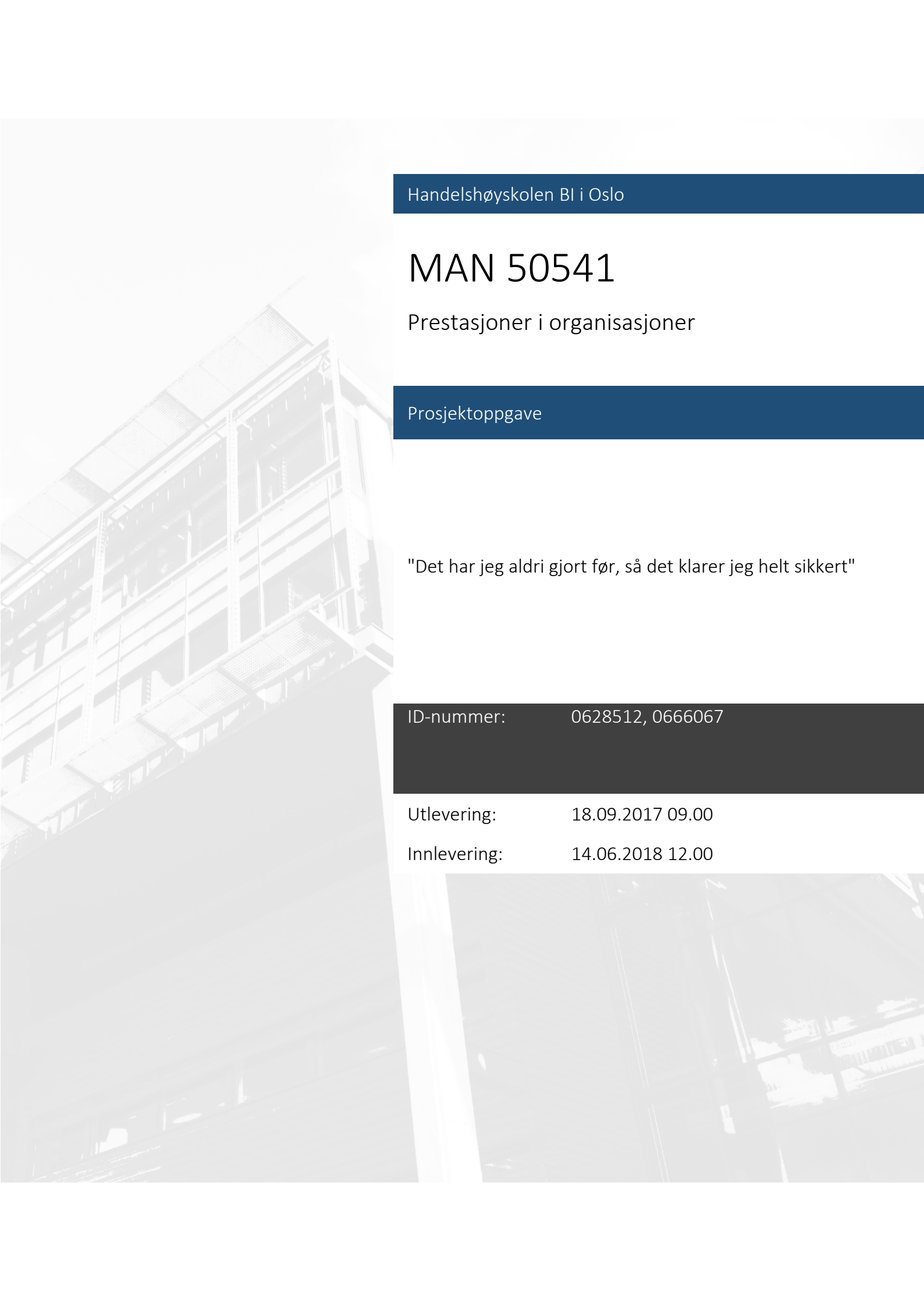




Handelshøyskolen BI i Oslo

MAN 50541

Prestasjoner i organisasjoner

Prosjektoppgave

"Det har jeg aldri gjort før, så det klarer jeg helt sikkert"

ID-nummer: 0628512, 0666067

Utlevering: 18.09.2017 09.00

Innlevering: 14.06.2018 12.00

*“Det har jeg aldri gjort før,
så det klarer jeg helt sikkert”*

Pippi Langstrømpe

Innhold

1.0 Innledning	1
1.1 Problemstilling og avgrensning av oppgaven	2
1.2 Om UiA, HIP og vår rolle ved universitetet	3
2.0 Teori	4
2.1 Mestringstro	4
2.2 Growth mindset	7
2.3 Erfaringslæring	10
3.0 Metode	13
3.1 Aksjonsforskning	14
3.1.1 Kartleggings- og forberedelsesfase	17
3.1.2 Undervisning	18
3.1.3 Praksis	21
3.1.4 Debrief	21
3.1.5 Eksamen	23
3.2 Datakilder og analyse	23
3.3 Refleksjon rundt forskningen og dens kvalitet	24
4.0 Funn og analyse/diskusjon	26
4.1 Kvaliteten på refleksjonene	26
4.2 Kilder til studentenes mestringstro	27
4.3 Bevisstgjøring av kompetanse	32
4.3.1 Utvikling av holdninger og personlige egenskaper	32
4.3.2 Oppdagelse av karrieremuligheter	34
4.4 Vurdering av intervensjonene	36
4.6 Oppgavens begrensninger og svakheter	40
5.0 Avslutning	42
6.0 Litteraturliste	44
7.0 Oversikt over tabeller og figurer	47
Eksterne vedlegg	

1.0 Innledning

Humanistiske disiplinfag har måtte tåle kritikk for utdanningens manglende relevans og samfunnsnytte. Politikere setter spørsmålstegn ved studier som “utdanner til arbeidsledighet” (Witzøe, 2018), og tunge aktører som Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO) stiller spørsmålstegn og krav til humaniorafagenes relevans. I sitt innspill til stortingsmeldingen (Meld.St. 25 (2016-1017)) om humaniora uttaler NHO at “flere humanistiske fag ville trolig tjent på å inngå tettere samarbeid med næringslivet når det gjelder utdanningstilbud, hospitering av studenter, skriving av masteroppgaver og forskningsoppdrag” (NHO, 2016). Samtidig viser Universitetet i Agder (UiA) sin kandidatundersøkelse at flere studenter med humanistiske utdanninger sliter i overgangen fra studier til arbeidsliv (UiA, 2017).

Som et tilsvarende på disse utfordringene, gjennomfører UiA og Institutt for religion, filosofi og historie våren 2018 en pilot på praksisemnet Humanister i praksis (HIP). Dette er en del av UiA sin strategiske satsing om å innføre studiepoenggivende praksis på alle studieprogram. Målsetningen for 2018 er at det skal innføres minst to nye studiepoenggivende praksisemner. HIP er et av disse. Praksisemnet følges tett opp av ledelsen ved universitetet, med formål om å utvikle HIP som en av flere måter å modellere praksis på og som skal være til inspirasjon for andre fagmiljøer.

Humanister i praksis vekket stor interesse hos oss, som skriver denne prosjektoppgaven, fordi emnet retter seg mot en studentgruppe som kan ha utfordringer med å se hvordan de kan bruke sin utdanning. Vår nysgjerrighet på hvordan denne gruppen vil oppleve og mestre arbeidspraksis er stor. Dersom studentene føler seg stigmatisert er det naturlig å tenke seg at studentene vil ha en dårlig selvfølelse, og at dette kan påvirke deres prestasjoner i praksisvirksomhetene. Vi ble derfor veldig glade da vi oppdaget at undervisningen i forkant av praksisen var arbeidslivsrettet og ga rom for å påvirke studentenes selvinnsikt og holdninger til arbeidslivet.

Forskning viser at høy mestringstro har en avgjørende betydning for karrierevalg (Hackett, 1995, i Bandura, 2012). Dersom praksis gir studentene mestringstro, er det altså grunn til å tro at Humanister i praksis kan ha en betydning for videre karriereplanlegging. Instituttleder Hans Hodne trekker frem at de fleste humanistiske

studenter ser for seg en karriere i skolen. Dersom HIP kan åpne opp for å se flere muligheter, er dette veldig interessant, både samfunnsmessig og for studentene.

1.1 Problemstilling og avgrensning av oppgaven

Vi er inspirert av positiv psykologi og teorier som belyser hvordan et individ kan vokse og få ut sitt fulle potensiale. I denne sammenheng har vi latt oss begeistre av den amerikanske psykologen Carol Dwecks teori om *growth mindset* (et lærende tankesett) og den kanadiske psykologen Albert Banduras teori om *mestringstro*. Videre har vi også blitt inspirert av den amerikanske sosialpsykologen David A. Kolbs teori om *erfaringslæring*, fordi vi som masterstudenter selv har erfart dette som et verdifullt verktøy for refleksjon. I lys av vår nysgjerrighet og interesse for disse temaene utviklet vi vår problemstilling:

På hvilke måter kan refleksjon før, under og etter praksis ha betydning for studentenes mestringstro og holdning til egen kompetanse?

Med aksjonsforskning som metode utarbeidet vi et undervisningsopplegg der vi introduserte logg som verktøy for systematisk refleksjon og læring. I tillegg presenterte vi *growth mindset* for å bevisstgjøre studentene om at de har et valg på hvordan de møter utfordringer i læringssituasjoner. Målet var at studentene gjennom refleksjon i eksamensoppgave og sluttevaluerende workshop, ville gi oss tilstrekkelig data til å danne en forståelse av hva praksis kan bety for utvikling av *mestringstro* og holdning til egen kompetanse. Kompetanse kan defineres på ulike måter. Vi velger å legge til grunn fagansvarlig Andreas Aase sin forklaring til studentene. Kompetanse består av en persons samlede kunnskaper, ferdigheter og holdninger/personlige egenskaper.

Tittelen på vår oppgave "*Det har jeg aldri gjort før, så det klarer jeg helt sikkert*" er hentet fra Astrid Lindgrens Pippi Langstrømpe. Den reflekterer en holdning og et håp for studentene som skal ut i praksis - at de går inn i praksis med en vekstorientert innstilling, lærelyst og tro på å mestre de oppgavene de får tildelt.

1.2 Om UiA, HIP og vår rolle ved universitetet

Universitetet i Agder er et ungt universitet som med sine to campuser i Grimstad og Kristiansand består av 13.000 studenter og 1200 ansatte. UiA sin strategi for 2016-2020 er forankret i visjonen Samskaping av kunnskap. Med utgangspunkt i visjonen er det utarbeidet tre tilhørende satsingsområder, hvor et av satsingsområdene, Samfunnsengasjement og nyskaping, blant annet innbefatter delprosjektet Studenter i praksis. Her inngår Humanister i praksis (vedlegg 1) som et 10 studiepoengs tilbud for historie- og religionsstudenter, til neste år også filosofistudenter.

Praksis er av UiA definert som et “opphold på et praksissted hvor studenten tilegner seg praktisk kompetanse under veiledning” (vedtatt av styret 22.11.17 som en del av det nye kvalitetssystemet, trer i kraft fra høsten 2018). Praksissatsningen HIP er en pilot på Institutt for religion, filosofi og historie ved Fakultet for humaniora og pedagogikk, og hadde sin første gjennomføring våren 2018. Virksomhetene som tok imot studentene var Aust-Agder museum og arkiv, Midt-Agder Friluftsråd, Agder og Telemark bispedømme, FN-sambandet, Interkommunalt arkiv i Vest-Agder, Samsen kulturhus i Kristiansand kommune, Stiftelsen Arkivet, Statsarkivet, Universitetet i Agder og Vest-Agder-museet.

Vår forbindelse til Humanister i praksis er at vi begge er ansatte ved UiA. Vi har ikke vært tidligere involvert i praksis ved UiA eller i prosjekter ved Fakultet for humaniora og pedagogikk. Linda Stiberg-Jamt er rådgiver på etter- og videreutdanning ved Fakultet for kunsthøgskolen. Relasjonen til praksispiloten blir i så måte som utenforstående. Silje Holteberg jobber som karriereveileder ved UiA Karriere i fellesadministrasjonen, og har i veiledningssituasjoner erfart humaniorastudentenes frustrasjon over å ikke “bli noe/ kunne noe/ brukes til noe”. UiA Karriere er involvert i UiA sin overordnede praksissatsing, men Silje er ikke direkte involvert i de enkelte satsingene.

I det følgende skal vi presentere aktuell teori, som vi har funnet interessant for å belyse vår problemstilling. Videre vil vi gi en grundig innføring i hvordan vi har gått fram for å fremskaffe data gjennom aksjonsforskning som metode. Vi vil deretter gå over på våre funn og diskutere de tematisk i lys av teoriene vi har presentert. Til slutt oppsummerer vi funnene og viser til implikasjoner og anbefalinger i det videre arbeidet med arbeidspraksis for studenter ved UiA.

2.0 Teori

Albert Bandura og Carol Dweck er to psykologer ved Stanford University som har inspirert oss med sine banebrytende sosial-kognitive teorier om hvordan tidligere erfaringer og våre mentale innstillinger kan ha betydning for hvordan vi møter utfordringer i læringssituasjoner. Begge representerer forskning innenfor positiv psykologi, en tradisjon opprinnelig etablert av Martin Seligman med fokus på hva som gir mennesker energi, skaperkraft, mening og vekst (Carlsen, 2018).

Bandura og Dweck hevder at den kognitive innstillingen vi har til våre evner og ferdigheter, samt forventninger fra våre omgivelser, kan avgjøre i hvilken grad vi mestrer en gitt situasjon. Bandura med sin anerkjente teori om “self-efficacy” (mestringstro) publisert i 1977 og Dwecks “Mindset”-teorier som kom på tidlig 2000-tallet. Teoriene er relevante for vår problemstilling og vi vil drøfte de i lys av studentenes refleksjoner og deres erfaringslæring.

David A. Kolb har i en årrekke forsket på erfaringslæring, og sammen med Bauback Yaganeh foreslår de flere praktiske tips som kan sees i sammenheng med teoriene til Dweck og Bandura. For eksempel påpeker forfatterne betydningen av at den som skal drive erfaringslæring må ha troen på seg selv og sin evne til å mestre i læringssituasjoner. I dette kapittelet skal vi gjøre kort rede for teoriene til Bandura, Dweck, Kolb og Yaganeh. Disse teorier komplementerer hverandre og danner hovedgrunnlaget for den senere drøftingen av problemstillingen.

