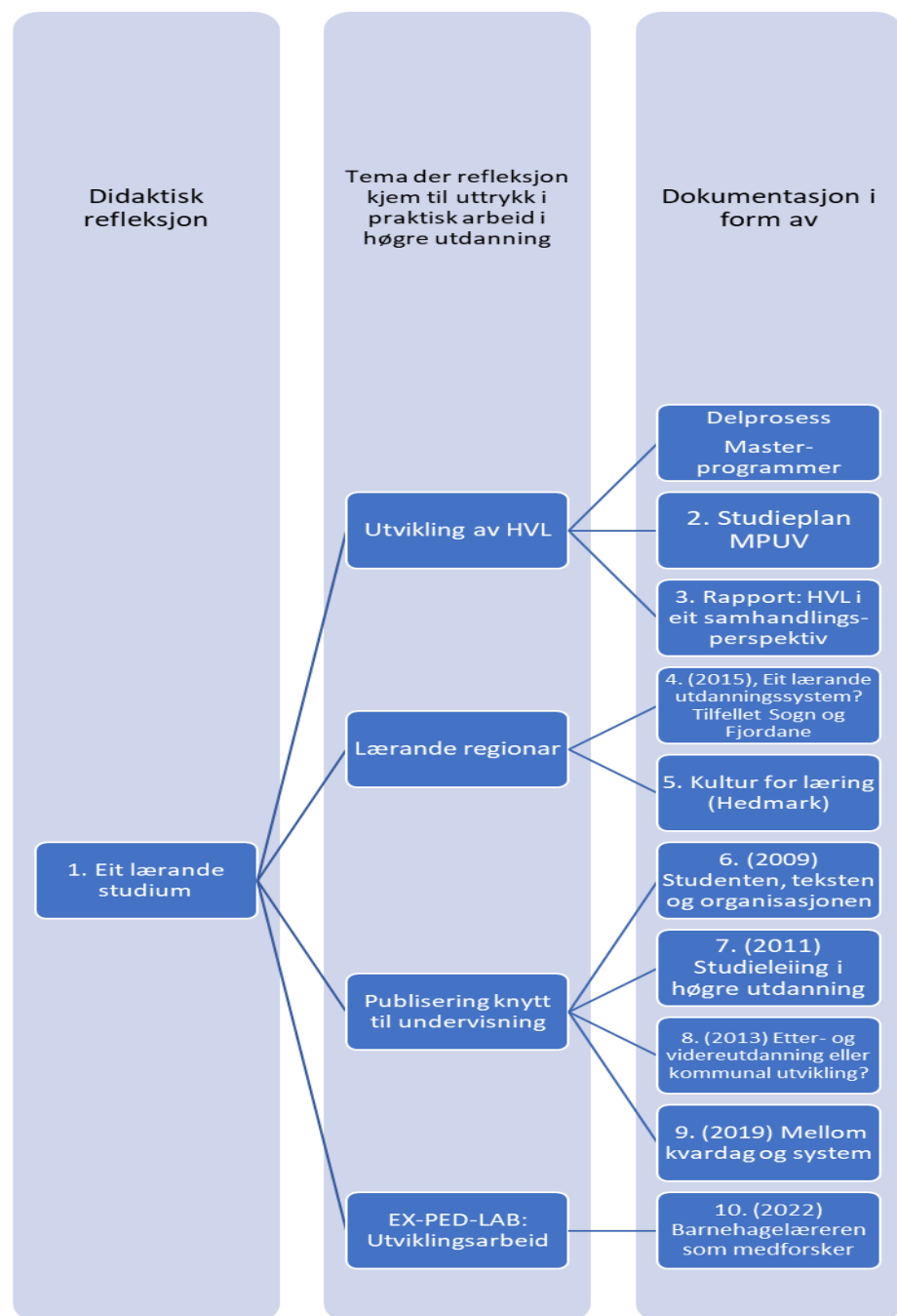
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The Concept of “Ba”: Building a Foundation for Knowledge Creation. *California Management Review*, 40(3), 40 – 54.
- Nylehn, B. (2008). *Organisasjonsfaget i Norge; analyser av et segmentert fagfelt*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Garden City, NY: Doubleday.
- Pugh, R., Hamilton, E., Jack, S. and Gibbons, A. (2016): A Step into the Unknown: Universities and the Governance of Regional Economic Development. *European Planning Studies*, 24, 1357-1373.
- Roth, G. og Kleiner, A. (1995). Learning about Learning – Creating a Learning History. MIT Center for Organizational Learning. *Working Papers*. Cambridge, MA.
- Ryle, Gilbert (1949/2000). *The Concept of Mind*, London: Hutchinson, 1949. London: Penguin Books
- Røyrvik, E. (2001). Læringshistorier. I K. Levin, & R. Klev (red.): *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget
- Senge, P.M. (et al.) (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. London: Nicholas Brealey.
- Senge, P.M. (1990/1996/2006). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Solbrekke, T. D., & Stensaker, B. (2016). Utdanningsledelse – Stimulering av et felles engasjement for studieprogrammene? *Uniped (Lillehammer)*, 39(2), 144–157. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-02-05>
- Stensaker, B., Elken, M., & Maassen, P. (2019). Studieprogramledelse – et spørsmål om organisering? *Uniped (Lillehammer)*, 42(1), 91–105. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-07>
- Uyarra, E. (2010). Conceptualizing the Regional Roles of Universities. Implications and Contradictions, *European Planning Studies*, 18(8), 1227-1246, DOI: 10.1080/09654311003791275
- Weick, K.E. & Roberts, K.H., (1993). Collective Mind in Organizations: Heedful interrelating on Flight Decks. *Administrative Science Quarterly*, 38, 357-381.
- Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek a/s.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Pedagogisk mappe – merittert undervisar

