

ER HANDELSHØYSKOLENE INNELÅST I HISTORISKE PEDAGOGISKE SPOR?



BERNT ARNE BERTHEUSSEN er utdannet siviløkonom HAE ved NHH. Han arbeider som dosent på Handelshøgskolen ved Universitetet i Tromsø, der han underviser i strategi, finans og økonomistyring.

INNLEDNING

Ungdom etterspør økonomistudier, og vi fyller opp auditoriene ved landets handelshøgskoler. Og vi skriver ut vitnemål i et høyt tempo. Et slikt verdipapir kan nå gi en startlønn på opptil en halv million kroner¹. Å være økonomistudent i dag må vel fortone seg som en dans på roser?

Institusjonene må masseprodusere undervisning og eksamener for å kunne ta unna studentvolumet. På grunnkursene i bedriftsøkonomi (de såkalte NRØA-kursene) har vi ved vår handelshøgskole, som er et institutt ved Norges minste breddeuniversitet, ofte mer enn 200 studenter. Søylene i figur 1 illustrerer den sterke veksten i antall økonomistudenter i Norge de siste 15 årene.

Plenumsforelesning som undervisningsmetode og individuell eksamen som vurderingsform er verktøy for masseundervisning. Men den store vektleggingen av volum kan gå utover læringskvaliteten ved at undervisningsmetodene og vurderingsformene som benyttes, fremmer overflatelæring og ikke dybdelæring (Pettersen 2005). Det overflatiske ved læringen blir forsterket av at studentene ikke får trening i å argumentere og drøfte lærestoffet seg imellom eller med læreren (Østerud 2009). Uten dialog er det vanskelig å skape engasjement og motivasjon for læring (Dysthe 2001).

Plenumsforelesninger, kanskje gjennomført med utallige tettepakke Powerpoint-sider for å dekke hele

.....

1. Aftenposten 5. mars 2011. <http://www.aftenposten.no/jobb/artikkel4051415.ece#.T8YEiitZNCg>

pensumet, oppleves som monotone monologer for studentene. Et slikt læringsmiljø inviterer til passivitet, og ikke til aktivitet, som kjennetegner kvalitetslæring (Østerud 2004).

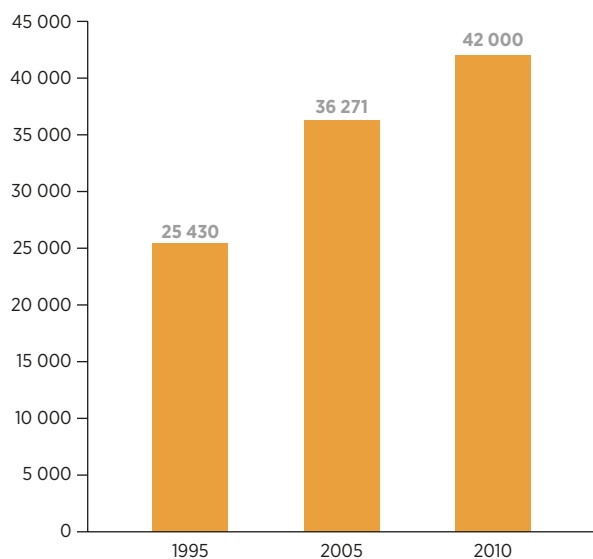
Et av de aller klareste funnene i pedagogisk forskning er at tilbakemeldinger har stor effekt på læring (Black og William 1999; Hounsell og Entwistle 2005; Raaheim 2006). I et stort auditorium med mange studenter er imidlertid feedback som regel fraværende.

Roger Säljö (2001) beskriver en didaktikk basert på store plenumsforelesninger i sin overføringsmetafor. I følge denne metaforen overføres kunnskap fra læreren til studentene ved at læreren deler opp kunnskapen i passende biter og formidler disse gjennom forelesninger. Studentene er passive og ofte bare lyttende mottakere. Implisitt i overføringsmetaforen ligger et forenklet mekanistisk lærings syn (Østerud 2009).

Det er studentenes evne til å huske og gjengi fagstoffet som blir kontrollert til eksamen. Alene og uten hjelpemidler arbeider studentene i et eksamensmiljø som er lite autentisk med det de senere vil møte i arbeidslivet. I arbeidslivet løses sammensatte og kompliserte problemer i team, og alle tilgjengelige hjelpemidler tas i bruk for å oppnå best mulige resultater.

Evalueringen av kvalitetsreformen (Aamodt, Hovd-Haugen og Opheim 2006) viser at studentenes tilnærming til fagene er preget av at de leser for å huske, og at de i betydelig mindre grad leser kritisk og vurderende. Basale måter å tilegne seg kunnskaper på blir prioritert. Evalueringen viser også at det er små forskjeller i måten å studere på mellom læresteder og mellom fag (ibid.).