2.1 Mestringstro

Albert Bandura mener at det mest fundamentale for menneskelig handling er den grunnleggende troen mennesket har til å påvirke sitt liv i ønsket retning (Bandura, 2008). Bandura definerer mestringstro (self-efficacy), som “...[the] beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura, 1997:3). Graden av mestringstro er kontekstavhengig.

Mestringstroen er subjektiv og handler om individets forventninger til egne ferdigheter og evne til å ta initiativ til, organisere og gjennomføre de handlinger som kreves for å oppnå ønsket resultat i en spesifikk fremtidig situasjon. Individer med

høy mestringstro har gjennom erfaring tilegnet seg tillit til at de kan klare å overvinne hindringer og vil se utfordringer som løsbare oppgaver (Bandura, 1997). Individuer med lav mestringstro vil ha lettere for å gi opp eller senke forventningene og innsatsen i forhold til de situasjonsbestemte handlingene som kreves. De ønsker i størst mulig grad å gjemme seg bort og rette fokuset mot de mulige negative konsekvensene (Bandura, 1997).

Mestringstro som prediksjon for akademiske prestasjoner er veldokumentert gjennom flere metaanalyser. Bandura (2012) oppsummerer at forskning fra ulike felt underbygger den unike betydningen mestringstroen har som indikator for akademiske prestasjoner, selv når man har kontrollert for andre variabler som kognitive evner, akademisk erfaring, tilpasningsevne, faglig interesse, mengde og kvalitet på lekser, sosioøkonomisk status og foreldrenes uttalte målsetninger for sine barn.

Hackett (1995 i Bandura, 2012) hevder at i prosessen med karriereplanlegging har mestringstro en tilsvarende avgjørende betydning for karrierevalg. Folk ser ikke valgmuligheter i de tilfeller de oppfatter å ha en lav mestringstro, uavhengig av hva fordelene kan være. De utelukker ulike karriereveier, dersom evnene og ferdighetene som kreves ikke samsvarer med opplevd mestringstro (Hackett, 1995, i Bandura 2012). Jo høyere mestringstroen er i forhold til å innfri et gitt utdanningskrav og yrkesrolle, jo mer vurderes de ulike karrieremulighetene seriøst. Mestringstroen predikerer også hvor godt forberedt man stiller for en karriere etter studiene, ikke bare med tanke på å fullføre de akademiske kravene, men også med tanke på å tilegne seg karrierefremmende erfaringer underveis. Dersom interessen for ulike karrieremuligheter er stor, vil man vise utholdenhet og forberede seg bedre for de valgene som må tas for å sikre at man lykkes (Bandura, 1994). Banduras teori legger til grunn at det er fire kilder som er med og bygger mestringstro:

Egne mestringserfaringer (mastery experience): Bandura (1994) hevder den mest effektive måten å utvikle sterk grad av mestringstro på er gjennom mestringserfaringer. Det å lykkes med noe er med på å bygge en robust mestringstro, mens det å feile reduserer den, spesielt hvis man feiler før man har erfart mestring. Dersom mestringen bygges på kun enkle seire, vil man kunne forvente raske resultater og bli motløs ved å møte motgang. Motsatt vil det være

svært betydningsfullt for mestringstroen, dersom man gjennom innsats klarer å håndtere motgang og vise utholdenhet.

Oppleve andres suksess (vicarious experience): Å se folk som ligner seg selv lykkes etter vedvarende innsats, øker troen på at man selv også har evner å mestre det som kreves for å lykkes. På samme måte kan observasjon av andre som mislykkes til tross for høy innsats, reduserer troen på egen effekt og innsatsen undermineres deretter. Det å oppleve andre mennesker lykkes kan ha svært god påvirkning på den personen som opplever atferden (Bandura, 1994). Virkningen vil være sterkt påvirket av oppfattet likhet med de man sammenligner seg med. Om man kan identifisere seg med den som utførte oppgaven, vil dette gi enda større effekt på mestringstroen (Bandura, 1997).

Oppmuntrende tilbakemelding og overtalelse (verbal persuasions): Det å få oppmuntring fra andre hjelper å overkomme tvil på egne evner og vil få mennesker til å yte større innsats for å lykkes, dersom oppmuntringen er oppriktig (Bandura, 1997). Reelle tilbakemeldinger og oppmuntringer vil føre til at fokuset dreies vekk fra det som er vanskelig og over på hvordan man skal løse utfordringene etter beste evne. Bandura (1997) mener det er viktig at det gis tilbakemelding for handlinger som skjer i en gitt innlæringsfase, og at hvorvidt man kommer til å gjenta den aktuelle handlingen eller ikke, i stor grad vil avhenge av om reaksjonen er positiv eller negativ.

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (psychological states): Når et individ bedømmer seg selv og sine ferdigheter, tar de ofte innover seg fysiske, psykiske og følelsesmessige reaksjoner. Verken for lav eller for høy aktivering av fysiologiske og emosjonelle reaksjoner er ideelt og det gjelder å få kontroll på sine tanker og følelser. Følelser som stress og angst kan oppleves som et tegn på sårbarhet eller dårlig prestasjon, mens for eksempel positiv sinnsstemning som sommerfugler i magen og høy puls kan oppleves skjerpene og påvirke mestringstroen i positiv retning (Bandura, 1997). En måte å kontrollere og konstruere et moderat aktiveringsnivå på er ved å oppmuntre seg selv med positive tanker og følelser.

2.2 Growth mindset

Carol Dweck, professor i sosialpsykologi ved Stanford University, har i tiår studert hvorfor noen mennesker lykkes i å ta ut sitt potensiale, mens andre med samme utgangspunkt, ikke gjør det. Gjennom forskning har hun bevist at folks tankemønster spiller en kritisk viktig rolle i denne prosessen. Dette gjelder både hvordan man ser på seg selv når man skal løse nye utfordringer, men også hvordan man blir betraktet av andre.

Dweck har særlig forsket på unge under utdanning. Hun har identifisert viktigheten av studenters intelligens og personlige egenskaper, hvorvidt den betraktes med utgangspunkt i to ulike typer tankesett, *growth and fixeds mindset*, på norsk oversatt til lærende og låst tankesett. I mangelen av en god norsk oversettelse, vil vi benytte de engelske begrepene growth og fixed mindset i denne oppgaven. Mindset brukes av psykologer i denne sammenheng som en betegnelse på troen man har til sine læringsferdigheter (Bettinger, Eric Ludvigsen, Rege, Solli & Yeager, 2017). Dweck og Yeager (2012) understreker viktigheten av å forstå at selv om man tenker på intelligens som noe fixed, betyr det ikke nødvendigvis at personlige egenskaper betraktes på samme måte, og vise versa.



Figur 1: Growth or fixed mindset (www.medium.com)

Som mennesker har vi en tendens til å lene oss mot en av to generelle måter å tenke på om læring og feiling, selv om vi alle utviser begge tankemønstre til en viss grad (Sims, 2012). De som utøver et **fixed mindset** tror at personlige egenskaper og intelligens er et medfødt talent som vi har behov for å bevisse overfor andre. Det å

feile eller møte motgang oppleves som en trussel for ens verdi og identitet. Enhver situasjon blir evaluert med hvorvidt man vil klare det eller mislykkes, om man vil virke smart eller dum, om man vil bli akseptert eller avvist.

De som favoriserer et **growth mindset** tror derimot at intelligens og personlige egenskaper kan utvikles gjennom innsats, og ser på motgang og feiling som en mulighet for læring og vekst. En med growth mindset har et konstant ønske om å bli utfordret for å vokse videre. Med et growth mindset forstår man menneskers atferd mer i lys av situasjonen og psykologiske prosesser framfor karaktertrekk (Dweck, 2012).

Dweck viser til at rollemodeller kan tjene i læringen mot å utvikle et growth mindset. Dwecks forskning har også vist at det er mulig å utvikle en orientering mot growth mindset, dersom man er villig til å utfordre underliggende tro om ferdigheter og læring (Sims, 2012). Ved å omdefinere situasjoner (endre perspektiv) og se på fare som en mulighet for å lære i stedet for trusler for egen identitet, kan man utvikle et growth mindset. Studenters tankesett påvirker holdningen til læring, for eksempel:

Fixed Mindset	Growth Mindset
Jeg er for ung for dette	Jeg kan ikke dette ENDA, men...
Jeg har det ikke i meg	Dette skal jeg lære, men det vil ta tid og krefter
Dette er ikke min sterkeste side	Jeg må huske å puste og gjøre mitt beste. Hva er det jeg går glipp av/ikke forstår?
Det er ikke noe mer jeg kan gjøre	Er det noe annet jeg kan prøve for å få dette til?
Nå gir jeg opp	Dette var pinlig, men nå kommer jeg i hvert fall aldri til å gjøre den feilen igjen
Jeg kommer aldri til å bli så dyktig som henne	Jeg skal finne ut hva hun gjør, slik at jeg kan prøve det samme
Dette ble kjempebra	Er dette virkelig det beste jeg kan få til?
Det våger jeg ikke	Jeg vil i hvert fall prøve å gjøre mitt beste

Tabell 1: Eksempler på fixed og growth mindset (Rege, 2018)

Forskning har vist at studenters mindset har en direkte innflytelse på karakterene, og at dersom man lærer studentene hvordan man utvikler et growth mindset, kan man se en signifikant forbedring på karakterene og prestasjonene (Dweck, 2010).

Samtidig har studier vist at et growth mindset er spesielt betydningsfullt for studenter som har negative stereotype holdninger knyttet til hva de som gruppe kan utrette.

For humaniorastudenter, som med jevne mellomrom må tåle å bli kritisert for å ikke være arbeidslivsrelevante, er dette verdifull innsikt. Dersom studentgruppen har et fixed mindset og strever med studiene, kan stereotypien ramme studentene og skape problemer for dem. Motsatt vil en stereotyp studentgruppe som har et growth mindset tro at innsats og støtte fra lærerne kan utvikle ferdighetene deres, til tross for dårlige resultater som gruppen representerer.

I tillegg til at studentenes opplevde tankesett har stor innflytelse på resultatene, viser forskning at lærernes tankesett også har stor betydning. Lærere med et utstrakt growth mindset plasserer ikke studentene i ulike permanente kategorier, men opplever en forpliktelse til å finne veier til hjelp i studentenes læringsprosess (Dweck, 2010).

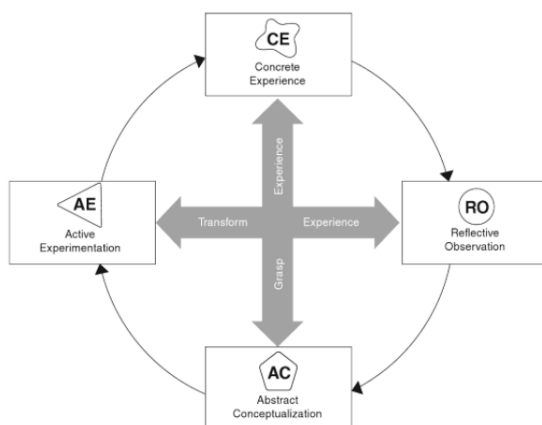
Nøkkelen for utviklingen av et growth mindset ligger i forståelsen av hvordan hjernen fungerer. Gjennom sin forskning har Dweck dokumentert hvordan studenter utvikler en tro på growth mindset gjennom læring. Studentene får forklart hvordan hjernen kan trenes i likhet som en hvilken som helst annen muskel, at jo mer den brukes, jo sterkere blir den. I tillegg fokuseres det på at hver gang studentene går ut av komfortsonen for å lære noe nytt, vil hjernen lage nye forbindelser som over tid gjør de mer smarte. Når studentene tror at intelligensen kan utvikles på denne måten, vil studenter med et growth mindset fokusere på læring, tro at innsats lønner seg og takle motstand på en produktiv måte (Dweck, 2010).

Det er naturlig å se Dwecks teorier om growth og fixed mindset i sammenheng med Banduras teori om høy og lav mestringstro, da begge teorier handler om betydningen av de holdning og mestringsstrategi vi møter utfordringer med i læringssituasjoner. Studentenes holdning og mestringstro kan ha mye å si for hvordan studentene på Humanister i praksis imøtekommer oppgaver og utfordringer gjennom praksisperioden og muligheten de på denne måten gir rom for å lære gjennom erfaring. Banduras teori om mestringstro tar for seg om at de som har stor tro på å mestre en spesifikk situasjon og som handler med en forventning om å lykkes, i større grad oppnår ønsket resultat. Dette kan sammenlignes med Dwecks teori om growth mindset, som tar utgangspunkt i at kvaliteter som evner og intelligens kan utvikles, og at hjernen anses som en muskel som kan trenes og utvikle seg.

2.3 Erfaringslæring

Når vi snakker på tradisjonell læring, tenker vi ofte på det som skjer på skolen. Studentene får belyst teori og generelle prinsipper av en lærer, deretter etterfulgt av eksempler om hvordan prinsippene vil fungere i praksis. Som student på Humanister i praksis blir studentene deltagende i læringsprosessen, og erfaring danner utgangspunkt for ny læring. Det er derfor interessant å se nærmere på hvordan erfaringslæring fungerer og hvordan studentene aktivt kan ta eierskap til denne prosessen. Det vil kreve at de setter av tid til å øve på å reflektere over hendelser som oppstår og som påvirker dem i en eller annen form.

Ifølge Kaufmann og Kaufmann (1996) er det å lære av erfaring i stor grad et spørsmål om individets kognitive organisering i form av innkoding, tolkning og organisering, og forfatterne påpeker at det kan være et langt skritt fra erfaring til læring. Filosof John Dewey, en av grunnleggerne av erfaringslæring, sa så tidlig som i 1938 at erfaring alene ikke er nok for å produsere læring, og at det er viktig å reflektere over erfaringen for å oppnå forståelse og gi retning for handling inn mot nye erfaringer (Kolb & Kolb, 2005). Det var dette David Kolb bygget videre på da han i 1984 utviklet teorien *Experiential Learning Theory* (ELT). ELT definerer læring som *“the process whereby knowledge is created through the transformation of experience”* (Kolb 1984 i Kolb & Yaganah 2011:4). I denne læringsteorien blir læring beskrevet som en systematisk prosess, en fire trinns syklus.