Den raude tråden er studentanes læringsprosessar som profesjonelle yrkesutøvarar

### Oppbygging

Søknaden er bygd opp rundt den grunnleggjande didaktiske og kunnskapsteoretiske ståstaden min og dei refleksjonar over erfaringar som har ført meg dit. Søknaden er framstilt i figur 1:



**Figur 1:** Oppbygging av søknad om status som merittert undervisar

Del I av søknaden består av tre komponentar. Den første, *vedlegg 1*, har tittelen «Eit lærande studium» og er ein organisasjonsfagleg refleksjon over erfaringar som pedagogisk/didaktisk ansvar som forelesar og studieansvarleg på individ, gruppe og organisasjonsnivå. Eg har her prøvd å vere systematisk, fagleg i refleksjonen over eigen (og kollegaers) undervisningspraksis i møtet med vaksne studentar i fullt arbeid. Det er gjort forsøk på å skrive teksten som ein vitenskapleg publikasjon der det vert invitert til ein *intersubjektiv testing av dei refleksjonane eg gjer*. Det er tilvisinga til relevant teori og dermed den abstrakte analysen som kan gjere individuelle erfaringar tilgjengelege for andre.

Det er dette møtet med yrkesutøvarar i deltidsstudiene eg grunnleggjande er oppteken av. Slik sett er den raude tråden i søknaden studentanes læringsprosess som profesjonsutøvarar. Dette har eg vore oppteken av i alle år i høgskulesektoren.

Den andre komponenten er fire temaområde som det kort vert gjere greie for her.

- Temaområde 1 består av eit utval arbeid eg har deltatt i ved Høgskulen på Vestlandet. Etter erfaringar som studieleiar og programansvarleg (sjå vedlegg 1) har det vore naturleg å delta i ei rekkje utviklings- og utgreiingsprosjekt i HVL.
- Temaområde 2 har tittelen «Lærande regionar» som i namnet syner til eit forskingsprosjekt ved Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Det tredje området er enkelt kalla «Publisering knytt til undervisning», der det vert gjort greie for dokumentert formidling i form av eit utval fagfelleurderte artiklar.
- Det fjerde temaområdet heiter «EX-PED-LAB», som viser til eit prosjekt med det namnet i HVLs senter, BARNKunne.

Den tredje komponenten består av ein omtale av vedlegga, som dokumenterer ei systematisk, forskande og vitenskapleg i tilnærming til undervisning, men også til institusjonelt arbeid i Høgskulen på Vestlandet (og Høgskulen i Sogn og Fjordane).

Det vert vidare i denne teksten gjeve ei omtale av samanhengen mellom den overordna, organisasjonsfaglege refleksjonen i vedlegg 1, dei fire temaområda og utvalet av dokumentasjon (vedlegg 2-10).

## Temaområde 1: Utvikling av HVL

Under dette temaområdet er det særleg lagt vekt på aktivitetar der eg har stått sentralt i, eller leia studieplanarbeid, pedagogisk eller fagdidaktisk utviklingsarbeid, studiekvalitetsarbeid eller utredningsarbeid med relevans for utdanningar og forankring eller tilknytning til HVLs strategiske planar.