FIGUR 1 Antall studenter i høyere utdanning i økonomiske og administrative fag*



* Kilde: Statistisk sentralbyrå. ssb.no/aarbok/tab/tab-173.html

Et viktig mål med kvalitetsreformen (St.meld. nr. 27 (2000–2001)) var å øke kvaliteten i høyere utdanning. Reformen tok utgangspunkt i at den norske studentmassen er heterogen, og at studentene har ulike behov. Institusjonene ble oppfordret til å videreutvikle sine pedagogiske opplegg med vekt på tettere oppfølging og varierte læringsaktiviteter.

Kvalitetsreformen åpnet i tillegg opp for å bruke ulike vurderingsformer. Også Nasjonalt råd for økonomisk administrativ utdanning (NRØA) vektlegger varierte undervisnings- og vurderingsformer i sin Plan for bachelor i økonomi og administrasjon (2011).

Det at handelshøyskolene fortsatt kan være innelåst i historiske pedagogiske spor som plenumsforelesninger og individuelle eksamener, kan føre til at økonomistudentene oppnår et dårligere læringsutbytte enn de ville ha gjort med alternative lærings- og vurderingsaktiviteter. Vi risikerer også at frafallet blant studentene våre blir større på grunn av lite engasjerende pedagogiske opplegg.

I 2009 startet Gjønnes og Tangenes en diskurs om læringstradisjoner i bedriftsøkonomiske fag i Magma. De etterlyste blant annet større næringslivsrelevans i undervisningen. Pettersen (2009) tok tak i dette temaet

SAMMENDRAG

På handelshøyskolene er lærerstyrt undervisning med plenumsforelesninger og individuelle eksamener sentrale deler i en skalerbar produksjonsmodell som er designet for å håndtere store studentvolumer billig. Langsiktige investeringer i infrastruktur og et læringssyn som er preget av en taus praktisk yrkest teori, skaper spor som låser det pedagogiske handlingsrommet. Resultatet er stor studiepoengproduksjon, men med dårlig læringskvalitet. Det er imidlertid et paradigmeskifte på gang innenfor høyere utdanning. Vi er i ferd med å bevege oss bort fra lærerstyrt undervisning til studentstyrt læring. I det nye paradigmet fokuseres det på læringskvalitet, og da målt gjennom studentenes læringsutbytte. Mangelen på fundamentale endringsdrivere gjør dette til de små skrittets paradigmeskifte, men lærere med et reflektert pedagogisk grunnsyn kan forenkle overgangen til kvalitetslæring uten å måtte ta store og kostbare grep.

ved å vektlegge at studier i bedriftsøkonomi må bygge på en vitenskapelig tilnærming og på bruk av anerkjente forskningsdesigner og metoder.

I denne artikkelen vil jeg argumentere for at læring av bedriftsøkonomi bør ta utgangspunkt i aktiviteter og vurderingsformer som har støtte i pedagogisk forskning. Ønsker vi kvalitet, må vi designe læringsmiljøer som gir oss faglig dybde. Da er det ikke tilstrekkelig å bare *formidle* forskningsbasert kunnskap om bedriftsøkonomi.

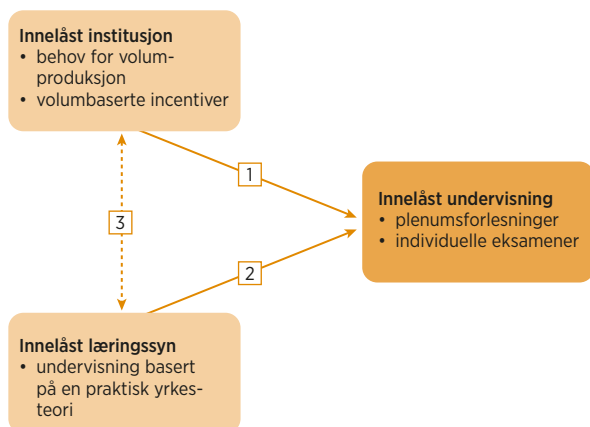
For å utvikle kvalitet også i læringen av bedriftsøkonomi må vi våge å bryte med historiske pedagogiske spor. Først må vi imidlertid skaffe oss innsikt i mekanismene som gjør oss sporavhengige. Det er temaet i neste seksjon.

INNELÅSINGEN

Et paradigme er de kollektive erfaringene vi tar i bruk for å tolke en situasjon. Ting vi tar for gitt, er vevd inn i paradigmet. Paradigmet utgjør kjernen i en kultur (Johnson, Whittington og Scholes 2011).

På de store kursene våre tar vi det for gitt at plenumsforelesninger gir god læring, og at vi kan slutt-

FIGUR 2 Innelåsningsmekanismer



kontrollere kunnskapsnivået til studentene på en valid og pålitelig måte ved individuelle eksamener. Formidling via forelesninger og sluttkontroll via eksamener er sentrale aktiviteter i undervisningsparadigmet (Barr og Tagg 1995).