Figur 2: The Experiential Learning Cycle (Kolb 2014:51)

Kolbs læringssirkel kan forklæres syklisk:

- **Konkret opplevelse (CE):** hva skjedde, hvem sa/gjorde hva, hva du følte/sa/gjorde hva som skjedde videre. Fokus på en tidsavgrenset hendelse (møte, samtale). Begripelse via oppfattelse.
- **Refleksjon (RO):** ta et skritt tilbake for å få innsikt, still spm.: hva var dine følelser, reaksjoner, observasjoner, vurderinger av denne hendelse? Hvordan vurderer du dine reaksjoner og din atferd?
- **Generalisering/ abstrakt begrepliggjøring (AC):** relater opplevelsen til relevante fagbegreper og formuler noen foreløpige konklusjoner, generaliseringer eller hypoteser om det som skjedde. Begripelse via forståelse og tenking.
- **Eksperimentering (AE):** Utvikle handlingsstrategier for å anvende, teste, eller utvide de innsiktene du har reflektert over, med sikte på å håndtere liknende situasjoner i fremtiden.

(basert på Coghlan & Brannick, 2009)

Som modellen over viser, tar Kolb for seg fire trinn i sin læringssirkel. I læringsprosessen oppstår det skapende spenninger fordi man beveger seg mellom fire læringsdimensjoner. Den ene spenningen skjer ved konkret nærhet til opplevelsene gjennom deltakelse (CE) og en analytisk avstand det som skjedde (AC). I tillegg beveger man seg i spenningsfeltet mellom det å være aktør (AE) og observatør (RO) (Kolb, 2014).

I følge Kolb er all læring en form for omlæring og all utdanning er en form for omskolering. Læring blir en vedvarende prosess og retningen læringen tar blir styrt av våre individuelle mål og behov (Kolb, Rubin & McIntyre 1986). ELT blir beskrevet som en idealistisk læringssyklus eller spiral, hvor den som lærer er innom alle modulene i læringen - oppdage, reflektere, generalisere og eksperimentere - og hvor man responderer på ulike reaksjoner i læringssituasjonen og handler videre derfra (Kolb & Kolb, 2005). Kolb har mottatt kritikk for sin læringsteori, blant annet for prinsippet om at læring foregår etter en slik logisk systematikk, siden virkelighetens mangfold ofte medfører en kraftig rasjonalisering og gir vansker med å følge en slik systematisk læring (Illeris, 2000).

Refleksjon og loggføring

Refleksjon står sentralt i erfaringslæringen. Å reflektere kan beskrives som en prosess hvor du tar et skritt tilbake for å stille deg spørsmål om hva som skjedde, og for å skaffe innsikt i og forståelse for hvordan du kan agere videre på bakgrunn av denne erfaringen (Coghlan & Brannick, 2009). For å gjøre en erfaring til erfaringslæring må du stoppe opp, gjenkalle det som skjedde, analysere og prosessere det (Switzer, F. King & M.A. King, 2009). Det kreves tålmodighet, øvelse og disiplin. Switzer et al. (2009) påpeker at loggføring av hendelser og refleksjon ikke er det samme, selv om de kan overlappe i sin form. Refleksjonens hovedhensikt er å dokumentere vekst og læring for seg selv.

Det finnes flere teknikker for refleksjon. I følge Switzer et al. er loggføring et av de av de mest kraftfulle verktøy for refleksjon som vi kjenner til. Loggføring kan bidra til at det i etterkant av opplevelsen er lettere å se endring og vekst. I denne sammenheng kan Kolbs læringssirkel fungere som et verktøy for loggskrivning, ved at den som loggfører følger sirkelens ulike faser.

Læringsstil og læringsmiljø

I forlengelsen av ELT snakker Alice Kolb og David Kolb (2005) om to viktige begreper, læringsstil og læringsmiljø, som har betydning for hvordan man angriper erfaringslæringen. Om læringsstil mener Kolb og Kolb individuelle og dynamiske forskjeller i læringsprosessen, basert på at vi prefererer ulike faser av læringssirkelen. Læringsmiljø, som vi fritt har oversatt fra "*learning space*", bygger på på Kurt Lewins feltteori og hans konsept om "*life space*". Begrepet inkluderer alt som eksisterer rundt individet og som kan ha betydning for atferd og læring. Dette kan være individuelle behov, mål, ubemerkede påvirkninger, tro, politisk system, økonomi osv. Sett opp mot ELT legger læringsmiljøet vekt på at læring kan fremstå som et kart over læringsomgivelsene, en holistisk referanseramme hvor ulike dimensjoner som for eksempel tidligere erfaring og situasjonsbetingelser vil påvirke vår læring.

Systematisk og målrettet bruk av erfaringslæring

I følge Kolb og Yaganeh (2011) kan man sikre kvalitet og dyrke fram en målrettet erfaringslæring, ved å bli mer intensjonelle i hvordan vi tenker og handler i en gitt læringssituasjon. Kolb og Yaganeh mener det er viktig å være "mindful" og finne gode rutiner for å bli oppmerksom på det som skjer her og nå. Forfatterne er inspirert av teori om *deliberate practice*, som i korte trekk kan forklares med at målrettet arbeid vil kreve konsentrert og repeterende utprøvinger. Kolb og Yaganeh (2011) oppmuntrer til man starter erfaringslæringen med små praktiske utprøvinger for at læringen ikke skal oppleves overveldende.

Kolb og Yaganeh (2011) hevder at nøkkelen til å lære ligger i individets tro på seg selv, særlig i deres syn på muligheten for å lære. Læring krever en bevisst oppmerksomhet, innsats og avsatt tid til oppgaven. De foreslår flere praktiske tips som kan sees i sammenheng med teoriene til Dweck og Bandura, og fremhever betydningen av at den som lærer må ha innsikt og kunnskap om egne tankeprosesser (metakognisjon). Forfatterne ser til teori om growth og fixed mindset og sier at erfaringer i form av å lykkes eller mislykkes med en oppgave, vil gjøre at man revurderer sine læringsmuligheter. En som har growth mindset vil stole mer på erfaringene sine, søke nye utfordringer, se på feil som en mulighet for å lære og bli inspirert av andres suksess. De understreker viktigheten av positivt selvsnakk og at

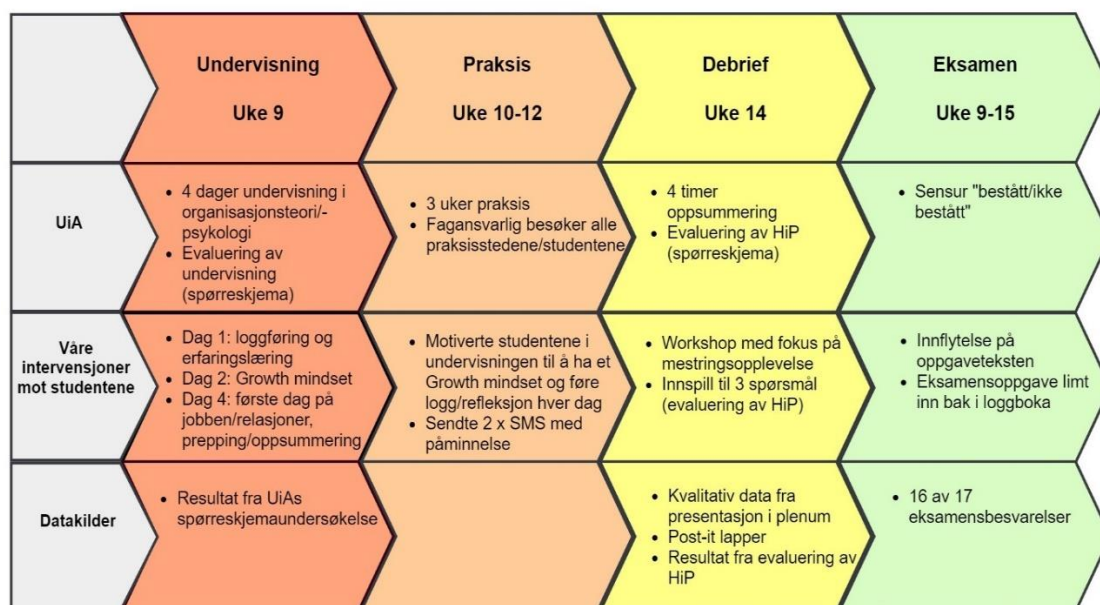
man må lære å regulere følelsesreaksjoner som kan blokkere for læring og gi næring til et fixed mindset. Å identifisere noen hjelpere som man kan ta rutinemessig avsjekk med, er også et tips de har for å innarbeide gode rutiner for erfaringslæring. Kolb og Yaganeh (2011) påpeker viktigheten av å ha tillit til egne erfaringer og læringsprosess, og viser til at systematisk erfaringslæring handler om å oppnå resultater på sikt.

3.0 Metode

I pilotprosjektet Humanister i praksis har vår interesse gått i retning av å intervenere og få muligheten til å påvirke studentene i forhold til å bruke logg som verktøy for refleksjon og læring. Som studenter selv, på masterprogrammet Prestasjoner i organisasjoner, har vi erfart hva det kan bety å være åpen og mottakelig i et growth mindset for å oppnå bedre forståelse og læring. For at det skal oppstå læring, må det reflekteres på en systematisk måte. Logg kan være et verktøy for å få bearbeidet erfaringer og opplevelser underveis. Dette har gitt oss tro på at vi kan lære våre studieobjekter om utbyttet av bruk av logg, samt påvirke studentene til å tilstrebe et growth mindset for å oppnå bedre læring gjennom arbeidspraksisen.

Vårt forskningsspørsmål har vokst frem i prosessen med intervensjonene vi har gjort mot studentene. På bakgrunn av teori beskrevet tidligere antar vi at loggføring bidrar til læring gjennom refleksjon, og vi har valgt å fokusere på hvordan refleksjon kan virke positivt på studentenes tro på egen mestring og holdning til egen kompetanse. Studieobjektene for vår forskning har vært studentene på det valgfrie praksisemnet Humanister i praksis. Studentene som ble tatt opp er på sitt fjerde semester. Fire studenter kommer fra bachelorstudiet i religion, etikk og kultur, mens 13 studenter tar historie. Av disse er det åtte jenter og ni gutter i alderen 21-28 år.

Studien vår er et felteksperiment ved at forskningen gjennomføres i studieobjektets naturlige miljø på universitetet. De aktive utprøvingene er et sett av aksjoner og intervensjoner gjort på studentene som er studieobjektene våre. Vi forankrer våre eksperimenter i teorien om erfaringslæring, og vi vil forsøke å trekke lærdom ut av våre eksperimenter basert på ny erfaring og refleksjon. Selve intervensjonsfasen kan beskrives som en prosess oppstilt i følgende modell:



Figur 3: Modell av intervensjonsfasen

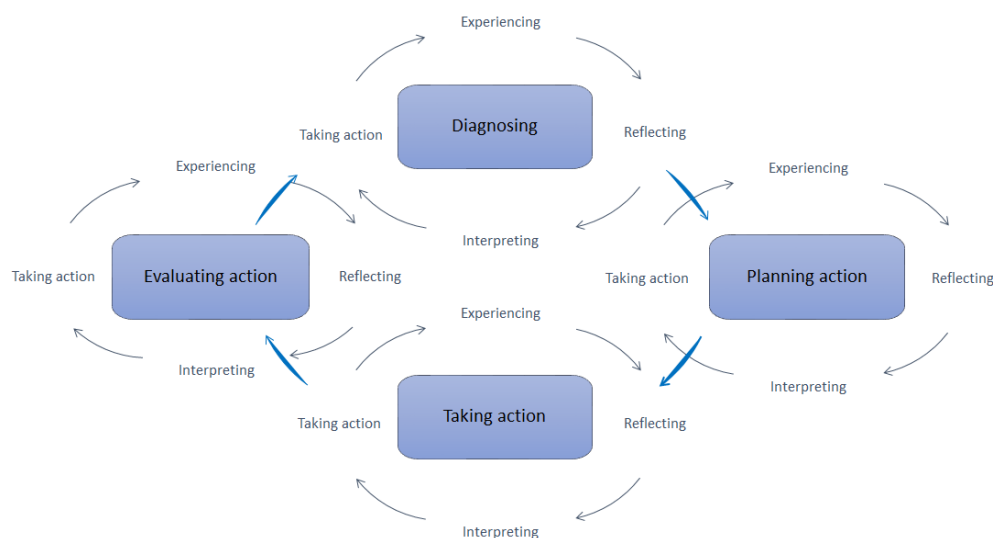
3.1 Aksjonsforskning

Aksjonsforskningen er en forskningsform som har fokus på samarbeid i relasjon mellom forsker og deltakere for å løse et problem eller for å utvikle ny kunnskap. Kjernen er en forskningstilnærming som fokuserer på aksjon og forskning samtidig (Coghlan & Brannick, 2009). Aksjonsforskning inneholde elementene *forskning*, *deltakelse* (der fokuset er demokratiske og involverende prosesser) og *aksjon* (med sikte på å forandre situasjonen man er i for en gruppe eller organisasjon).

Utbyttet av aksjonsforskningen er både å bidra til handling og fremskaffe ny kunnskap, noe som er ulikt tradisjonell forskning som bare retter seg mot det å skape ny kunnskap. Tilnærmingen kan være egnet når medlemmene av en gruppe, et samfunn eller en organisasjon vil forbedre og lære av, og utvikle interne prosesser (Coghlan & Brannick, 2009). Humanister i praksis er en pilot, og med en utviklingsfokusert forankring passet denne forskningsmetoden godt for vårt formål.

Aksjonsforskning ligner på eksperimentell læring og reflekterende praksis, og innebærer å være engasjert i en syklus med å diagnostisere situasjoner, planlegge, aksjonere og evaluere (Coghlan & Brannick, 2009).

Coghlan og Brannick (2009) presenterer fire faser i en erfaringsbasert lærings sirkel for hvordan man kan lære i aksjon:



Figur 4: The general empirical method in action research projects (Coghlan og Brannick 2009: 24)

Som vist i modellen blir intervensjonene i aksjonsforskningen til gjennom en pågående prosess, hvor vi gjennom erfaring tilpasser opplegget og planlegger nye intervensjoner.