Som det går fram av konklusjonen i vedlegg 1, «Eit lærande studium», var rommet for å utvikle vidare det studiet eg hadde vore knytt til i fleire år, Master i organisasjon og leiing, blitt avgrensa innanfor Høgskulen i Sogn og Fjordane. Som det går fram av vedlegg 1 kan ein på fleire måtar drøfte kva som er drivkreftene i studieutvikling. Uansett, då vi i 2017 vart del av HVL, var det naturleg å bidra til kollektiv kunnskapsskaping innanfor ein høgskule som ville engasjer seg i sin regionale kontekst. Dette er grunnen til at temaområdet «Utvikling av HVL» er framheva i denne søknaden.

Eg har prioritert å ta del i fleire institusjonelle prosessar, og nemner kort leiing av eit arbeid med å utgreie om Fakultetet for lærarutdanning, kultur og idrett burde prioritere å utvikle lektorprogram. Utvalet tilrådde ikkje dette på kort sikt. Utvalsinnstillinga er ikkje lagt ved, men den er tilgjengeleg i

institusjonens arkiv. Vidare deltok eg i eit arbeid med å omformulere og vidareutvikle *dei faglege profilområda som i si tid låg til grunn for fusjonsplattformen*. Dette var eit kollektivt utviklingsarbeid som det heller ikkje er naturleg å leggje ved som dokumentasjon, men eg nemner det for å syne bidrag til det strategiske arbeidet i institusjonen.

Eit tredje utviklingsarbeid er arbeidet med å lage *eit mogeleg «vegkart» over utvikling av masterporteføljen ved FLKI*. Arbeidet vart leia av Anne Kristin Rønsen, og eg deltok saman med Kjetil Sømoe og Nina Goga. Det «vegkartet» gruppa teikna opp har på mange måtar blitt lagt til grunn i fakultetets utvikling og samordning av dei 12 masterutdanningane dei tre høgskulane hadde. Dette arbeidet er eg stolt av å ha deltatt i, og gruppa var lydhøyr for erfaringane som vart spelt inn i drøftingane, og som bygde på erfaringane og refleksjonane gjort greie for i vedlegg 1.

Som dokumentasjon innanfor dette temaområdet ligg likevel ikkje utvalsinnstillinga ved, men det arbeidet som kom naturleg etter innstillinga – ei utgreiing om korleis vi konkret kunne utvikle ein *ny studieplan i tråd med ein av konklusjonane i «Et mulig veikart over utvikling av masterporteføljen ved FLKI Delrapport 6 Masterutdanninger»* - det som vart *studieplanen i Master i praktisk utdanningsvitskap*.

### Studieplan – master i praktisk utdanningsvitskap (med tre emneplanar) (vedlegg 2)

Studieplanar er først og fremst uttrykk for vellukka, kollektivt arbeid. Mine bidrag må sjåast i dette lyset, men det kan framhevast nokre trekk eg hadde eit særleg blick for:

Studieplanen har fleire profilar, med røter tilbake til studietilboda master i spesialpedagogikk, master i IKT i læring og behovet for eit *mastertilbod i leiing og profesjonsutvikling* som kunne ta opp i seg ei lang rekkje oppdragsretta utdanningar som vart sagt å vere på masternivå, men som ikkje gjekk inn i eit endleg mastertilbod. *Mitt bidrag har særleg vore å argumentere for løysingar som opnar for stor grad av innpassing av slike tilbod, og samstundes gjer det mogeleg å utvikle nye profilar og som har ei oppbygging som gjer det mogeleg å arrangere studiene på fleire campus.*

Det andre bidraget er emnet *MPUV505 Utdanningsforskning i praksis*, som saman med vitskapsteori og metode gjev studentane eit godt grunnlag for å skrive masteroppgåve. Det er ikkje eit metodeemne i seg sjølv, men ein praktisk møteplass der masterprosjekt vert knytt til eksisterande forskning, får eit design og ein idé om korleis studentar kan kople eiga forskning til praksis i utdanningssystemet. Eg tar «æra» for at dette emnet vart sett på dagsorden og utvikla. Eg legg også ved to andre emneplanar der eg har hatt direkte innverknad på innhald og oppbygging: *MPUV501C Leiing 1 - Leiing og leiarroller i utdanning og oppvekstsektoren* og *MPUV502C Leiing 2 - Kunnskapsleiing og profesjonsutvikling*.

Desse tre emna, profilen og studieplanen ber preg av den tenkinga det er gjort greie for i vedlegg 1, og grunnleggjande handlar det om å lage studietilbod som praktisk speglar den røyndomen studentane arbeider i og som har ei oppbygging der justeringar og tilpassingar og innpassingar kan gjerast enkelt. Studieplanen for master i didaktiske praksisar «deler» 60 studiepoeng med master i praktisk utdanningsvitskap. Det var oppbygginga av studiemodellen som gjorde slik samordning mogeleg, og sjølv om slikt er resultat av kollektive prosessar, tek eg litt ære for å ha spelt inn erfaringar som gjorde slike løysingar mogeleg.