I dette paradigmet er studentene passive mottakere av informasjon. De stiller sjelden spørsmål, og de utfordrer ikke lærerens autoritet eller akademiske teorier. Studentene arbeider individuelt, og de konkurrerer om å få de beste karakterene (ibid.).

Forelesninger og hukommelse vektlegges for å kunne reproducere informasjon (MacLellan og Soden 2004). Neste eksamen er sentral, og eksamen fungerer som en sterk ytre motivator for læringsarbeidet. I undervisningsparadigmet produserer vi ikke læring for livet (dybdelæring), men læring for eksamen (overflatelæring).

I det følgende skal jeg diskutere noen årsaker til at handelshøgskolene kan være innelåst i sporene til undervisningsparadigmet. Diskusjonen vil bli knyttet til modellen i figur 2. Den inneholder én avhengig variabel, nemlig *innelåst undervisning*, og to uavhengige variabler, *innelåst institusjon* og *innelåst læringssyn*. Pilene i modellen viser relasjonene mellom variablene.

INNELÅST UNDERVISNING

Variabelen som vi skal forklare først, *innelåst undervisning*, kjennetegnes av plenumsforelesninger og individuelle eksamener. Forelesning som formidlingsmetode

og individuell eksamen som vurderingsform har en lang historie i academia, og de har begge fått så grundig fotfeste at de er paradigmaterte.

Å formidle gjennom forelesninger ser vi på som en selvfølge. Det å teste gjengivelse av kunnskapsfragmenter til eksamen vurderer vi som like selvfølgelig. Disse måtene å formidle og evaluere på har alltid vært en del av undervisningskulturen vår.

Kvalitetsreformen (St.meld. nr. 27 (2000–2001)) tar imidlertid et oppgjør med gammeldage undervisnings- og vurderingsformer. På side 21 i meldingen leser vi: «For å styrke læringsutbyttet og progresjonen skal det legges vekt på studentaktive undervisningsformer i kombinasjon med evalueringer som fremmer læring gjennom jevnlig tilbakemeldinger.» Reformen toner altså ned plenumsforelesninger og ønsker mer studentaktivitet med tettere oppfølging av den enkelte student. Reformen tar også til orde for en sterkere kobling mellom undervisning og vurdering (eksamen), og den fremhever behovet for mer varierte vurderingsformer, utover tradisjonell skoleeksamen.

Gjønnes og Tangenes' (2009) gjennomgang av emnebeskrivelsene til førsteårskursene ved samtlige institusjoner som tilbyr høyere økonomisk og administrativ utdanning her i landet, viser at alle institusjonene gjennomfører undervisningen ved plenumsforelesninger, men vanligvis i kombinasjon med oppgaver. For enkelte kurs er forelesninger eneste undervisningsmetode. En skriftlig individuell eksamen brukes som vurderingsform på de aller fleste kursene.

Aktiviteter som er vevd inn i kulturen, tar vi for gitt. Undervisnings- og vurderingskulturen vår er basert på historiske pedagogiske metoder som legger til rette for volumproduksjon av studiepoeng uten å fremme læringskvalitet. Det ser ikke ut som om kvalitetsreformen har ført til grunnleggende kulturendringer innenfor høyere økonomisk utdanning på bachelornivået.

INNELÅST INSTITUSJON

De siste tiårene har høyere utdanning utviklet seg fra å være en eliteutdanning for et fåtall personer til å bli en masseutdanning for mange. På grunnkursene i bedriftsøkonomi i bachelorprogrammet (NRØA-kursene) har vi på vår handelshøgskole opplevd en kraftig vekst i studenttallet siden vi ble etablert i 2009. Tabell 1 viser at vi i 2012 hadde mellom 150 og 280 studenter på disse kursene.

TABELL 1 Antall studenter, undervisningsmetode og vurderingsform på grunnkursene i bedriftsøkonomi i bachelorprogrammet ved Handelshøgskolen i Tromsø

	ANTALL STUDENTER	UNDERVISNING	EKSAMEN
GRUNNLEGGENDE REGNSKAP	280	Forelesning	Individuell
DRIFTSREGNSKAP OG BUDSJETTERING	270	Forelesning	Individuell
INVESTERING OG FINANSIERING	150	Forelesning	Individuell
ORGANISASJON	270	Forelesning	Individuell
MARKEDSFØRING	270	Forelesning	Individuell
STRATEGI	190	Forelesning	Individuell

EN VOLUMORIENTERT OG SKALERBAR PRODUKSJONSMODELL

Et stort antall studenter per kurs, som dessuten stadig øker, krever en skalerbar produksjonsmodell. Plenumsforelesninger gir volumproduksjon. Det er billig å formidle informasjon til mange i et stort auditorium. Merkostnaden med en ny student er tilnærmet null så lenge kapasitetsgrensen til auditoriet ikke er nådd.