Diagnosefasen omfatter hva som er utgangspunktet for aksjonsforskningsprosessen. Her vektlegges det å definere og utarbeide en felles forståelse og uttrykke et teoretisk utgangspunkt for aksjonen. Det er av avgjørende betydning at diagnosefasen er en samarbeidsprosess, ved å engasjere relevante aktører i prosessen og ikke opptre som eksperten (Coghlan & Brannick, 2009). Siden vi inviterte oss selv inn i et pågående pilotprosjekt hadde vi fokus på å etablere gode relasjoner og vise respekt og ydmykhet med tanke på de planene som allerede var lagt. Vi hadde flere møter med vitenskapelige og administrative tilsatte for å innhente bakgrunnsinformasjon og diskutere innfallsvinkel, og vi snakket med studentene for å finne ut hva de ønsket å ha som utbytte av praksisen. Gjennom gode diskusjoner med veileder kom vi fram til problemstillingen.

Planlegging av aksjonene våre, innebar å kartlegge og utarbeide en plan for den videre aksjonsforskningsprosessen. Underveis hadde vi tett dialog med fagansvarlig for praksisemnet Humanister i praksis. Dette var både en måte å tydeliggjøre roller

og skaffe bedre kjennskap til prosjektet, men også en intervensjon i form av at vi diskuterte faglige tema innenfor våre studier som vi synes er interessante og viktige. På bakgrunn av vår dialog, tilpasset fagansvarlig deler av sitt undervisningsopplegg og vi opplevde at aksjonene våre ble planlagt med utgangspunkt i vårt tette samarbeid. Fagansvarlig ga oss skapende motstand underveis og vi fikk utviklet et opplegg til felles nytte. Ideen om å bevisstgjøre studentene om refleksjon ved hjelp av loggføring, samt Carol Dwecks teori om growth mindset, ble positivt mottatt. Dette var med på å legge et grunnlag for den videre planleggingen.

Å ta aksjon handler om gjennomføring og implementering. I vårt prosjekt handlet dette om gjennomføring av flere intervensjoner som undervisningsøkter, sende ut SMS, organisere workshop og gi innspill i forbindelse med utarbeidelsen av eksamensoppgaven.

Evaluerings av aksjonen handler om utbyttet av prosessen, både tilsikt og utilsikt. I dette arbeidet ser man på om diagnosen var riktig stilt og om aksjonen og prosessen som ble foretatt var relevant og foretatt på en slik måte at den ga utbytte. I vår aksjonsforskning handler det om våre intervensjoner har medført læring på en slik måte at vi kan se det i form av refleksjoner fra studentene i vårt datamateriale.

Ser vi på læringssirkelen (figur 2) til David Kolb (2014), er den tilnærmet lik læringssirkelen til Coghlan og Brannick (2009). De fire aktivitetene foregår i en syklisk prosess, og er til dels overlappende. Eksempelvis begynte vi planleggingen av våre intervensjoner i undervisningsuken mens vi ennå holdt på med å kartlegge og samle inn informasjon, parallelt med at vi samtidig spisset problemstillingen vår. Vi erfarte underveis og tok med oss ny lærdom inn i den videre prosessen.

Som forskere i egen organisasjon erfarte vi at noe gikk som planlagt og at andre ting ikke gikk som vi hadde tenkt. Et eksempel er at vi etter første dag med undervisning reflekterte sammen med fagansvarlig over våre erfaringer og observasjoner. Vi hadde ikke fått studentene helt med oss, og ble usikre på om vi hadde fått fram budskapet om betydningen av å reflektere over erfaring i praksisen. Vi bestemte oss for å bruke mer personlige eksempler på refleksjoner når vi skulle forklare læringssirkelen igjen, med sikte på å få studentene til å se relevansen bedre.

3.1.1 Kartleggings- og forberedelsesfase

Vi brukte god tid i kartleggings- og forberedelsesfasen. En forenklet sammenstilling over vår kartleggings- og forberedelsesfase ser slik ut:

	Hva	Hensikt
1	Møte med prosjektleder for strategiområdet "Studentpraksis" + andre som jobber med praksissatsingen	Finne spennende case på egen arbeidsplass
2	Møter med instituttleder, administrativ og faglig ansatte på Institutt for religion, filosofi og historie	Skaffe bakgrunnsinformasjon, invitere oss inn i piloten, pitche våre tanker og ideer til ulike intervensjoner
3	Kartlegge sekundærdata: - andre humanistiske praksisemner (NTNU, UiB, UiO) - Internship-emne på BI hvor logg aktivt brukes som verktøy - andre praksisemner på UiA	Dra lærdom av andres erfaring, få inspirasjon og tips, få forståelse av hvordan logg brukes som verktøy for refleksjon
4	Mailutveksling med Mari Rege (professor ved UiS som har forsket på growth mindset i Norge)	Skaffe tips til hvordan intervenere om growth mindset mot studentene
5	Semistrukturert intervju med fire studenter	Forberede oss på målgruppen for å tilpasse undervisningen. Sjekke ut deres motivasjon og forventninger til praksis

Tabell 2: Aktiviteter i kartleggings- og forberedelsesfasen

Hensikten med kartleggingsfasen var å samle informasjon og erfaringer og lande tema for oppgaven vår. Avgjørende viktig i denne fasen var samarbeidet og den gode relasjonen vi fikk med fagansvarlig. Fagansvarlig satte pris på hvordan vårt faglige engasjement kunne ses i sammenheng med praksispiloten, og mente at våre tanker og ideer passet godt inn. Vi samlet inn data fra andre lignende praksiser for å dra nytte og lærdom av disse. Blant annet rapporterte vi at NTNU jobber mye med bevisstgjøringen av kompetanse i forkant av praksisen, noe som gjorde at fagansvarlig tok dette med som ett av temaene i undervisningsuka. En annen tilbakemelding vi ga til fagansvarlig som fikk oppmerksomhet, var erfaringen Handelshøyskolen BI hadde med loggføring blant studenter på sitt internship-program. De kunne rapportere at logg er et viktig verktøy som bidrar til å bygge

studentenes refleksjonskompetanse, og at de ser ting tydeligere når de produserer et datamateriale som de selv forstår.

Vi ønsket også å treffe noen av studentene for å danne oss et bilde av hvem de er og hvilke forventninger de hadde til praksisen. Vi fikk også komme med innspill til eksamensoppgaven, noe som skulle vise seg å bli vår viktigste datakilde. Som en del av vår intervensjon med bruk av logg under praksisen, fikk vi også inn Kolb og Yeganehs artikkel “Deliberate Experiential Learning: Mastering the Art of Learning from Experience” (2011) på pensum.

3.1.2 Undervisning

Emneansvarlig inviterte oss til å komme med et forslag til hvordan vi kunne bidra under undervisningsuken og ga oss frie tøyler med hensyn til innhold og hvor lang tid vi kunne bruke. Basert på vår kunnskap fra studiene, utarbeidet vi et undervisningsopplegg med formål om å preppe studentene om de muligheter som ligger i enda bedre læring gjennom et growth mindset og refleksjon/loggskrivning. Med prepping mener vi en “praksis der man med stor omhu forbereder, bygger, revitaliserer og deler kunnskap på en måte som maksimaliserer potensialet for effektiv bruk i de skapende øyeblikk” (Carlsen, Clegg & Gjersvik 2012: 46).

Dag 1: Vi bestemte oss for å kort introdusere erfaringslæring og loggføring (vedlegg 2), samtidig som at studentene fikk utdelt hver sin loggbok. Vi forklarte hva erfaringslæring er og hvilken betydning refleksjonen kan ha for læringen. Vi var innom læringssirkelen til Kolb, men la vekt på at loggføring i seg selv vil ha en verdi med tanke på refleksjon.

Som en del av fagansvarlig sitt opplegg gjennomgikk studentene resultatene av personlighetstesten Jungiansk typeindeks (JTI), som de hadde tatt på forhånd. Da vi tok over undervisningen, var det naturlig å gjøre en refleksjonsøvelse knyttet til dette temaet, siden resultatet kan vekke mange følelser hos studentene. Følgende oppgavetekst ble gitt til studentene: *Da du fikk ditt personlige resultat fra JTI'en, hva gjorde det med deg (Følelser, tanker, fysiske reaksjoner)? Var det noe som overrasket deg, i så fall hva? Hva tenker du om resultatet?* Studentene ble bedt om å benytte loggboken for å reflektere individuelt, for så å sitte i grupper og diskutere

erfaringene. Vi avsluttet med en erfaringsdeling i plenum og oppfordret studentene til å fortsette sin refleksjon hjemme samme kveld og bruke loggboka de hadde fått utdelt til dette formålet. Avslutningsvis sendte vi en lenke til en undersøkelse som måler growth og fixed mindset (vedlegg 3)¹. Dette som et utgangspunkt til temaet som vi skulle intervensere med på dag 2.

Dag 2: Den andre dagen av undervisningsuken underviste vi i growth og fixed mindset (vedlegg 4). Innledningsvis spurte vi studentene *“Hva slags oppgaver eller aktiviteter forventer du å ta del i under praksisen?”* Studentene brukte www.menti.com til å svare, og vi fikk opp alle svarene på projektoren, slik at de kunne se mangfoldet av forventinger. Ord som ble gjentatt ble uthevet i fremvisningen.



Deretter spurte vi hva de tenkte om oppgavene, var de utfordrende? Bakgrunnen for spørsmålet var å trigge den mentale innstillingen og gjør studentene bevisst på om de er growth eller fixed i forhold til ulike oppgaver.

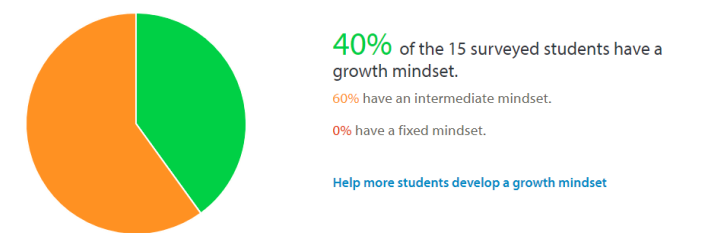
Vi presenterte den amerikanske psykologen Carol Dweck og viste en liten filmsnutt som introduksjon til temaet². Vi gikk inn på Dwecks forskning om hjernen, hvordan den fungerer og hvordan vi kan påvirke dens vekst og utvikling, og delte personlige eksempler på growth og fixed mindset. For å bevisstgjøre studentene om at de har et valg, og at det mentale tankesettet kan utfordres, satte vi de i gang med en øvelse med sidemannen:

¹ <https://survey.perts.net/share/toi>

² https://www.youtube.com/watch?time_continue=13&v=I2ttL1kgZRk

Kan du gi eksempler på situasjoner hvor du hadde growth Mindset og andre situasjoner hvor du var mer fixed?

Den digitale undersøkelsen vi sendte ut på første dag viste at så mange som 60% av de 15 studentene hadde et mindset som hverken var fixed eller growth. Resultatene viste at det er potensiale for å påvirke studentenes tankesett gjennom intervensjonene.



Dag 4: På siste undervisningsdag startet vi med temaet *Første dag på jobben* (vedlegg 5). Silje, som jobber ved UiA Karriere, ble forespurt om å si noe om betydningen av å forberede seg godt til første dag på jobben. Studentene fikk presentert teori om høykvalitetsforbindelser og hvilken betydning det kan ha å jobbe med relasjoner under praksisen. For å illustrere dette, fikk studentene se et utdrag av filmen *Invictus* fra 2009³. Her møter Nelson Mandela møter Francios Pieneer, kapteinen på det Sør Afrikanske rugbylandslaget. Med utgangspunkt i filmklippet spurte vi studentene: *“Hva gjør Mandela til en dyktig relasjonsbygger?”* Her fikk vi i gang en veldig bra dialog med studentene og de reflekterte godt i plenum. Med dette ville vi vise studentene at relasjoner er et tema som egner seg godt for refleksjon under praksisperioden.

I den siste undervisningsøkten var det på tide å preppe studentene en siste gang. Formålet var å understreke betydningen av erfaringslæring med logg som verktøy for refleksjon, samt gi studentene troen på seg selv og sine muligheter for å lære i praksisen. Vi gikk mer i dybden på Kolbs læringssirkel og viste en filmsnutt som illustrerte dette⁴. Videre delte vi flere personlige erfaringer på bruk av

³ <https://www.youtube.com/watch?v=XxKJ4R99VCo&feature=youtu.be>

⁴ <https://youtu.be/Rp-gaV-uSlo>

læringssirkelen, som en følge av refleksjon over de erfaringer vi gjorde den første og andre dagen. Vi ga også råd til hvordan personlige refleksjoner kan skrives og viste til eksempler hentet fra et abstract fra *Eksperter i team*, NTNU (vedlegg 7). Helt til slutt ga vi tips til spørsmål som studentene kan stille seg selv når de ikke vet hva de skal reflektere over. Vi opplevde at dette ble spesielt godt mottatt da det retter seg inn mot eksamensoppgaven (vedlegg 7).

I denne økten var vi opptatt av å senke terskelen for å loggføre og ga studentene konkrete tips om hvordan, hvor og når de kan loggføre. Vi oppfordret til å avtale med arbeidsgiver om å få lov til å sette av tid til loggføring i løpet av arbeidsdagen. Dette reagerte faglærer positivt på og ville følge opp med å sende praksisvirksomhetene mail om dette. Selv om studentene hadde fått utdelt loggbok til å notere i på første dag, oppfordret vi de til å være kreative og finne sin loggføringsform, om det er med båndopptakeren på mobilen, skrive på PC'en eller notere i loggboka.

Vi oppsummerte med å gjøre det klart for dem at vi har tro på at de vil forsøke å inneha et growth mindset i møte med praksisvirksomhetene, de ansatte, kunder og arbeidsoppgaver de skal utføre. Vi poengterte at vi har tro på hver og en av dem og tro på deres individuelle potensiale. Vi fortalte om viktigheten av positivt selvsnakk.

3.1.3 Praksis

I løpet av praksisperioden de tre påfølgende ukene, sendte vi to korte SMS-meldinger der vi minnet studentene på å loggføre underveis, en SMS etter første uke i praksis og en ny SMS etter andre uke. Den første SMS-meldingen lød som følge: *“Hei og takk for sist! Første praksisuke er snart overstått og vi håper dere har blitt godt tatt imot og fått mange erfaringer å reflektere over. Vi oppfordrer dere til å bruke loggboka aktivt, hver dag. Mvh. Silje og Linda”*.