### Høgskulen på Vestlandet i eit samhandlingsperspektiv (Vedlegg 3)

Ein av hovudgrunnane for oppretting av Høgskulen på Vestlandet (HVL) var at utdannings- og kompetansebehova i Vestlandsregionen skal sjåast under eitt, og at det skal utviklast større fagleg og administrativ kraft i samhandlinga med samfunns-, arbeids- og næringsliv.

I fusjonsavtalen mellom Høgskulen i Sogn og Fjordane, Høgskolen i Bergen og Høgskulen Stord/Haugesund var det også understreka at HVL skulle ha eit *nært samarbeid med samfunns-, arbeids- og næringsliv*, og ved sidan av nasjonal og internasjonal kunnskapsutvikling, skulle bidra til *regional kunnskapsutvikling*. Eg leia i 2019 eit arbeid med utgreie og utvikle nokre måtar vi kunne organisere oss for å ivareta denne rolla. Utvalet si innstilling ligg ved som vedlegg 3.

Dette er også eit arbeid som for meg er sterkt knytt til dei refleksjonane det er gjort greie for i vedlegg 1. Sluttrapporten er resultat av ein prosess der medlemene bidrog til eit felles produkt. Mi rolle var å leie dette, men eg vil også understreke at prosessen vart lagt opp etter dei erfaringane eg hadde gjort i møte med leiinga ved Høgskulen i Sogn og Fjordane og dei refleksjonane eg hadde gjort om korleis det kunne vere mogeleg for leiarar i høgskular å arbeide meir systematisk og kunnskapsbasert. Difor er sluttrapporten bygd opp med tilvisingar til og drøftingar i lys av teori og omgrep som løftar HVLS utviklingsarbeid inn i ein internasjonal, fagleg diskurs. Det som mitt ansvar å bidra til nett det.

### Temaområde 2: Lærande regionar

I 2015 kom boka «*Skolens kvalitet skapes lokalt: presentasjon av funn fra forskningsprosjektet «Lærnde regioner»*» ut på Fagbokforlaget, med Gjert Langfeldt som redaktør. Boka skulle svare på to spørsmål: kvifor elevar frå Sogn og Fjordane presterte så uforholdsmessig bra på nasjonale prøver, og kva resten av Norge kunne lære for sjølv å skape betre kvalitet i sine skular. Eg bidrog med eitt delprosjekt, kalla «*Eit lærande fylke*», der Sogn og Fjordane som utdanningssystem vart samanlikna med Oppland, Nord-Trøndelag og Aust-Agder. Innfallsvinkelen min var systemisk tenking, og bak dette valet av perspektiv låg det ein hypotese om at «*kulturforskjellar*» burde forståast som organisatoriske og praktiske arbeidsformer. Arbeidet med lærande regionar vart sentralt i forskning og utviklingsarbeid for meg i nokre år, der eg også fekk god støtte og hjelp frå Gjert Langfeldt, som i den tida var knytt til Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Gjennom to vedlegg frå dette temaområdet vil eg dokumentere korleis eg har arbeidd for å forstå korleis praksisfeltet – som i dette tilfelle er skuleadministratorar og leiarar – forhold seg til organisert samarbeid, og korleis ein høgskule gjennom sine utdanningsstilbod kan bidra til regional kvalitet.

### Eit lærande utdanningssystem? Tilfellet Sogn og Fjordane (vedlegg 4)

Glosvik, Ø. (2015), Eit lærande utdanningssystem? Tilfellet Sogn og Fjordane. Kapittel i antologi, Langfeldt (red) (2015): *Skolens kvalitet skapes lokalt – presentasjon av funn frå forskingsprosjektet Lærnde regionar*, Bergen. Fagbokforlaget

Spissformulert er konklusjonen i teksten at Sogn og Fjordane som utdanningssystem var konstruert rundt eit felles tankegods om at skular og utdanning var viktig i seg sjølv, og dette held systemet saman og var drivkrafta i eit systematisk samarbeid som omfatta stor grad av etter- og vidareutdanningsaktivitet i samarbeid med Høgskulen i Sogn og Fjordane. Samarbeidet omfatta likevel mykje meir enn dette. At elevane i Sogn og Fjordane gjorde det godt, framstod som ei hyggeleg overrasking, men var ikkje drivkrafta i seg sjølv. Eitt av resultatane i teksten er den abstrakte modellen «*eit lærande utdanningssystem*» og er meint å syne korleis ein kan forstå utvikling av regionalt samarbeid som fremjar *felles ansvar* for kvalitetsutvikling i skuleverket.