Også for oss lærere er det effektivt å oppfylle undervisningsplikten gjennom plenumsforelesninger. Tiden vi bruker til å forberede forelesninger, blir mindre hver gang «bunken» snus. Noen ekstra studenter i auditoriet gir knapt noen merkbar merbelastning for oss lærere.

Også individuelle eksamener kan vi produsere i et stort format. Studentene arbeider da helt stille hver med sitt i store eksamenssaler som blir overvåket av billig arbeidskraft (pensjonister) som passer på at ingen jukser.

Som byråkratiske organisasjoner ønsker vi i UH-sektoren å behandle alle studentene likt. Studentene blir behandlet «likt» når de eksponeres for samme forelesning og lik vurdering uavhengig av faglig utgangspunkt, uten at vi tar hensyn til at de har ulike læringsstiler (Pettersen 2008).

Det er uklart hvilke læringsaktiviteter som skaper læringsutbytte hos den enkelte (ibid.). Som lærere kan vi derfor risikere å «rote det til» ved å endre en etablert og akseptert praksis som har dype røtter i undervisningsparadigmet.

INSENTIVSYSTEMET STIMULERER TIL VOLUMPRODUKSJON

Masseutdanning krever store samfunnsressurser. Med innføringen av kvalitetsreformen fulgte et finansieringssystem for høyere utdanning basert på stykkpris.

Insentivsystemet i universitets- og høyskolesektoren belønner altså volum.

Volumet måler vi ved årlig studiepoengproduksjon. Studiepoeng produserer vi for beståtte eksamener. På vår handelshøgskole gir ett emne ti studiepoeng. For hvert årsverk (60 studiepoeng) mottar institusjonen vel 30 000 kroner for en økonomistudent.

Insentivsystemet tar ikke hensyn til kvalitet. Kvaliteten kan vi måle som endret læringsutbytte ved å gjennomføre et kurs (Gynnild 2011). Men en student kan (teoretisk) bestå en eksamen uten å ha opplevd et økt læringsutbytte. Studenten vil likevel produsere studiepoeng og gi institusjonen inntekter.

Til eksamen dokumenterer vi altså ikke endringen i studentenes læringsutbytte, vi dokumenterer deres dokumenterte læringsresultat. Dette er et absolutt mål der alle vurderes etter samme målestokk.

En lærer kan bli påvirket av institusjonens forventninger og redusere strykeprosenten for å øke studiepoengproduksjonen. En A-student og en E-student produserer like mange studiepoeng, og gir følgelig institusjonen samme inntekt.

INNELÅST LÆRINGSSYN

En lærers valg av undervisningsmetoder og vurderingsformer følger av hans generelle læringssyn, men vi kan utvikle læringssynet ved å reflektere over våre undervisningserfaringer (Ramsden og Entwistle 1982). Lauvås og Handal (2000) bruker begrepet praktisk yrkesteori om læringssynet til undervisere, og mener at alle har en slik teori, også de som stolt hevder at de er rene praktikere.

Vår praktiske yrkesteori kan være mer eller mindre bevisst. Ifølge Lauvås og Handal (ibid.) inneholder den elementer fra egen erfaring. Den er i tillegg informert

av andres erfaringer, og den er satt inn i en ramme av teoretiske kunnskaper som er basert på verdier vi oppfatter som viktige.

For de aller fleste er den praktiske yrkesteorien relativt uryddig, motsetningsfull og mangelfull. Den er lite konsistent, og store deler av den er taus. Ifølge Lauvås og Handal (ibid., side 180) blir den praktiske yrkesteorien utviklet gjennom den enkeltes livsløp.

En taus praktisk yrkesteori som er basert på et formidlingsbasert individualistisk læringssyn, kan være en del av undervisningskulturen i høyere utdanning. Et slikt læringssyn kan ligge bak våre pedagogiske tilnærminger og våre didaktiske valg uten at vi reflekterer over det. I så fall er lærerne innelåst i en taus praktisk yrkesteori.

INNELÅST INSTITUSJON OG INNELÅST LÆRINGSSYN

Det kan være gjensidig avhengighet mellom en innelåst institusjon og et innelåst læringssyn. Institusjonelle rammer i form av auditorier og insentivsystem kan tvinge læreren inn i en forenklet formidlingsbasert undervisning. Omvendt kan et forenklet læringssyn legge føringer for institusjonenes investeringer i infrastruktur, en struktur som legger bånd på læringsaktivitetene i lang tid.

I neste seksjon vil kvalitetssporene som er knyttet til studentstyrt læring, bli drøftet. Disse sporene er alternativer til volumsporene som følger av lærerstyrt undervisning.

OPPLÅSINGEN

Det er et paradigmeskifte på gang i høyere utdanning. Vi er i ferd med å bevege oss vekk fra det gamle undervisningsparadigmet med lærerstyrt undervisning over til et nytt paradigme, nemlig et læringsparadigme der studentenes læring er det sentrale (Barr og Tagg 1995; Koen og Attard 2012). Læringskvalitet får stor plass i det nye paradigmet.