3.1.4 Debrief

For å følge opp tråden fra undervisningsuken, utarbeidet vi en workshop til debriefen i etterkant av praksisen (vedlegg 8). Formålet med øvelsen var å få innsikt i studentenes mestringsopplevelser, og få studentene til å trene på å reflektere over hvordan de fikk brukt sin kompetanse under praksisen. I forkant av øvelsen gikk

fagansvarlig grundig gjennom kompetansebegrepet, slik at studentene hadde dette friskt i minnet. Vi forklarte innledningsvis hva som var formålet med workshopen og øvelsene, samt hva resultatene skulle brukes til. Studentene skulle trene refleksjonsevnen ved å besvare følgende oppgave, først individuelt: *Nevn tre hendelser fra praksisperioden hvor du hadde en positiv mestringsopplevelse?* Vi ba de tenke etter hendelser der de kanskje hadde beveget seg utenfor komfortsonen, opplevd små seire eller kjent på stolthet, og skrive det på post-it lapper, og beskrive hva de tenker om dette.

Etterpå skulle de velge ut en av de tre hendelsene og svare konkret hva som skjedde og hva de tenker om det. Den valgte hendelsen presenterte de så for hverandre i en gruppe, og gruppene skulle deretter diskutere hva som var aller mest engasjerende og meningsfylt med oppgavene. Var det noe som var spesielt overraskende? Hva lærte de? Hvordan kan de bygge videre på dette/bruke det i fremtiden? Til slutt skulle gruppen velge ut en av hendelsene som skulle presenteres i plenum. For å få belyst presentasjonene fra ulike vinkler, stilte vi spørsmål ved situasjonene studentene tok opp for å få fram potensielle kilder til mestringstroen.

Øvelsen ble avsluttet med at studentene skulle reflektere over hvilke kompetanseområder de fikk brukt under mestringsopplevelsene. Studentene hang deretter opp lappene på veggen, sortert etter om det hovedsakelig dreide seg om fagkunnskaper, ferdigheter eller holdning/personlige egenskaper. Alle hendelser ble satt ned på store post-it-lapper som vi samlet inn til slutt.



Bildebruken er godkjent av studentene.

3.1.5 Eksamen

Vi fikk muligheten til å gi innspill til utformingen av eksamensoppgaven til studentene og var på denne måten med å påvirke oppgaveteksten. Eksamensbesvarelsen består av et refleksjonsnotat på 3000 ord og vurderes til bestått/ikke bestått. Oppgaven fikk de utdelt ved kursstart og oppgaveteksten ble limt inn i loggboken til hver enkelt. Oppgaveteksten lød:

Se tilbake på tiden før praksisen. Hvilke positive (og eventuelt negative) erfaringer gjennom praksisperioden har økt din bevissthet omkring egen kompetanse og dens relevans for yrkeslivet? Bruk loggen til å beskrive konkrete hendelser og beskriv hva du tar med deg av læring fra praksisperioden. Knytt dette gjerne opp mot relevante temaer som selvinnsikt, ledelse, motivasjon, teamarbeid, kommunikasjon og ulike kulturuttrykk. Og sist, men ikke minst: Fikk du følelsen av å bety noe? Du skal referere til pensumboka "Å lede mennesker".

Studentene fikk oppgitt under workshopen at vi ønsket å bruke eksamensbesvarelsene som datamateriale til vår prosjektoppgave, og vi fikk samtykkeerklæring fra 16 av 17 studenter til dette.

3.2 Datakilder og analyse

Vi var spent på om eksamensbesvarelsene ville gi oss rike refleksjoner til å drøfte problemstillingen, og hadde en back-up-løsning om å intervjuere studenter dersom eksamensbesvarelsene ikke ga oss et tilstrekkelig materiale. Eksamensoppgavene viste seg å bli vår hovedkilde til data. I tillegg har vi brukt studentenes erfaringsdeling fra workshopen og studentevalueringer til å supplere eksamensbesvarelsene.

Fra workshopen innhentet vi kvalitativ data i form av eget skrevet referat og innsamlet post-it-lapper fra øvelsen om mestringstro. Disse gjennomgikk vi umiddelbart og sorterte ut de lappene hvor vi fant beskrivelser av mestringsopplevelser. Evalueringsresultater fra undervisningsuka og praksisemnet i sin helhet, som fagansvarlig hadde ansvar for, ble også strukturert og analysert. Her var vi med å utforme spørsmål med fokus på opplevd utbytte av loggføring og growth mindset.

Eksamensbesvarelsene, vår hovedkilde, består av 120 sider tekst fra 16 eksamensbesvarelser. Disse ble gjennomgått og systematisk analysert både enkeltvis og som en helhet. Vi skaffet oversikt og systematikk ved å føre funnene i en tabell (vedlegg 9). Horisontalt hadde vi forhåndsdefinerte temaer, vertikalt var studentene nummerert. Temaene ble valgt ut med bakgrunn i problemstilling. Vi hadde en kolonne for vurdering av hver enkelt students refleksjonsevne, en kolonne for holdninger til egen kompetanse, en kolonne for mestringsopplevelser og til slutt en åpen kolonne for de mer uventede refleksjonene. Etter at vi hadde systematisert funnene våre, så vi etter mønstre og merket oss interessante funn som vi gikk dypere inn i. Av de 16 eksamensbesvarelser vi hadde tilgang til, er det 9 eksamensoppgaver med rike refleksjoner som hovedsakelig danner grunnlaget for vår analyse. Vi har imidlertid lett etter funn i alle de 16 besvarelsene og utelukker ikke noen fra analysen.

3.3 Refleksjon rundt forskningen og dens kvalitet

I aksjonsforskningen, som i andre forskningsmetoder, er det krav til at dataene er troverdige, bekreftbare og overførbare. I kvalitative studier er det et mål at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte, og at troverdigheten er knyttet til fremgangsmåten og hvordan dataene er utviklet (Thagaard, 2002). For å sikre dette planla vi intervensjonene i minste detalj og beskrev aksjonene nøyaktig med referat og logg etter hver aksjon. I vårt forskningsprosjekt innhentet vi data på flere ulike måter og dermed var det større sjanser for å få svar på det vi ønsker. I studentenes eksamensbesvarelser kan det likevel være feilkilder i og med at det som er nedskrevet kan tolkes forskjellig og det kan være misforståelser i hvordan studentene har oppfattet oppgaven og det de skal skrive om.

Siden vår hovedkilde til datamateriale er studentenes eksamensbesvarelser, var det en fare for at studentene har prøvd å svare det de tror sensor vil høre. Vi gjorde det derfor klart at vi ikke har innflytelse på sensuren, og håper denne rolleavklaringen har bidratt til å styrke dataenes troverdighet. Som aksjonsforskere har vi måtte inneha ulike roller, både som deltaker i utviklingen av faglig innhold, ekspert i møte med studentene, og forskere i analysen av dataene. Vi har vært bevisst vår rolle som aksjonsforskere og dilemmaet nærhet versus distanse i prosjektet. Etter

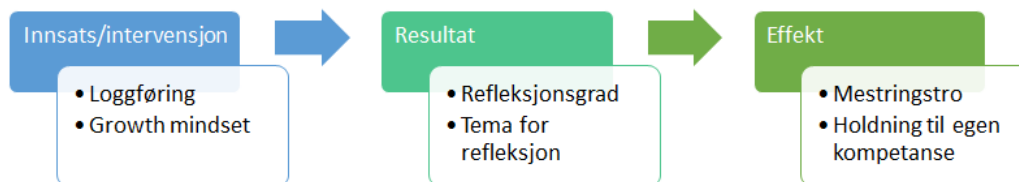
intervensjonen måtte vi derfor foreta et perspektivskifte. For å skape mer distanse til praksispiloten gikk vi fra en rolle som deltakere i praksispiloten til å bli forskere av dens resultater. Det var naturlig å koble av den tette dialogen med fagansvarlig under analysen av datamaterialet, for å skape den nødvendige distansen som kreves for å innta en kritisk betraktning til datamaterialet.

Bekreftbarheten er knyttet til vurderinger av de tolkninger undersøkelsen fører frem til. Hvilken posisjon forskeren(e) har i det miljøet som studeres, kan ha betydning for tolkningen, siden tolkningen utvikles i relasjon til egne erfaringer (Thagaard, 2002). I kraft av rollene våre på UiA og tidligere jobberfaring, med studentkontakter i over 15 år, er vi også oppmerksom på at vår bakgrunn kan påvirke våre tolkninger. Vi har tilstrebet å behandle hver enkelt student og funn med størst mulig respekt, og håper på denne måten å ha minsket faren for å tillegge studentenes refleksjoner en annen mening enn studentene hadde tiltenkt. I vår analyse har vi lett etter refleksjoner som kan belyse vår problemstilling. Vår tolkning av dataene ses i lys av teori vi har opparbeidet oss som masterstudenter og erfaringer fra de ulike intervensjonene. Faren ved dette vil være at vi blir blind for interessante funn, fordi vi ønsker å få bekreftet våre teorier. I analysen hadde vi derfor fokus på å være åpen for det overraskende, og lette bevisst etter data som var interessante utover de teorier vi hadde fokus på (vedlegg 9). Øyvind Kvalnes (2018) kaller dette for bekreftbarhetsfellen, ved at vi ser det som bekrefter egen oppfatning, og er blinde for det som gir oss grunn til å skifte mening.

Tolkningens relevans skal ha betydning ut over det enkelte prosjekt, for at man kan si at undersøkelsen er anvendbar i andre sammenhenger (Thagaard, 2002). Det må bli opp til leseren å vurdere hvorvidt vår undersøkelse er overførbar.

4.0 Funn og analyse/diskusjon

Resultatet av våre intervensjoner ser vi i refleksjonene til studentene og særlig i de temaene de reflekterer over. Temaene har vi sammenfattet som funn i vår analyse. I analysen vil vi presentere våre viktigste funn og diskutere de opp imot relevant teori før vi ser på om våre intervensjoner har hatt effekt. Helt til slutt vil vi drøfte vår problemstilling opp imot funnene.



Figur 5: vår forskningsmodell: før, under og etter praksis

4.1 Kvaliteten på refleksjonene

Grunnlaget for vår analyse er studentenes refleksjoner, hovedsakelig fra eksamensbesvarelsene. Som tidligere nevnt fokuserer vi på 9 av 16 besvarelser i vår analyse, fordi de representerer refleksjoner av god kvalitet. Våre funn representerer først og fremst de refleksjoner hvor studentene beskriver en personlig hendelse de har opplevd gjennom praksisen. Dette er gjerne en utfordring hvor studenten vurderer betydningen av det som har skjedd og som kan knyttes til bevisstgjøring av egen kompetanse og mestring. En student uttrykte en god selvrefleksjon på denne måten:

“Kvelden før første dag på praksisstedet noterte jeg i loggboken blant annet at jeg ikke skulle være redd for å stille spørsmål. Dette følte jeg at jeg tok godt til meg, da jeg under opplæringen lyttet nøye etter forklaringene, men dersom det gikk for fort eller var noe jeg lurte på, var jeg kjapt ute med å stille spørsmål. På den måten uttrykte jeg aktiv lytting slik at jeg med sikkerhet forstår informasjonen som ble gitt meg. Spørsmålene jeg stilte var et uttrykk for engasjement og jeg opplevde at de ble oppfattet som positive. Ved å stille spørsmål lærte jeg mye, samtidig som jeg følte trygghet i arbeidsoppgaver jeg først følte usikkerhet ved.”

4-5 studenter reflekterer noe i sin eksamensbesvarelse, mens 3 studenter beskriver dag for dag hendelser, uten å reflektere over hva som skjedde. Kolb kaller dette for “Concrete Experience”, som er første steg i læringssirkelen. Dette er tall som

samsvarer godt med hvordan studentene evaluerte loggføringens betydning (vedlegg 10). Vi undrer oss over om det kan være en sammenheng mellom studentenes vurdering av loggføringens nytte (vedlegg 10) og vår vurdering av studentenes refleksjonsevne? Er evnen til refleksjon ulikt utviklet hos studentene eller kan det tenkes at det Kolb kaller læringsmiljøet betyr en stor rolle, og at forholdene på praksisplassene har stor betydning? Kolb og Yaganeh (2011) påpeker at læring og refleksjon krever en bevisst oppmerksomhet, innsats og avsatt tid til oppgaven. Mangel på refleksjon kan således også sees på som et uttrykk for fixed mindset, en holdning fra studentens side om at "jeg kan ikke reflektere, dette er ikke min sterkeste side".

På bakgrunn av refleksjonene tyder resultatene på at mindretallet har jobbet syklisk i sin erfaringslæring. Kun noen få studenter knyttet erfaring til videre læring, det Kolb kaller "Active Experimentation", fjerde steg i læringssirkelen. En av studentene som gjorde dette uttrykte læringen slik:

"Allerede på den første dagen reflekterte jeg over hva jeg kunne gjort annerledes ... [...]. Til en annen gang kunne jeg endret hva jeg gjorde før praksisen, som å besøke praksisplass eller fremtidig arbeidsplass på forhånd, gjort litt mer research, forberedt meg bedre før første dag. Jeg burde hatt mer informasjon om hvem jeg møter og hvilken arbeidsplass jeg møter".

Flertallet av studentene som reflekterer i sin eksamensbesvarelse, beskriver noen konkrete hendelser og reflekterer over tanker og følelser, det Kolb kaller "Reflective Observation". I enkelte tilfeller stopper refleksjonen der, men stort sett knyttes refleksjonen opp mot fagbegreper og det Kolb kaller "Abstract Conceptualization", tredje steg i læringssirkelen. Her er ett eksempel:

"I praksisperioden opplevde jeg å være langt utenfor flytsonen. Noen ganger fikk jeg ikke brukt min kompetanse til å fullføre utfordringene jeg ble møtt av. Noe som førte til frustrasjon og kjedsomhet på jobben."

4.2 Kilder til studentenes mestringstro

I eksamensbesvarelsene har vi funnet mange gode refleksjoner omkring mestring og hva som har gitt studentene gode mestringssopplevelser. Bandura trekker frem fire kilder til mestring, og i vår analyse la vi spesielt merke til to kilder, betydningen av å

få oppmuntrende tilbakemeldinger fra praksisvirksomhetene samt opparbeidelse av egne mestringserfaringer.

10 studenter reflekterer over betydningen av å bli anerkjent for utført arbeid. De fleste oppmuntrende tilbakemeldingene knytter seg til hvordan studenten hadde løst en konkret oppgave. Tre studenter reflekterer:

“Kommentarer som fagansvarlige har gitt oss etter at vi presenterte kurs vi hadde laget for studenter, som: «Å, dere har gjort en kjempejobb!», «deres synspunkt er viktig for oss», «send dokumentene videre til oss», er blant annet noe som har gitt meg en mestringsfølelse og følelsen av å gjøre noe som kan være nyttig for dem som de kommer til å ta i bruk i sin arbeidsplass.”