### «Kultur for læring i Hedmark», (vedlegg 5)

Konklusjonane i mitt kapittel medførte ein god del foredragsverksemd i etterkant av «Lærende regioner», og eg heldt nok over 20 innlegg som bygde på studien «Eit lærende fylke». I den prosessen som vart Vestland fylke forsvann likevel interessa for den arbeidsforma som vart utvikla i utdanningsfylket i Sogn og Fjordane. Derimot vart den dåverande utdanningsdirektøren i Hedmark særst interessert i erfaringane frå Sogn og Fjordane, og eg vart i åra frå 2013-2019 systematisk invitert til å bidra i *utviklingsprosjektet Kultur for læring i Hedmark*. Eg nytta her høvet til spele inn ei lang rekkje faglege tankar og framlegg med bakgrunn i den litteraturtradisjonen teksten «Eit lærende fylke» bygde på. Hedmark fylke – og deira samarbeidet med Høgskolen i Hedmark - vart ein arena for systematisk, forskningsbasert praksisutvikling. Eg viser her til fråsegn frå tidlegare utdanningsdirektør (vedlegg 5).

Som del av arbeidet vart eg godt kjend med tilsette ved Høgskolen i Hedmark/Høgskolen i Innland, særleg Senter for praktisk utdanningsforskning, som spelar ei viktig rolle andsynes mastertilboda denne høgskulen har. I samband med dette vart eg i 2021 beden om å leie *ein periodisk evaluering av Master i utdanningsleiring ed HINN*. I det arbeidet vart refleksjonane om samspel mellom eit masterstudium og omverda gjennom studentane – slik det er gjort greie for i vedlegg 1 – lag til grunn.

Hedmark og Oppland fylker vart slått saman til Innland fylke. Utdanningsdirektøren i Hedmark, som hadde leia arbeidet med Kultur for læring gjekk over i ein off.phd-stilling ved Høgskulen i Innland. Eg vart beden om å delta i *hennar doktogradprosjekt som rettleiar*. Ho disputerte i desember 2023, og eg trur ho gjennom metodearbeidet har utvikla ein svært interessant metode for samanbinding av praksiserfaringar med akademisk presentasjon og analyse.

Det er særleg til det som i vedlegget er kalla «læringshistorier» eg har bidrege. Det framstår som litt paradoksalt at erfaringar frå samarbeidsformer i Sogn og Fjordane direkte har bidrege til eit doktogradprosjekt ved Høgskulen i Innlandet. Men kunnskapsutvikling kjenner ikkje fylkesgrenser, men med godkjent avhandling kan vi utnytte og utvikle vidare den metodiske framgangsmåten som er omtalt i vedlegget. Det vil passe som hand i hanske med ambisjonane knytt til profesjonsuniversitetet.

### Temaområde 3: Publisering knytt til undervisning

Det er ikkje mange år sidan ei refleksiv, empirisk orientert haldning til undervisning i høgskular var relativt ukjent. Dette tredje temaområdet, publisering knytt til undervisning handlar, om noko som i mange år framstod som ein ordleik for meg: *Undervisningsbasert forskning*, heller enn *forskningsbasert undervisning*. I lys av dette temaområde vil eg dokumentere ei systematisk, forskande og vitskapleg tilnærming til undervisning. Dette inneber å leggje fram fire publiserte tidsskriftartiklar mellom dei 10 som høyrer under dette temaet.

Dei to eldste vert til dømes ikkje lagt ved, men dei inngår i den serien med publikasjonar som tilsaman gjer at eg kan argumentere for at «læringshistorie» som metode fungerer i ein akademisk samanheng. Det hadde vore vanskeleg å vise ein doktogradstudent til ein metodisk framgangsmåte som eg ikkje sjølv kjende til (ref vedlegg 5):

Glosvik, Ø. (2007) Tekstar som starthjelp i organisasjonsrefleksjon ? Ein mogeleg vegvisar til den lærende organisasjonen? I Matre, Synnøve; Hoel, Torlaug Løkensgard (2007) *Skrive for nåtid og framtid, bind 1. Skrivning i arbeidsliv og skole*, Trondheim, Tapir Akademiske



Glosvik, Ø. (2006) Høgskulen som dynamisk kunnskapsaktør? Regional utvikling som leiingsutfordring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. År 2006, vil 90 nr. 2 ss. 173-185 DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2006-02-08>