Framveksten av et konstruktivistisk læringssyn som legger vekt på studentaktiviteter, og etter hvert også et sosiokulturelt læringssyn som legger vekt på læringsfelleskap, har vært med på å skape en forsterket interesse for studentstyrt læring (Land og Hannafin 2000). Studentstyrt læring (*student-centered learning*) utgjør kjernen i læringsparadigmet (Barr og Tagg 1995).

Case-, prosjekt- og problembaserte metoder faller innunder paraplyen studentstyrt læring. I disse tilnær-

mingene ønsker man å finne svar på et kritisk eller sentralt spørsmål (Jonassen 1999). For å kunne svare på spørsmålet, kreves det aktiviteter og kunnskaper av studentene.

Spørsmålet kan formuleres som et synspunkt, et problem eller et prosjekt. Det kan være direkte eller implisitt, og det kan anta ulike former (Pedersen og Liu 2003). Som regel blir det kritiske spørsmålet rammet inn i en situasjon eller en aktivitet som blir presentert for studentene. Denne danner da et felles mål for dem. Men spørsmålet kan også bli formulert av studentene selv (Hannafin, Land og Oliver 1999).

Det kritiske spørsmålet er vanligvis ikke velstrukturert. Det betyr at mål og begrensninger kan være utydelige, og at det er rom for ulike svar. I svarene skal man drøfte fordeler og ulemper med ulike alternativer og ta stilling til om kompromisser må inngås for å få til gode løsninger.

Arbeidet kan starte med en presentasjon av det sentrale spørsmålet. Læring oppstår som et resultat av at studentene arbeider med å svare på spørsmålet. Svaret kan, som spørsmålet, anta ulike former. Det kan for eksempel være en løsning, en beslutning, en handlingsplan eller en mening.

I tabell 2 oppsummeres noen vesentlige forskjeller mellom lærerstyrt undervisning og studentstyrt læring.

Studentstyrt læring kontrasterer vi ofte med tradisjonelle tilnærminger som lærerstyrt undervisning (Cuban 1983; Hannafin mfl. 1999). Viktige forskjeller går på mål, roller, motivasjon, vurderinger og samhandling.

I lærerstyrt undervisning arbeider studentene med å nå mål som er satt av læreren, mens de i studentstyrt læring arbeider med å besvare et kritisk spørsmål. Studentene får en sterkere forankring til læringsarbeidet sitt når de selv må finne ut hva de har behov for å vite, og hva de må gjøre for å kunne utvikle gode svar. Læringsaktivitetene oppleves som mer meningsfulle når studentene forfølger egne mål (Jonassen 2000).

I lærerstyrt undervisning antar vi at studentene selv ikke er i stand til å gjennomføre prosessen som er nødvendig for å nå mål som er satt av læreren. Det er derfor lærerens ansvar å veilede og dirigere studentene gjennom en trinnvis prosedyre og forsikre seg om at problemer som oppstår på veien, blir løst.

I studentstyrt læring presenterer læreren et kritisk spørsmål, og så fungerer vedkommende som en tilret-

TABELL 2 En sammenligning av lærerstyrt undervisning og studentstyrt læring*

	LÆRERSTYRT UNDERVISNING	STUDENTSTYRT LÆRING
LÆRINGSSYN	Behavioristisk	Sosialkonstruktivistisk og sosiokulturelt
LÆRINGSMÅL	Angis av lærer	Bestemmes sammen av studenter og lærer
UTGANGSPUNKT FOR LÆRINGS-AKTIVITETER	Trinnvise gjennomganger av begreper og prosedyrer	Et åpent kritisk spørsmål
UNDERVISNINGSMETODER	Plenumsforelesninger	Case-, prosjekt- og problembaserte aktiviteter
SAMHANDLING	Studentene arbeider individuelt med læringsaktiviteter	Studentene lærer gjennom dialog og samhandling med medstudenter og lærer
VURDERINGSFORMER	Individuell eksamen	Underveisvurdering av lærer og medstudenter og egenvurdering
LÆRERROLLEN	Planlegger og gjennomfører undervisning i detalj	Tilrettelegger for studentaktiviteter
MOTIVASJON	Karakterer (ytre motivasjon)	Mestringsfølelse gjennom å oppnå mål som er forankret i en selv (indre motivasjon)

* Tabellen bygger på Pedersen og Liu (2003)

telegger. Studentene bestemmer selv hvordan de vil gripe an problemet og finne en løsning på det. Læreren hjelper studentene med å takle problemer ved å stille spørsmål og identifisere alternative veier, men læreren løser ikke problemer for studentene.