“Det tok litt tid for meg å finne ut noe som helst om båten, men når jeg først kom i gang så var det vanskelig å stoppe. Det var som en plutselig eksplosjon av informasjon. Dette gav meg en mestringsfølelse som jeg ikke har kjent på før, det vil ikke si at jeg aldri har kjent på mestringsfølelse, jeg har bare aldri kjent så kraftig på den. Det kommer nok av de gode tilbakemeldingene jeg fikk for arbeidsinnsatsen min.”

“Etterhvert begynte veilederen, eller personen som hadde ansvar for meg å gi tilbakemeldinger på arbeidet jeg hadde utført, dette hadde en stor påvirkning på meg. Jeg merket en slags lettelse. Det ga meg økt selvtillit, bekreftelse, en følelse av at jeg betydde noe og at jeg ikke bare satt der og gjorde noe uviktig. Etter mye god tilbakemelding savnet jeg noe kritikk, fordi selv om jeg fikk bekreftelse på arbeidet mitt, så tenkte jeg at det må være noe jeg kan bli bedre på, som jeg ikke er klar over selv.”

Slike tilbakemeldinger kan overkomme tvil på egne evner og vil kunne få en til å yte mer for å lykkes med oppgaven (Bandura, 1997). En student reflekterte:

“Videre i praksisperioden fikk jeg også flere oppgaver hvor jeg skrev forskjellige tekster. Jeg fikk både konstruktiv kritikk samt anerkjennelse og positive tilbakemeldinger for tekstene. Tilbakemeldingene, både i form av kritikk og ros ga meg kun lyst til å fortsette med dette for å kunne bli enda bedre.”

Bandura (1997) påpeker at det under opplæring er spesielt viktig med oppmuntrende tilbakemeldinger, da dette legger grunnlaget for hvorvidt man kommer til å gjenta den aktuelle handlingen eller ikke. Betydningen av tilbakemeldinger kan vi spore ved at de fleste studentene som fikk oppmuntrende tilbakemeldinger også reflekterer rundt karrieremuligheter, noe vi kommer tilbake til senere i oppgaven.

Banduras forskning viser at den mest effektive måten å bygge mestringstro er gjennom egne mestringsopplevelser, hvor man gjennom stor grad av innsats klarer å

håndtere motgang og vise utholdenhet (Bandura, 1994). Funnene viser at de studenter som opplever egne mestringsopplevelser beskriver dette i forbindelse med arbeidsoppgaver som de har strevd med å få til. Refleksjon rundt motgang og utholdenhet varierer, men et par studenter delte sterke mestringsopplevelser hvor dette også var gjeldende. En av studentene som delte sin sterke historie i workshopen reflekterer også i eksamensbesvarelsen:

“Det som jeg trodde kom til å bli en kjedelig oppgave, ble til en av de mest utfordrende, tunge og givende oppgavene jeg gjorde under min praksisperiode.”

Denne studenten fikk en krevende og stor oppgave mot slutten av praksisen som hun i tillegg opplevde som emosjonelt krevende, noe hun med hele seg uttrykte i presentasjonen på workshopen. Til tross for studentens frykt for å ikke lykkes, fikk hun veldig gode tilbakemeldinger og opplevde en sterk mestringsopplevelse. Studenten uttrykte glede for at hun hadde fått en slik utfordrende oppgave og at hun vil ta med seg erfaringen videre:

“I møte med en vanskelig oppgave tenker jeg ofte at jeg ikke kommer til å klare å gjøre den godt nok. [...] Privatarkivoppgaven ble en av de større utfordringene jeg fikk i praksis, både mengden og kravet i seg selv, men også emosjonelt på grunn av innholdet og oppgavens realitet. For meg var denne oppgaven en del mer utfordrende enn de tidligere oppgavene, og jeg møtte både på bekymring og frustrasjon i det jeg innså hva oppgaven gikk ut på. Jeg måtte jobbe ekstra med meg selv og strekke meg selv etter å gjøre oppgaven godt. I ettertid ligner dette en flytsone, en balanse mellom å takle alt for krevende utfordringer og gjøre oppgaver som ikke krever noe av deg [...] Etter den gode tilbakemeldingen på jobb utført, følte jeg meg veldig motivert. Motivasjonen skyldes nettopp det at jeg fikk en positiv tilbakemelding; en blanding av at jeg klarte å prestere, og at denne prestasjonen ble anerkjent av veilederen min.”

Et annet godt eksempel på refleksjon over “egen mestringserfaring” kom til uttrykk fra en annen student:

“Som jeg forteller i loggboken utfører jeg blant annet en oppgave der jeg arkiverer en brevsamling. Første dag med denne oppgaven opplevde jeg vanskeligheter med å tyde skriften. Jeg kunne da kjenne en bekymring for å ikke kunne klare å utføre arbeidet selvstendig og effektivt. Allerede ved dag to forsvant denne bekymringen, da jeg ved litt øvelse mestret å lese skriftene tydelig. Jeg oppnådde her en mestringsfølelse som igjen ga meg motivasjon for videre arbeid. Mestringsfølelsen fikk meg til å se at jeg har mulighet for å lære så lenge jeg gir det et ordentlig forsøk.”

I beskrivelse av mestring er det åtte studenter som trekker paralleller til flytsonemodellen når de beskriver oppgaver som de fikk i praksisen, en modell studentene hadde på pensum. Modellen, opprinnelig lansert av ungarsk-amerikansk psykologen Mihaly Csikszentmihalyi, handler om sammenhengen mellom utfordringer og kompetanse og hva som skjer om utfordringene er for små eller store i forhold til de ferdigheter og evner man har. Datamaterialet viser at mange studenter opplever flytsonemodellen som et nyttig verktøy, for å forklare sine reaksjoner på de ulike arbeidsoppgavene som ble tildelt. Selv om utfordrende arbeidsoppgaver bidrar til å skape mestringsopplevelser, ser vi også det motsatte. Flere studenter relaterer rutinemessige og kjedelige oppgaver til flytsonemodellen og savner en utfordring de kan vokse på. Her er to gode eksempler:

“Det største «problemet» jeg hadde med arbeidsplassen og praksisen, var mangel på en stor utfordring. [...] Jeg skulle nesten ønske at jeg fikk en stor oppgave som gjorde at «jeg måtte gå i meg selv» og virkelig anstrenge meg. Jeg kom aldri til det punktet i flytsonen der jeg kom til kjedsomhet og frustrasjon, men savnet en gjennomgående utfordrende oppgave.”

“I praksisperioden opplevde jeg å være langt utenfor flytsonen [...] Noe som førte til frustrasjon og kjedsomhet på jobben. En dag ble jeg satt i gang med å skanne en svær bok, dette var en veldig enkel oppgave som gikk ut på å skanne en side og deretter skanne neste side. Etterhvert begynte det å bli veldig kjedelig og jeg mistet fokuset på oppgaven, og jeg begynte å se litt på mobilen og gjorde litt andre ting. Det ble også veldig frustrerende som endte med at jeg håpet på å få en annen oppgave, hvor jeg ble litt mer utfordret. Jeg begynte også å tenke svært negativt mens jeg satt og skannet, for eksempel:” dette var gørr kjedelig”. Det var rett og slett utrolig å se hvordan det å ikke være i flytsonen påvirket arbeidet mitt og meg. Denne opplevelsen tok jeg til og med videre hjem etter jobben. Når kjæresten min spurte hvordan det var gått på jobb var det kun denne situasjonen jeg snakket om. Denne negative opplevelsen dekket på en måte hele dagen og det var eneste jeg sa til henne. Jeg fortalte henne om arbeidsoppgaven på en svært negativ og frustrerende måte, som” det var så utrolig kjedelig”, ”hvem som helst kunne gjort denne jobben”, ”trenger ikke en bachelor i historie for å gjøre dette”. Denne situasjonen gjorde noe med motivasjonen min, jeg tenkte mye og håpte på at jeg ikke måtte gjøre den samme oppgaven igjen. Jeg følte at jeg ikke fikk ut det beste av meg selv.”

Disse to refleksjonene antyder sterkt at mangelen på utfordringer kan skape frustrasjon hos studentene. I eksamensbesvarelsene ser vi tydelig at noen studenter savner utfordringer som de kan vokse på, mens andre ikke reflekterer over hva mangelen gjør med dem. Med tanke på å erverve det Bandura kaller den viktigste kilden til mestringstro, egen mestringserfaring, ser vi at mangel på utfordringer er uheldig for studentene og at praksis i verste fall kan virke mot sin hensikt.

Mange av refleksjonene knytter seg til observasjoner som studentene gjorde i praksisen. Refleksjonene knyttes ikke til egen mestring og kompetanse, men til en teoretisk konseptualisering av observasjonen som studentene gjør av sine medkollegaer. Denne typen refleksjon, å oppleve andres suksess, er også en kilde til mestringstro. Ved å observere at ansatte som man kan identifisere seg med lykkes etter vedvarende innsats, kan det skapes forventninger om at man selv har evner til å mestre det som kreves for å lykkes (Bandura, 1997). En student reflekterer:

“Dette var ikkje noko stort eller noko veldig viktig (les; poste innlegg på Facebook), men dette er ein episode eg verkeleg beit meg merke i. Måten ho uttalte at dette kunne ho ikkje, men ville lære fordi då kunne ho det til neste gang, gjorde inntrykk på meg. Dette gjorde at eg i ettertid var ekstra merksam på om det dukka opp fleire slike tilfelle, og det gjorde det! Arbeidskulturen var at om ein ikkje kan noko, så har ein moglegheit til å lære noko nytt. Og er det éin ting eg tek med meg vidare frå praksis, så er det nettopp denne innstillinga.”

Growth mindset kan sees på som en mestringsstrategi, hvor en bestemmer seg for å inneha et lærende og positivt tankesett i møte med nye utfordringer. Studenter som reflekterer over sitt lærende tankesett i møte med utfordringer, kan sees i sammenheng med Banduras kilde til mestringstro som han kaller “Psychological States”. Bandura (1997) sier at verken for lav eller for høy aktivering av fysiologiske og emosjonelle reaksjoner er ideelt og det gjelder å få kontroll på sine tanker og følelser. I eksamensbesvarelsene reflekter studentene over sine reaksjoner i praksisen.

“Etterhvert, spesielt etter undervisning om fixed og growth mindset, gikk jeg over til mer growth mindset. Jeg begynte å se på praksisplassen på en annen måte og hvilke oppgaver jeg kanskje skulle møte. Jeg begynte å si til andre og meg selv, at det blir spennende å prøve noe helt nytt, lære og få erfaring fra noe helt annet, som jeg kan ta med meg videre. Jeg følte også dette ga litt motivasjon også. Dette hjalp meg en del også i møte med oppgavene jeg fikk på arbeidsplassen. Mange av oppgavene jeg fikk er noe jeg aldri har prøvd før, istedenfor å si eller tenke at dette er noe jeg ikke klarer eller våger, så tenkte jeg heller jeg skal hvert fall prøve å gjøre mitt beste. Dette hjalp meg egentlig også med å ta utfordringene på strak arm.”

Bandura sier at en måte å kontrollere og konstruere et moderat aktiveringsnivå på er ved å oppmuntre seg selv med positive tanker og følelser. Det samme sier Kolb og Yaganeh (2011), som understreker viktigheten av positivt selvsnakk og regulerte følelsesreaksjoner i læringssituasjoner. Dette fordi et growth mindset fremmer et

positivt selvsnakk og på denne måten vil være med å kontrollere fysiologiske og emosjonelle reaksjoner.

4.3 Bevisstgjøring av kompetanse

Et sentralt læringsmål for Humanister i praksis er at studentene etter fullført emne skal *“ha bevissthet om egen kompetanse og dens relevans for yrkeslivet”*. Deler av eksamensoppgaven ble utformet med tanke på å “tvinge” studentene til å reflektere rundt dette. Elementene i kompetansebegrepet som fagansvarlig presenterte for studentene var kunnskaper, ferdigheter og holdninger/personlige egenskaper.

Gjennomgangen av eksamensbesvarelsene og workshopen viser oss at studenter har fått utfordret ulike kompetanseområder gjennom praksisarbeidet. Studenter reflekterer i liten grad over fagkunnskapene sine, men har mange gode refleksjoner knyttet til ferdigheter, særlig skriftlig arbeid. Eksamensbesvarelsene viste oss imidlertid at det spesielt var mange gode refleksjoner knyttet til holdninger og personlige egenskaper, gjerne i tilknytning til bruken av ferdigheter:

“Etter 3 uker i praksis har jeg fått økt selvinnsikt rundt min faglige kompetanse, spesielt med mine svakheter rundt det skriftlige, jeg er blitt flinkere til å leite frem og finne aktuell informasjon. Jeg har fått bekreftet viktigheten av hvilke holdninger enn går inn med, ikke bare på meg selv, men også på mine kollegaer og hvordan deres holdninger smitter over og påvirker en selv.”

“Likevel så var det noen ferdigheter som jeg ble mer bevisst på, blant annet min evne til å tenke kritisk. Jeg satt mange timer og leste ulike typer litteratur og tekster, som bygdebøker, lov bøker og rapporter fra ulike organisasjoner. Jeg måtte lete etter den informasjonen som trengtes i oppgaven, i tillegg til å sjekke opp at kildene fortalte det samme.”

4.3.1 Utvikling av holdninger og personlige egenskaper

Våre funn viser at flere av studentene reflekterer over resultatene fra personlighetstesten Jungiansk typeindex (JTI), som de fikk på første undervisningsdag. De aller fleste opplevde testen var treffende og nyttig. Det er interessant å se at flere av studentene ser resultatene i lys av teorien om growth og fixed mindset. Hele sju studenter gjør en refleksjon knyttet til JTI hvor de direkte eller indirekte kobler det mot teorien om growth og fixed mindset. Med indirekte mener vi

at de ikke nevner teorien spesifikt, men reflekterer over hvordan de ønsker å utfordre sine “negative sider”. Studentene reflekterer:

“Etter den første uken, følte jeg at jeg ble litt mer kjent med meg selv, og ble mer obs på hvordan jeg er, tenker og reagerer. Personlighetstesten jungiansk index ga de resultatene jeg hadde forventet på forhånd [...] Likevel så gjorde det inntrykk på meg at jeg fikk så høyt tall på introvert. Derfor satte jeg meg som et mål under praksis, å utfordre meg selv med å ta mer kontakt med mennesker, og gi litt mer av meg selv og ikke være så tilbakelemt i sosiale situasjoner. “

“Jeg følte økt selvinnsikt blant annet da jeg tok personlighetstesten og fikk se hvilke personlighetsdimensjoner som preger meg og min personlighet. Også gjennom å lære om Growth Mindset og Fixed Mindset fikk jeg en sterkere bevisstgjørelse om meg selv. Jeg opplevde her gjennom oppholdet at jeg kunne ta imot konstruktiv kritikk som en del av en læringsprosess men at jeg ved noen situasjoner i korte perioder følte at” dette ikke var min sterkeste side”. Men med en økt bevissthet og økt selvinnsikt følte jeg kompetanse og kunnskap til å kontrollere arbeide mitt bedre, slik at ikke slurv og unngåelser forekom.”