### Mellom kvardag og system (Vedlegg 6)

Glosvik, Ø. (2019). Mellom kvardag og system – ein modell om førstelinjeleiing i norsk, offentleg tenesteyting og forvaltning? In Helgensen, Ø., Nettet, E., Mustafa, G., Rice, P. og Glavee-Geo, R.: Modellar. *Fjordantologien*, Universitetsforlaget, Oslo DOI: <https://doi.org/10.18261/9788215034393-2019-12>

Teksten er direkte skriven med tanke på studentar innan etter- og vidareutdanningstilbod i organisasjon og leiing. Det empiriske grunnlaget den byggjer på er eit kvantitativt forskingsprosjekt eg deltok i, medan idé, teori og formuleringar er knytt til kjennskapen til denne studentgruppa sine utfordringar som leiarar i helse- velferds- og utdanningsinstitusjonar. Teksten vert nytta som pensum ved fleire utdanningsinstitusjonar.

### Etter- og vidareutdanning - eller kommunal utvikling? (Vedlegg 7)

Glosvik, Øyvind og Mekki, Tone Elin (2013). Etter- og vidareutdanning - eller kommunal utvikling? - en læringshistorie. *UNIPED* (Tromsø) 2013; Volum 36.(3) s. 3-17 <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i3.21578>

Denne artikkelen er skriven saman med kollega Tone Elin Mekki ved Senter for omsorgsforskning ved dåverande Høgskulen i Bergen. Mekki gav meg tilgang til eit datamateriale ho og kollegaer hadde samla om korleis det kunne skape positive effektar i kommunal tenesteyting når ein høgskule utvikla og tilpassa sine eksamensformer til studentanes yrkessituasjon.

Dette er eit tema som har eit framhald. Saman med kollega Dorthea Sekkingstad har eg tilgang til eit datamateriale frå leiargruppene ved fem vidaregåande vidaregåande skular med yrkesfaglege studieretningar. Desse skulane hadde alle studentar som deltok i satsinga Yrkesfaglærarløftet, som HVL deltok aktivt i gjennom fleire studietilbod. Vi planleggjer ein serie publikasjonar som byggjer på dette materialet. Den første er publisert som:

Sekkingstad, D. & Glosvik, Ø. (2022). «Drift stel tida vår» – skuleleiarar sine erfaringar med å leie berekraftig kunnskapsforvaltning i vidaregåande skular. Universitetsforlaget. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215062938-2022-14>

Den andre vil bli sendt til fagfellevurdering i løpet av sommaren 2023:

Glosvik, Ø. & Sekkingstad, D. (Under publisering). "Leiing og kunnskapsdeling i yrkesfagutdanningane: Ein studie av Yrkesfaglærarløftet". Planlagt sendt til: *Nordic Journal of Vocational Education and Training*

Ein tredje tekst er under utarbeiding, og er som abstract godtatt til eit Special Issue of *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, about 'cooperation between research, teaching and learning in VET'. Vårt bidrag har førebels tittelen:

Glosvik, Ø. & Sekkingstad, D. (Under publisering). «Examination» as knowledge development between vocational education and training and higher education? Til Special Issue of *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 2024.



Denne siste teksten har direkte samband til vedlegg 7, og handlar om korleis profesjonell tenesteyting *direkte og positivt* kan bli påverka av måten ein høgre utdanningsinstitusjon organiserer eksamensformene. Eg nemer desse tekstane for å syne ein plan for fortsatt utvikling av eiga undervisning og eigen kompetanse gjennom fagfelleverdert publisering.

### Studieleiing - om eit perspektiv på kunnskapsleiing i høgre utdanning (Vedlegg 8)

Glosvik, Øyvind. Studieleiing - om eit perspektiv på kunnskapsleiing i høgre utdanning. *UNIPED* (Tromsø) 2011 ;Volum 34.(3) s.56-67 <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2011-03-05>

Teksten Studieleiing - om eit perspektiv på kunnskapsleiing i høgre utdanning er skriven etter oppmoding frå den dåverandre redaktøren i UNIPED. Den er direkte relatert til dei refleksjonane som er gjort greie for i vedlegg 1 og botnar i mi eiga søking etter ein modell eller ein abstraksjon som kunne gje meining til rolla som studieleiar. Det er ikkje omtalt i teksten, men innhaldet vart utvikla medan eg underviste i dei teoriene og omgrepa det er vist til. Ein underliggjande tanke var at i møtet med studentane *burde eg kunne utvikle og bruke omgrepa om mi eiga leiarrolle*, like mykje som eg oppmoda dei om å gjer det sjølv om sine leiarutfordringar.