Lærerstyrt undervisning baserer seg ofte på karakterer (ytre stimuli) for å motivere studentene til læringsarbeid. I studentstyrt læring presenterer læreren et spørsmål som er så meningsfullt i seg selv at det motiverer studentene til å ta eierskapet til prosessen med å utvikle gode svar. Studentenes læringsaktiviteter drives da av mål som de har satt selv, og ikke av ytre belønning.

Formålet med vurderinger er ulikt ved lærerstyrt undervisning og studentstyrt læring. I lærerstyrt undervisning bruker læreren vurderinger til å fastsette karakterer som kan motivere (eller demotivere) studentene (Kohn 1994). Vurderingene er ofte basert på testing av hukommelse. Dette er ifølge Shephard (2000) i samsvar med et behavioristisk læringssyn.

Slik testing går imidlertid på tvers av konstruktivistiske og sosiokulturelle prinsipper om studentstyrt læring. I stedet for å bruke en slutt karakter anbefaler Shepard å bruke åpne vurderingsteknikker som engasjerer studentene til å vurdere egne læringsbehov.

Studentstyrt læring involverer mye dialog og samhandling (Dysthe 2001). Samhandlingslæring legger vekt på at studentene regulerer interaksjonen seg imellom blant annet ved selv å sette sammen grupper og avgjøre hvordan arbeidet skal utføres.

Når studentene forhandler fram relasjoner mellom hverandre, må de artikulere ideene sine og engasjere seg i en disiplinert undersøkelsesprosess (Bruffee 1995). Det er i samsvar med målet for studentstyrt læring, som bygger på konstruktivistiske og sosiokulturelle lærings-teorier (MacLellan mfl. 2004).

ENDRINGSDRIVERE

Det er vanlig å skille mellom fundamentale og inkrementelle endringer i organisasjoner (Cuban 1983). Fundamentale endringer handler om grunnleggende omstruktureringer i mål, organisering og innhold, mens inkrementelle endringer dreier seg om kvalitetsforbedringer i små skritt (Ludvigsen og Rasmussen 2005).

Kriser kan fungere som brekkstenger for fundamentale endringer, og de kan følgelig skape et paradigmeskifte. Kriser oppstår som følge av sterk misnøye fra én eller flere sentrale interessegrupper. Slik misnøye er det imidlertid vanskelig å få øye på i norsk høyere utdanning i dag.

Siden studentene strømmer til høyskoler og universiteter som aldri før, er det ingen krise i opptaket. Det er heller ingen krise i arbeidsmarkedet for nyutdannede økonomer. Med et vitnemål i hånden får studentene jobb. Ledelsen er dessuten tilfreds med en stor og stigende studiepoengproduksjon som gir klingende mynt i kassen via institusjonenes insentivsystem.

Heller ikke lærerne svinger med opprørsfanene, selv om det er svært mange studenter per lærer og det er

vanskelig å rekruttere lærere i bedriftsøkonomiske fag (Pettersen 2009). Vi kan neppe forvente at godt voksne arbeidstakere som velger å avslutte sin karriere med en lærergjerning, skal ta på seg rollen som pedagogiske isbrytere.

Digitalt kyndige ungdommer ønsker å bruke data-verktøy også på eksamen. Aksjonen PC på eksamen², som ble iverksatt av studentorganisasjonene høsten 2011, kunne hatt i seg kimen til et «gryende» student-opprør, men aksjonen var rettet mot at institusjonene ikke har lagt godt nok til rette for PC-bruk på eksamen. Siden protesten ikke rettet seg mot individuelle eksamener som vurderingsform i seg selv, kan vi neppe beskrive den som grunnleggende systemkritikk.

MOTKREFTER

Som et resultat av reformene i høyere utdanning er min handelshøyskole et institutt på et breddeuniversitet. I tråd med disiplinære universitetsfag fokuserer også vi på forskningsbasert, og ikke praksisbasert, undervisning. På bachelornivået i bedriftsøkonomiske fag innebærer ikke den store vekten på forskning at studentene får trening i vitenskapelig arbeid sammen med forskere, men at vi ønsker at fast ansatte lærere skal ha forskningskompetanse, altså en doktorgrad. Men spesialiserte doktorgrader forbereder neppe lærerne til å gi nye studenter god undervisning i brede fagområder som økonomi og ledelse (Høivik 2010).

En profesjonsutøver oppnår høy yrkeskompetanse gjennom å arbeide med varierte og krevende problemstillinger i arbeidslivet i mange år. Det tar flere tusen timer å oppnå den erfaringskunnskapen som gjør oss til dyktige profesjonsutøvere (Schön 1983). Med seg i bagasjen fra næringslivet har yrkesutøverne praktiske situasjoner som de kan relatere teoriene til. Fra næringslivet har de også med seg en kultur der de forsøker å løse problemer sammen ved å utnytte hverandres sterke sider. I næringslivet jobbes det i team. Dessuten tar profesjonelle yrkesutøvere i bruk teknologi når denne kan bidra til mer effektiv problemløsning. Direktøren stenger seg ikke inne på et kontor og løser komplekse problemer alene og for hånd uten andre hjelpemidler enn papir, penn og kalkulator, slik studentene våre må til eksamen.