Carol Dweck (2008) ønsker med sin teori om growth mindset å sette søkelys på at personlighet ikke utelukkende er genetisk anlagt, men at store deler av personligheten er fleksible og dynamisk, og at våre erfaringer former personligheten gjennom livet. Dweck påpeker at vårt tankesett i form av å være growth eller fixed kan ha store implikasjoner for hvordan vi forstår oss på personlighetsutvikling. Vår vurdering er at studentenes innsikt i growth mindset har hjulpet flere av dem til å reflektere over hvordan de kan utfordre sine personlige egenskaper i lys av resultatene av JTI. Carol Dweck (2008) peker på at en av de viktigste gevinstene ved å inneha et growth mindset er at vi lettere kan utfordre stereotypiske holdninger som hemmer oss i møte med oss selv og andre, og dette ser vi at studentene reflekterer over:

“Før praksisperioden tok eg ein personlegheitstest og fant ut at eg var ISFP som vart skildra med setninga “det gode liv i all stillhet”. Eg kjennar meg litt igjen i skildringa til personlighetstypen i boka og tenkte difor på dette då eg jobba under praksisperioden. Det eg hadde mest fokus på var at sidan eg er introvert så kan eg ha ein tendens til å vere litt for innadventd. Og måtte difor fokusere litt ekstra på det og sei hei og snakke med folk, noko som eg følte eg klarte bra. Sidan introvert tydar at eg hentar energi i frå å vere meir åleine og ikkje det at eg er ein innadvent einstøing.”

Flere studenter uttrykker gjennom refleksjon en utvikling i retningen av et growth mindset og en holdning om å bruke praksisen til å utvikle sin kompetanse:

“Jeg har aldri vært noen stor tilhenger av å ringe til fremmede, og har aldri stått overfor det problemet i noen av mine tidligere jobber. Ved hjelp av min kompetanse, med særlig vekt på holdninger, sa jeg til meg selv at dette ikke var noen utfordring ettersom jeg nå var på jobb, og telefonsamtalene var nødvendige å ta for å komme videre i arbeidet med oppgavene jeg fikk.”

“Som ISTJ person passet sorteringsarbeidet perfekt for meg. Jeg liker systematisk og strukturert arbeid og under sorteringsarbeidet følte jeg at jeg var i flytsonen [...] Registreringsarbeidet derimot brakte litt større utfordringer, da teknologi og data ikke er blant mine sterkeste sider. Men min holdning om at ingenting er umulig og at hvis jeg vil så kan jeg, gjorde at det ble mye enklere enn jeg hadde sett for meg, og jeg var raskt tilbake i flytsonen.”

Carol Dweck (2010) er opptatt av at måten vi møter utfordringer på, har stor betydning for prestasjonene og for at den enkelte kan ta ut sitt potensiale. Her ser vi at studentene valgte å omdefinere situasjonene, og se på en potensiell fare som en mulighet for å lære i stedet for å se det som fare for å feile og en trussel for egen identitet.

4.3.2 Oppdagelse av karrieremuligheter

En spørreunde blant studentene i plenum før praksisen, viste at det var få studenter som hadde klart for seg hva de kan jobbe med etter studiene. En god del studenter så læreryrket som en mulighet, men hovedinntrykket var at de fleste syntes spørsmålet var vanskelig å svare på. Vår analyse viser at praksisperioden har gitt flere av studentene innsikt i at det finnes karrieremuligheter de ikke kjente fra før, og at de er mer optimistiske med hensyn til hvilken kompetanse som trengs i arbeidslivet. Et eksempel på en student som reflekterte over dette:

“Jeg følte personlig at jeg har et Growth Mindset til de fleste ting, men når det kom til praksis ved museumet så lente jeg definitivt mer mot Fixed. Jeg tenkte hele tiden før praksisen at dette ikke ville være noe for meg og at jeg fortsatt kun ville bli lærer, men bare etter et par timer den første dagen var mine fordommer om dette opplegget totalt slettet. Det viste seg at det å jobbe administrativt på et museum ikke er noe kjedelig i det hele tatt, man reiser mye rundt, undersøker i arkivet, sjekker opp «ledetråder» i forhold til gjenstander som trenger mer bakgrunnsinformasjon.”

Av eksamensbesvarelsene kan vi se at de studentene som reflekterer rundt karrieremuligheter har opplevd en eller annen form for mestringsopplevelse i praksisen og fått gode tilbakemeldinger på utførte arbeidsoppgaver. Sett opp mot Banduras teori om mestringstro, vil høy mestringstro gjøre at man ser og vurderer

ulike karrieremuligheter mer seriøst (Bandura, 2012). I en av eksamensbesvarelsene ser vi tydelig en refleksjon omkring dette:

“Hele opplevelsen rundt det å være i praksis har økt min bevissthet rundt min egen kompetanse mye mer enn forventet. Jeg har tidligere kun jobbet med kundeservice, i form av DJ, butikkselger og bartender, så jeg føler selv at takket være praksisen og uken før kan jeg nå uendelig mye mer om hva som forventes av meg i yrkeslivet, men også hva jeg burde forvente av meg selv og hvordan jeg burde se på nye utfordringer. Men om jeg må velge en spesifikk erfaring fra praksisen så velger jeg når jeg gjorde ferdig artikkelen om plastjollen fra Arendal. Etter å ha skrevet en slik artikkel og etter å ha fått slike oppløftende tilbakemeldinger skjante jeg at det er mer enn bare læreryrke her i verden som er interessant og relevant for mine interesser og ferdigheter”.

Bandura sier videre at dersom en student får stor interesse innenfor en karriereretning, vil studenten forme utdanningen og veivalg med tanke på dette. Samme student som over reflekterte videre:

“Jeg er betraktelig mye mer motivert for videre studier slik at jeg også en dag kan jobbe på museum, kanskje til og med Vest-Agder Museet? Personalet der fikk meg til å føle meg inkludert og verdsatt allerede første arbeidsdag, jeg følte virkelig at jeg var ønsket der og ble sett på som en ressurs og ikke bare en praksisstudent som de var «stuck» med i tre uker”.

I tillegg til at flere studenter ser flere jobbmuligheter etter praksisen, reflekterer noen over muligheten for å ta en mastergrad. I sluttevalueringen som ble gjort er det fem studenter som trekker frem verdien av en mastergrad opp mot fremtidige jobbmuligheter. I eksamensbesvarelsene reflekterte en student følgende:

“Da jeg startet på praksisperioden hos min arbeidsplass, var jeg ikke helt sikker på hva de arbeidet med. Jeg var usikker på om dette var en jobb som kunne passe for meg. Nå, kort tid etter praksisen, er jeg overbevist om at dette er noe for meg. Jeg ble veldig positivt overrasket over miljøet og arbeidet de gjorde, og det motiverer meg til å ta en master og forhåpentligvis prøve å komme meg inn på en slik arbeidsplass.”

Denne studentens refleksjon og eksamensbesvarelsen i sin helhet, viser at studenten hadde flere ulike mestringsopplevelser i praksisen. Sett opp mot Kolbs læringssirkel, kan det det se ut som at de positive erfaringene studenten tilegnet seg i praksisen, kan komme til å gi føringer for videre karrierevalg.

4.4 Vurdering av intervensjonene

Et av formålene med vår aksjonsforskning har vært å påvirke studentene til å reflektere ved hjelp av loggskrivning og utvikle et growth mindset i praksisen.

Spørsmålet er hvorvidt intervensjonene har gitt de resultatene vi har sett for oss: Har våre intervensjoner påvirket studentenes praksisopphold og vises dette i deres refleksjoner?

Vi kan se at flere av studentene har loggført under praksisen. Studentene ble bedt om å beskrive hendelser fra loggen, og i en av eksamensbesvarelsene var følgende refleksjon:

“Loggføring har for meg vært et viktig hjelpemiddel gjennom hele praksisperioden. Dette fordi “logging” først og fremst har gjort at jeg har reflektert langt mer enn jeg ville gjort dersom dette ikke ble utført. Jeg loggførte omtrent hver dag rett etter jobb da jeg følte dette ikke ville bli gjort dersom jeg ikke gjorde det med en gang. Ettersom jeg utgjorde selvstendige arbeidsoppgaver på praksisstedet følte jeg ikke for å logge underveis i arbeidsdagen. Jeg har dermed innsett hvor mye mer en kan lære om seg selv ved å utføre refleksjonsarbeid og loggføre dem. Dette er noe jeg kommer til å ta med meg videre i både skolerelaterte og arbeidsrelaterte hendelser”

I evalueringen og i enkelte eksamensbesvarelser fremkommer det at loggføringen oppleves mest verdifull i starten av praksisen, og at de som opplever dager preget av rutine og lite utfordringer, ikke ser samme nytten i å loggføre hendelser. Vi kan videre antyde at de som ser en nytte av loggføring kan deles inn i to grupper. Loggføring oppleves som nyttig enten ved at studenten husker hendelser fra praksisen eller ved at studenten ser verdien av loggføring knyttet til læring og refleksjon (vedlegg 10).

Med tanke på vår intervensjon om growth mindset, kan vi tydelig se refleksjoner som viser at vi har påvirket studentene. Fem studenter konseptualiserte sine erfaringer i praksisen ved å kildehenvise til Carol Dwecks artikkel, “Mind-sets and Equitable Education” (2010), en artikkel som vi anbefalte studentene. I tillegg ser vi både i eksamensbesvarelsene og i evalueringen etter debrief at studentene er påvirket av Dwecks teorier. Her er et par uttalelser fra eksamensbesvarelsene som bekrefter dette:

“Det er ikkje til å skyve under ein stol at tankesettet mitt er veldig fixed, men eg trur eg er på veg til å bevege meg mot noko som kan likne på eit growth mindset, og det takka vere både praksisstaden og det vi hadde om fixed og growth mindset den første veka av Humanistar i praksis.”

“Jeg hadde «growth mindset» i bakhodet gjennom hele oppholdet, så enhver negativ erfaring så jeg på som en mulighet.”

Uttalelsene over bekreftes i evalueringen. 11 studenter vurderte det slik at growth mindset hadde en betydning for de i praksisen (vedlegg 10). Av disse fant vi følgende uttalelser på hvordan de mente det hadde hatt en betydning:

“Jeg brukte growth mindset på dager det var litt vanskelige oppgaver og dager det var litt mangel på motivasjon.”

“Growth mindset fikk meg til å se positivt på arbeidsplassen hvor jeg skulle delta i møter og møte nye mennesker.”

“Growth mindset hjalp meg i begynnelsen siden jeg fikk oppgaver jeg ikke følte jeg ville klare.”

4.5 Oppsummering og praktiske implikasjoner

Oppgavens utgangspunkt var å besvare følgende problemstilling:

På hvilke måter kan refleksjon før, under og etter praksis ha betydning for studentenes mestringstro og holdning til egen kompetanse?

For å besvare oppgavens problemstilling diskuterer vi de viktigste funnene fra studentenes eksamensbesvarelser i lys av de tre utvalgte teoriene.

Våre funn viser at oppmuntrende tilbakemeldinger ser ut til å være en svært viktig kilde til mestringstro for studentene under praksisen. Over halvparten av studentene reflekterte over dette i sine eksamensbesvarelser. Bandura (1997) sin teori viser til at dette er spesielt viktig under opplæring da det legger grunnlaget for om en kommer til å gjenta handlingen eller ikke. De studenter som har tatt en utfordring og strevd med en arbeidsoppgave under praksisen, ser ut til å ha opparbeidet seg den viktigste kilden til økt mestringstro, nemlig egne mestringserfaringer. Parallelt så vi at flere studenter reflekterte over sine reaksjoner på rutinemessige dager og savnet av en utfordring de kunne vokse på.

Vi kan antyde at de studenter som opplevde å få oppmuntrende tilbakemeldinger og ha egne mestringsopplevelser, er mer optimistiske med hensyn til hvilken kompetanse som trengs i arbeidslivet og reflekterer over videre karrieremuligheter. Funnene våre viser at enkelte studenter reflekterte over verdien av å ta videre utdanning etter inspirasjon fra praksisperioden.

Vi ser også at flere studenter reflekterte over at de tok et aktivt valg og bestemte seg for å klare en bestemt arbeidsoppgaver ved å vise til teorien om growth mindset. Dette kan ses i sammenheng med Banduras (2011) kilde til mestringstro, at man oppmuntrer seg selv for å få kontroll over fysiske og emosjonelle reaksjoner. Dette vitner om at growth mindset har fungert som en kilde til mestringstro for enkelte studenter, og at flere har utviklet en vekstorientert holdning gjennom praksisen.

Growth mindset ser ut til å kunne fungere som en kilde til mestringstro ved at flere studenter har tatt et aktivt valg om å imøtekomme utfordringer på en vekstorientert måte. Carol Dweck (2008) viser til at gevinsten ved å inneha et growth mindset vil være at vi kan utfordre stereotypiske holdninger som hemmer oss i møte med oss selv og andre. Våre funn viser at intervensjonen vår om growth mindset har hjulpet flere studenter til å reflektere over hvordan de på bakgrunn av resultatet av personlighetstesten JTI, klarte å utfordre sine personlige egenskaper i praksisen.

Refleksjonene til studentene viste at de har brukt logg for å beskrive hendelser i praksisen, men at det er stor variasjon i dem. Det er få refleksjoner som tyder på at studentene har brukt hele læringssirkelen til Kolb (figur 2), men funnene våre viser at de fleste studentene har brukt deler av den. 9 av 16 studenter reflekterer godt med rike beskrivelser av hendelser som har skjedd i praksisen, og kobler teori mot dette, det Kolb (2014) kaller "Abstract Conceptualization".