### Studenten, teksten og organisasjonen (Vedlegg 9)

Glosvik, Ø. (2009) Studenten, teksten og organisasjonen. I *UNIPED* nr 4 2009 s. 15-26. Universitets- og høgskolerådet. Tromsø

Refleksjonen over kjem også til uttrykk i den siste teksten eg legg ved her. «Studenten, teksten og organisasjonen» byggjer på *eitt* møte med *ein* student. I samtalen gjekk det opp for meg at eg hadde ansvaret for ein studieplan som hadde potensiale i seg til å forandre en organisasjonen studenten arbeidde i, men verken eg, studieplanen eller Høgskulen i Sogn og Fjordane hadde ein gjennomtenkt idé om korleis eller kvifor dette skulle skje.

Denne teksten syner kva eg meiner, når eg kallar denne del I av søknaden for «..den raude tråden er studentanes læringsprosessar som profesjonelle yrkesutøvarar».

### Temaområde 4: EX-PED-LAB: Utviklingsarbeid

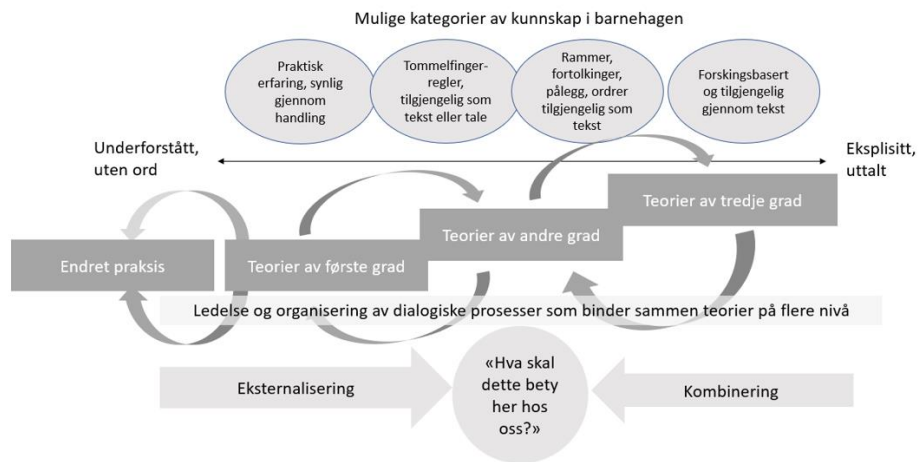
HVL har hatt ansvar for prosjektet BARNKunne, senter for barnehageforskning. I fleire år hadde eg leiaransvar for arbeidspakke (seinare kalla forskingsområde) 9, som rettar søkelys på kunnskapsutvikling, læring mellom personalet og utvikling av profesjonalitet i barnehagen. Systemisk leiing har vore eit nøkkelomgrep. Eg har hatt rettleiingsansvar for to av dei tre doktogradskandidatane som har vore knytte til pakken/området. Dei har no overteke ansvaret, men eg deltek vidare i fleire av delprosjekta i BARNKunne.

Særleg vil erfaringane frå det som vert kalla «EX-PED-LAB: Verksteder for utforskning og endring i barnehagesektoren» bli framheva. Gjennom fleire år utvikla vi ein pilot for samarbeid mellom høgskulen (HVL) og ein kommune (Bergen kommune) og fire barnehagar. Møtet mellom aktørane kalla vi «verksteder».

I figur 2 har eg oppsummert ei lang rekkje refleksjonar og teoretiske grep som kan brukast for å forstå møtet mellom «teori og praksis». Referansane til litteraturen (Translasjonsteori, kunnskapsteori, omgrepa teoriar på fleire nivå, lærande møter, SEKI-modellen) finn ein i vedlegg 10. Grunnen til at eg trekkjer fram dette prosjektet er at her har det saman med kollegaer ved HVL vore mogeleg å gå

djupare inn i eit forpliktande samspel mellom academia og profesjonsutøvarar, og modellen/figuren syner ei vidareutvikling av dei tankane det er gjort greie for i vedlegg 1.