.....

2. http://www.nrk.no/lyd/studentaksjon_for_pc_pa_eksamen/2955D8DC4BD9E8E9/emne/student/

På bachelornivået i en profesjonsutdanning kan pedagogisk skolerte praktikere ha bedre forutsetninger for å skape relevante læringsmiljøer enn akademisk skolerte forskere. I motsetning til forskerne, har praktikerne kunnskap om de varierte utfordringene kandidatene vil møte i arbeidslivet som skal ta imot dem. Det tiltakende forskningstrykket på grunnleggende profesjonsutdanninger kan hemme overgangen fra lærerstyrt undervisning til studentstyrt læring. En forsker kan enkelt innfri undervisningsplikten sin ved bare å følge historiske pedagogiske spor. Slik kan vedkommende få frigjort tid til forskningen, som er den mest prestisjetunge og karrierefremmende delen av jobben.

KAN POLITISKE REFORMER SKAPE ENDRING?

Signaler om behovet for kvalitetsheving i høyere utdanning kom fra teoretiske pedagoger som kritiserte det forenklete behavioristiske lærings- og kunnskapssynet som ligger bak plenumsforelesninger og individuelle eksamener. Gradvis har teoriene om et konstruktivistisk og sosiokulturelt læringssyn fått gjennomslag i politiske dokumenter. De politiske føringene har så dannet grunnlaget for den norske kvalitetsreformen (St.meld. nr. 27 (2000–2001)) og også for EUs program for livslang læring (CEC 1995).

Med svake drivere er det typisk at endringer innen høyere utdanning skjer langsomt (Knight og Yorke 2003). Kvalitetsreformen ønsker å dreie søkelyset vekk fra innsatsfaktorer (lærerstyrt undervisning) mot studentenes læringsutbytte (studentstyrt læring). Også utdanningenes relevans for arbeidslivet skal tydeliggjøres, ifølge reformen.

ET FORSØK MED STUDENTSTYRT LÆRING I ET STRATEGIKURS

De kreative og skapende kreftene i studentmassen blir ikke tatt i bruk på en god måte med lærerstyrt undervisning. Poenget med studentstyrt læring er nettopp å aktivere en større andel av det ubenyttede reservoaret av engasjement og energi som finnes hos hver enkelt student. På min handelshøyskole har vi tatt ulike grep i flere NRØA-kurs for å fremme kvalitetslæring, og vi tror at suksesshistorier kan bidra til å få den pedagogiske skuta i bevegelse.

Å utvikle og implementere foretaksstrategier er aldri en enmannsaffære. Det er heller ikke et rent teoretisk

arbeid – strategier skal implementeres. Vi er derfor opp-tatt av at studentene våre skal samarbeide om lærings-arbeidet i strategifaget.

Samarbeidet forankrer vi rundt en case som er hentet fra lokalt eller regionalt næringsliv. Det ska-per større motivasjon og engasjement hos studentene når de kan arbeide med et selskap som de allerede har noe kjennskap til. Det blir på denne måten også en-klere for oss å få inn gjesteforelesere som kan snakke om selskapets strategiske utfordringer for studentene. Vi ønsker at skolestua vår skal ha et åpent vindu mot næringslivet, og vi prøver også å få næringslivet inn i skolestua.

Strategicasen fungerer som en eksamenscase. Den blir delt ut i starten av kurset slik at studentene kan arbeide med den gjennom hele semesteret. Kurset inneholder (fortsatt) en serie med forelesninger, men målet med disse er ikke å «dytte» mest mulig strate-gisk teori inn i hodet til hver enkelt student. I stedet fungerer forelesningene mer som «coaching-eventer» der hovedpoenget er å drøfte hvordan ulike strategiske teorier kan kaste lys over den aktuelle casen. Slik får studentene som følger forelesningene, faglig input til casebesvarelsene sine.

Eksamenscasen har en åpen problemstillingen, for eksempel: «Drøft en strategisk problemstilling som er relevant for energikonsernet Troms Kraft.» Gruppene, som settes sammen av studentene, må selv utvikle en for dem interessant strategisk problemstilling knyttet til casebedriften. Slik forsøker vi å forankre eierskapet til problemet hos studentene.

Det strategiske problemet skal ikke være beskri-vende, men drøftende. Det betyr at først må proble-met aktualiseres, deretter må årsakene til problemet drøftes, og til slutt må studentene diskutere alterna-tive løsninger på problemet og vurdere disse opp mot hverandre. Det å peke på kompromisser kan være nød-vendig for å oppnå aksept hos foretakets ulike inter-essegrupper.