Når vi kort skal drøfte implikasjoner som funnene våre kan ha for UiA, velger vi å belyse disse med utgangspunkt i strategien, videreutvikling av Humanister i praksis og oppfølging av praksisvirksomhetene.

I lys av UiA sin strategiske satsning, Studenter i praksis, og videreutvikling av Humanister i praksis, anbefaler vi at resultatene fra praksispiloten blir tatt med i den

videre planleggingen. Vi håper UiA opprettholder den strategiske satsingen på praksis. Dette for å stimulere studentenes nysgjerrighet på hvordan de kan nyttiggjøre seg sin kompetanse i arbeidslivet. Praksis handler ikke bare om å få seg raskere og relevant jobb, men også å legge forholdene til rette for at studentene kan se nytten av å fullføre sitt utdanningsløp.

Praksismodellen som HIP bygger på vil kunne fungere som foregangsmodell for flere fagområder som vurderer å implementere praksis, særlig for disiplinutdanninger hvor jobbutsettene er uklare. Funnene våre og resultatene fra fagansvarlig sin evaluering, antyder at praksismodellen kan bidra til å gi studentene praktisk arbeidslivskompetanse og økt mestringstro. Aksjonsforskning som forskningsmetode vil også kunne være aktuell for andre praksisemner og med andre tema som utgangspunkt for en problemstilling. Vår erfaring er at metodikken er praktisk og har fungert godt for å få innsikt og dypere forståelse i et pågående utviklingsarbeid.

I følge fagansvarlig bidro loggføringen til at studentene var på "tå hev" gjennom hele praksisperioden, noe vi også antyder i våre funn, og fagansvarlig har uttrykt at han ønsker å fortsette med loggføring ved neste gjennomføring. Vi anbefaler at UiA innfører loggføring som en del av emnebeskrivelsen på HIP, for å tydeliggjøre den viktige betydningen loggføring har for refleksjon i erfaringslæring.

Så lenge fagansvarlig ønsker å gjennomføre en personlighetstest på studentene før praksisutplasseringen, viser våre funn at læren om growth og fixed mindset kan være et viktig bidrag for den som får resultatene. Growth mindset vil kunne hjelpe studentene til å forstå at personlige egenskaper kan være formbare og at vi har muligheten til å utfordre disse (Dweck, 2008). I en oppsummerende mail fra fagansvarlig til oss skrev han: *"Jeg ønsker å ta med meg både loggføring og innslagene om «growth mindset» også neste år. Og sannsynligvis vil jeg kunne gjøre bruk av dette også i andre kurs"*.

UiA må fortsette å sende studentene ut i praksis. Dialogen med virksomhetene i forkant av praksisperioden bør være god og avklare forventninger fra begge parter. UiA bør understreke virksomhetens viktige rolle i praksisen med tanke på å bygge studentenes mestringstro, gjennom et trygt læringsmiljø hvor oppfølging og

oppmuntrende og konstruktive tilbakemeldinger er en del av praksisveilederes viktige ansvar.

Våre funn viste at fagansvarlig sin undervisning om flytsonemodellen var med å bidra til at flere studenter reflekterte over sin kompetanse på en god måte. Dersom virksomhetene innledningsvis i praksisen tar seg tid til å bli kjent med studentene og deres kompetanse, kan de motivere studentene til å ta utfordringer som ligger utenfor komfortsonen, og som trigger muligheten for økt mestringstro gjennom egne mestringserfaringer. For praksisvirksomhetenes og veileder sin del kan det være utviklende å bli kjent med en type kompetanse, som kanskje er annerledes enn ens egen.

Vi ser betydningen av at det legges til rette for et godt læringsmiljø og mestringsklima for studentene i arbeidspraksis. Et godt mestringsklima er nødvendig for å få til gode prestasjoner, og gode prestasjoner fordrer gode mestringsopplevelser.

4.6 Oppgavens begrensninger og svakheter

Vi opplever at aksjonsforskning som forskningsmetode har vært en annerledes og krevende metode å jobbe etter. Det har vært utfordrende, men også veldig lærerikt i forhold til egen erfaringslæring. Når vi nå skal oppsummerer dette, er vår opplevelse at metoden har vært virkningsfull. Vi ser tydelig resultater av intervensjonene og har fått god innsikt i hva studentene reflekterer om og hvordan de gjør det. Samtidig som vi har sett effekten av intervensjonene, har vi også erfart at ikke alt gikk som vi hadde planlagt. Workshopen er et eksempel på dette. Her fikk vi ikke helt de resultatene vi hadde forventet, kun 2-3 gode refleksjoner i plenum og mange post-it lapper med beskrivende hendelser uten særlig refleksjon. Sett i etterkant, er vår erfaring at øvelsen kunne vært gjort annerledes. Tiltak ved en neste gjennomføring kan for eksempel være å tydeliggjøre refleksjonens betydning i øvelsen, og vi kunne kjørt en gruppeprosess med fagansvarlig og oss som gruppeledere, fremfor deling av enkeltepisoder i plenum. Vi har også erfart at systematisk erfaringslæring ved hjelp av Kolbs læringssirkel kan være krevende for studentene å praktisere fullt ut. Dette vil også kunne påvirkes av alderen og erfaringen til studentene som tar emnet.

I hvor stor grad kan vi stole på våre resultater? Våre datakilder er hovedsakelig studentens eksamensbesvarelser, men vi har også supplert med evalueringsresultater etter undervisningsuken og etter debriefen. Vi er usikre på om vi ville hatt et bedre og/eller rikere datamateriale dersom vi hadde intervjuet studentene. En fordel med oppfølgende intervju, ville være muligheten til å kunne stille konkrete oppfølgingsspørsmål og på denne måten hjelpe flere studenter til å reflektere rundt temaene vi er interessert i. Vi kunne også lagt opp studien slik at vi også fikk tilgang til loggene deres. Dette mener vi imidlertid ville svekket læringsprosessen til studenten, ved at de i mindre grad hadde vært ærlige og dype i refleksjonene. Loggen fungerte som grunnlag for studentenes eksamensbesvarelse og dermed ble logg indirekte vår datakilde.

En utfordring har vært vår forutinntatte og stereotype holdning til våre studieobjekter, studentene. Dette skyldes i hovedsak to ting. Det ene er utgangspunktet for oppgaven vår, at undersøkelser har vist at både studentene selv og samfunnet rundt i mindre grad ser hvordan de kan nyttiggjøre den humanistiske kompetansen denne studentgruppen tilegner seg. Den andre årsaken er på bakgrunn av instituttets egne tilbakemeldinger om utfordringer knyttet til det å få studentene til å søke praksisemnet, noe som kunne vitne om at studentene manglet motivasjon og ambisjon for praksisen. Slike forutinntatte holdninger kan være kilder til feiltolkninger (Coghlan & Brannick, 2009). Gjennom vår egen refleksjon og bevisstgjøringsprosess underveis, samt samtaler med studentene i forberedelsesfasen, har vår forutinntatte holdning vist seg ikke å stemme. Vi mener vi klarte å møte studentene med et growth mindset. Det har vært en interessant observasjon og erfaringslæring for oss.

5.0 Avslutning

Humanister i praksis er en pilot ved Fakultet for humaniora og pedagogikk ved Universitetet i Agder. Med utgangspunkt i aksjonsforskning som metode, har vi fått tatt del i praksispilotens planleggings- og gjennomføringsfase med våre intervensjoner. Ved å gi studentene innsikt i logg, erfaringslæring og growth mindset, ønsket vi å få svar på problemstillingen: *På hvilke måter kan refleksjon før, under og etter praksis ha betydning for studentenes mestringstro og holdning til egen kompetanse?* Vårt underliggende formål med intervensjonene har vært å gi studentene verktøy og kunnskap for systematisk erfaringslæring under praksisen.

Funnene våre viser at flere studenter opplever økt mestringstro i praksisen. De mest betydningsfulle kildene handlet om å oppleve egne mestringserfaringer og få oppmuntrende tilbakemeldinger. Flere av studentene som erfarer dette reflekterer også over sine fremtidige karrieremuligheter, ved at de gjennom praksis er blitt mer bevisst sin kompetanse og har fått utvidet mulighetshorisonten sin.

Et sentralt funn er hvordan studentene reflekterer over sitt mindset i møte med utfordrende oppgaver i praksisen. Vår intervensjon om growth og fixed mindset ser ut til å ha påvirket mange studenter. Dette kommer til synet ved at studentene reflekterer rundt sine personlige egenskaper, men også i forhold til hvordan de imøtekommer utfordringer i praksisen.

Vår hovedkilde til data har vært studentenes refleksjoner i eksamensbesvarelsene. Kvaliteten på refleksjonene har vært varierende, og vi kan antyde at dette blant annet henger sammen med graden av utfordringer som studenten opplever i praksis. Basert på refleksjonene har de færreste studentene brukt David Kolbs erfaringslæringssirkel fullt ut, men mange studenter har loggført og viser gjennom refleksjon at de kan trekke noen foreløpige konklusjoner fra det de erfarte i praksisen, noe som bidrar til å bevisstgjøre deres kompetanse tydeligere.

Ved praksisutplassering er det tre parter; UiA, praksisvirksomhetene og studentene. I dette prosjektet har vi hatt fokus på studentene og utvikling av deres kompetanse og mestringstro. Vi har fått innsikt i deler av UiA sin tilnærming til praksisgjennomføring, og har stor tro på at Humanister i praksis kan fungere som en

foregangsmodell for flere fagområder. Dette fordi normen i andre valgfrie praksisemner ved UiA er å ikke gi undervisning i forkant/etterkant av praksisutplasseringen.

Grunnet oppgavens omfang og problemstilling, har vi valgt å ikke fokusere på praksisvirksomhetene i denne oppgaven. Siden vår analyse viser at flere studenter manglet utfordringer i praksisen, kan det vært interessant for videre forskning å se på hvordan forholdet mellom UiA, praksisvirksomhetene og studentene kan videreutvikles for et læringsmiljø som stimulerer studentenes mestringstro og læring.

6.0 Litteraturliste

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. Vol. 4, 71-81. New York: Academic Press.
Hentet fra: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2008). *Self-efficacy*. In S. Clegg & J. Bailey (Eds.), *International encyclopedia of organization studies*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(9), 9-44. DOI: 10.1177/0149206311410606.
- Bettinger, E., Ludvigsen, S., Rege, M., Solli, I.F. & Yeager, D. (2017). Increasing perseverance in math: Evidence from a field experiment in Norway. *Journal of Economic Behavior & Organization* 146, 1-15. doi: 10.1016/j.jebo.2017.11.032
- Carlsen, A., Clegg S. & Gjersvik, R. (2012). *Idea work : om profesjonell kreativitet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2009). *Doing action research in your own organization*. London: Sage Publications.
- Dweck, C.S. (2008). Can Personality Be Changed? The Role of Beliefs in Personality and Change. *Psychological Science*, 17: 391-394. Hentet fra: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00612.x>
- Dweck, C.S. (2010). Mind-sets and Equitable Education. *Principal Leadership*, januar, s 26-29.
- Dweck, C.S. & Yeager, D.S. (2012). Mindsets that Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47 (4), 302-3012. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>.
- Dweck, C.S. (2012). Mindset and Human Nature: Promoting Change in the Middle East, the Schoolyard, the Racial Divide, and Willpower. *American Psychologist*, november, s 614-622. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1037/a0029783>

- Illeris, K. (2000). *Læring - aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kaufmann, A. & Kaufmann, G. (1996). 4. opplag 2013. *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kolb, D.A. (2014). 2. opplag 2015. *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. FT Press. Hentet fra:
https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=jpbeBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=experiential+learning+experience+as+the+source+of+learning+and+development&ots=Vn4PIU2WKg&sig=P3YKOMiipLNyB-Fhe FgeKVTLYk&redir_esc=y#v=onepage&q=experiential%20learning%20experience%20as%20the%20source%20of%20learning%20and%20development&f=false
- Kolb, A.Y. & David A. K. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*. Vol. 4, No. 2, 193-212.
<http://dx.doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566>
- Kolb, D., Rubin, I.M. & McIntyre, J.E. Norsk utgave ved Max Elden og Solveig Aamot. (1986). *Organisasjons- og ledelsespsykologi - basert på erfaringslæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kolb, D.A. & Yeganeh, B. (2011). Deliberate Experiential Learning: Mastering the Art of Learning from Experience. *ORBH Working Paper Case Western Reserve University*, s 2-13. Hentet fra:
<https://weatherhead.case.edu/departments/organizational-behavior/workingPapers/WP-11-02.pdf>
- Sims, P. (2012). *Little Bets: How Breakthrough Ideas Emerge from Small Discoveries*. London: Random House Business Books.
- Sweitzer, H., King, F. & King, M.A. (2009). 3th Edition. *The successful internship : personal, professional and civic development*. Brooks/Cole.
- Thagaard, Tove. (2002). 2. utgave. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.

Nettsider:

- Næringslivets Hovedorganisasjon. (07.03.2016). *Invitasjon til å komme med innspill til arbeidet med melding til Stortinget om humanistisk forskning og*

utdanning. Hentet fra: <https://www.nho.no/Politikk-og-analyse/Kompetanse-og-utdanning/nho-vil-styrke-humaniora/>

- Universitetet i Agder. (19.01.2017). Kandidatundersøkelsen 2016. Hentet fra: <https://www.uia.no/nyheter/uia-kandidatene-faar-relevant-jobb-raskt>
- Witsøe, T. (06.03.2018 06:19). Avisartikkel. *Mange utdannes til ledighet*. Hentet fra: <https://www.fvn.no/nyheter/lokalt/i/4dVvvq/-Mange-utdannes-til-ledighet>
- https://medium.com/@ruth_obe/growth-mindset-a3b13566a78d

Forelesning:

- Rege, Mari. 31. oktober 2018. *Presentasjon fra Kompetanse Norge sin nasjonale karriereveilederkonferanse*. Gardermoen.
- Carlsen, Arne. 19. september 2018. Forelesning. *Hva er positive organisasjonsstudier*. Master of Management. Prestasjoner i Organisasjoner. Oslo: Handelshøyskolen BI
- Kvalnes, Øyvind. 15. november 2018. Forelesning. *Ytringsklima, filosofi og teater*. Master of management, Prestasjoner i organisasjoner. Oslo: Handelshøyskolen BI