## Korleis «omsetje» mellom teori og praksis?



**Figur 2:** Korleis omsetje mellom teori og praksis – refleksjonar frå EX-PED-LAB

### Barnehagelæreren som medforsker (Vedlegg 10)

Birkeland, J., Glosvik, Øyvind, Oen, M., Ødegård, E. E., & Høgskulen på Vestlandet Senter for barnehageforskning. (2022). *Barnehagelæreren som medforsker: en arbeidsbok for utvikling i barnehagen* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

Boka er lagt ved for å syne korleis ein saman med kollegaer kan ha ein systematisk, forskande og vitskapleg tilnærming til møtet med praksisutøvarar, og også bryte grensene mellom forskning, undervisning og utviklingsarbeid. Dei barnehagelærarane som deltok i verkstadane, og som har deltek i utvikling av boka, er ikkje «studentar» i tradisjonell meining, heller ikkje har vi vore akademikarar i tradisjonell meining. Med det store omfanget som forskinga har i dag og dei utfordringane arbeidslivet står overfor, trengs det nye samarbeidsformer mellom oss i høgre utdanning og profesjonsutøvarar. Desse samarbeidsformene må handle om kunnskapsoverføring – begge vegar.

Boka har undertittelen «en arbeidsbok for utvikling..». Dette var etter mitt innspel, og reflekterer den haldninga til kunnskapsutvikling i møtet mellom høgre utdanning og profesjonsutøvarar eg har prøvd å grunngje og dokumentere her.

### Vidare utviklingsarbeid for meg sjølv, gruppe- og institusjonsnivå

Sjølv etter fylte 65 år har eg ikkje konkrete planar om å gå av. Eg nemner difor kort nokre faglege, strategiske utviklingsområde som peikar seg ut for dei næraste åra.

For det første det arbeidet som er starta innan BARNKunne, kalla verkstader eller medforskerprosjektet (Sjå vedlegg 10). Den delen av arbeidet som er rapportert i vedlegg 10 var finansiert av midlar frå det regionale forskingsfondet for Vestlandet (eit pilotprosjekt). Eit mykje større hovudprosjekt er finansiert av NFR. Her har «mine to» doktorgradskandidatar, som no er ferdige, overteke mi rolle som fagleg leiar. Eg vil leggje hovudvekta på dei teoretisk/faglege

*problemstillingane knytt til tett samarbeid mellom yrkesfelt og akademia.* Som ein del av dette arbeidet gjennomfører eg saman med kollegaer ved HVL ein scoping review som venteleg kan publiserast i 2024.

*For det andre* er eg blitt beden om å leie eit arbeid med å utvikle ein ny emneplan: *Systemisk leiing i ein kommunal kontekst (15 sp)*. Denne er tenkt å kunne brukast innan fleire masterprogram. Arbeidet er utsett pga økonomiske omstende, men eitt grep her er å få Fakultetet for helsefag til å delta.

*For det tredje* skal eg frå hausten 2023 delta i iverksetting av det kompetansehevingsprogrammet som Fakultetet for økonomi og samfunnsvitskap har etablert. Dette er eit program som femner om alle former for relevant, formell kompetanseheving i høgskulen. Det i seg sjølv er eit nybrottsarbeid. Samstundes skal eg delta i utprøvinga av HVLs «førstelektorkurs», som startar i 2024.

*For det fjerde* ynskjer eg bidra til vidare utviklingsarbeid knytt til organisasjons- og leiarutvikling i HVL. Eg ser føre meg vidareføring av det arbeidet som blir gjort greie for i 2.3.4

*For det femte* deltek eg i utvikling av tekstar knytt til analyser av erfaringar med tett samarbeid mellom akademia og lærarar. Alle tekstane handlar om samhandling, og til saman er tre inne til fagfelleevaluering no (desember 2023)

*For det sjette* arbeider forskingsgruppa Leiing i og av utdanningssystem om å etablere eit tett samarbeid med eit tilsvarande miljø ved Universitetet i Limerick. Det å etablere dette samarbeidet var det siste eg gjorde som leiar for gruppa. Formålet med samarbeidet er å utvikle eit fagleg fellesskap rundt temaet «Affective Leadership» og å sende ein søknad om å etablere eit «Teacher Academy» med dette som hovudinnhald og med både lærarar, lærarstudentar og skuleleiarar som deltakarar i samde etter- og vidareutdanningstilbod. Saman med kollegaer ved HVL og UL arrangerte vi eit symposium om affective leadership ved årets ECER-konferanse i Glasgow.

*For det sjuande* ynskjer eg å bidra til å utvikle eit metodekurs i praksisnær utdanningsforskning, på phd-nivå og som kan vere eit tilbod både til doktorgradsstudentar og kollegaer som søker førstelektoropptrykk. Dette er likevel avhengig av interesse frå andre ved HVL, men eg er også i dialog med kollegaer ved andre institusjonar som tenkjer i liknande baner. Eit slikt tilbod heve kvaliteten på den typen forskning HVL ynskjer å fremje gjennom «profesjonsuniversitetet».