Gruppene får karakter på eksamenscasene sine når kurset er ferdig. Da avvikler vi i tillegg en teoretisk fler-valgseksamen. Poenget med denne er først og fremst å luke ut «gratispassasjerer», men den kan også føre til karakterjustering for de enkelte gruppedlemmene. I tabell 3 viser vi noen eksempler på eksamensbesva-relser som ble levert våren 2013. Ikke noe å si på stu-dentenes kreativitet, eller?

TABELL 3 Eksempler på eksamensoppgaver i strategi definert av studentene selv

Kraft & Kultur-eventyret – et nordnorsk industrilokomotiv på svenske skinner
Datter søker forsoning, Nordic Green Energy
Vindkraft, politikernes våte drøm
Fra motvind til medvind, omdømmebygging i Troms Kraft
Endelig trer Troms Kraft frem i lyset, mediehandtering i krisetider
Bør Troms Kraft satse bredt eller smalt?
Hva kan Troms Kraft om Corporate Governance?
Finanseventyrene til Troms Kraft
Er Jämtkraft løsningen for Troms Kraft?
En landsdel i spenning, Troms Kraft Nett møter fremtiden
Etter fjære kommer flo, en vurdering av vekstmulighetene til Troms Kraft
Troms Kraft-skandalen – «det merkes helt ned i viskelærene til skolebarna»

KONKLUSJON

I universitets- og høyskolesektoren har det blitt etablert historiske strategiske spor som har hatt varig effekt på senere hendelser og beslutninger (Sydow, Schreyögg og Koch 2009). Langsiktige investeringer i infrastrukt-ur og et lærings-syn som er preget av en taus praktisk yrkest teori, låser oss inne i en pedagogikk som er preget av plenumsforelesninger og individuelle eksamener. Lærerstyrt undervisning resulterer i stor studiepoeng-produksjon, men dårlig læringskvalitet.

Studentstyrt læring er et alternativ til lærerstyrt undervisning. Målet er da å ta i bruk studentenes ibo-ende kreative krefter i læringsarbeidet deres. Det kan blant annet gjøres ved at eksamen, i stedet for å fungere som en enkel sluttkontroll på hva studentene husker, rettes inn mot å stimulere kollektive utviklingsproses-ser (Østerud 2004).

Det kan skapes større engasjement, motivasjon og læringskvalitet ved å tilrettelegge for at studentene kan arbeide i grupper med utgangspunkt i praksisnære prosjekter som er hentet fra lokalt arbeidsliv. Slike akti-viteter er mer på linje med Dysthe (2001) når hun sier at «... skolens undervisning bør ikke bare skje innenfor en lukket, teoretisk verden, men åpne seg mot student-enes liv og kulturer utenfor skolen».

Dysthes læringssyn er i tråd med hvordan læring fin-ner sted på andre arenaer i livet. Der lærer vi ikke best

ved å lytte passivt til lange monologer, jobbe alene med vanskelige oppgaver eller arbeide uten hjelpemidler. Og når kvaliteten på arbeidet vårt skal bedømmes, brukes

neppe hukommelse som det viktigste vurderingskriteriet. Kanskje har academia noe å lære om læring av livet utenfor elfenbenstårnene? **M**

REFERANSER

- Barr, R.B. og J. Tagg. 1995. A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6): 13–25.
- Black, P.J. og D. William. 1998. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1): 7–73.
- Bruffee, K.A. 1995. Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning. *Change*, 27(1): 12–18.
- Commission of the European Communities (CEC). 1995. *White Paper: Education and Training – Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cuban, L. 1983. How did teachers teach, 1890–1980. *Theory into Practice*, 22(3): 159–165.
- Dysthe, O. (red.). 2001. *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Gjønnes, S.H. og T. Tangenes. 2009. Regndans eller dans på roser? Et kritisk blikk på den rådende læringstradisjonen i økonomi- og virksomhetsstyringsfagene. *Magma* 01/09.
- Gynnild, V. 2011. Kvalifikasjonsrammeverket: Begreper, modeller og teoriarbeid. *Uniped*, 34(2): 18–32.
- Hannafin, M., S.M. Land og K. Oliver. 1999. Open learning environments: Foundations, methods, and models. I C.M. Reigeluth (red.), *Instructional-Design Theories and Models, Vol. II*, s. 115–140. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hounsell, D. og N. Entwistle. 2005. *Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Høivik, T. 2010. Fyll ikke profesjonene med forskere. *Forskerforum*, 6: 34–35.
- Johnson, G., R. Whittington og K. Scholes. 2011. *Exploring Strategy*, 9. utg. Essex: Pearson Education Limited.
- Jonassen, D.H. 1999. Designing constructivist learning environments. I C.M. Reigeluth (red.), *Instructional-Design Theories and Models, Vol II*, s. 215–239. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jonassen, D.H. 2000. Revisiting activity theory as a framework for designing student-centered learning environments. I D.H. Jonassen og S.M. Land (red.), *Theoretical Foundations of Learning Environments*, s. 89–121. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Knight, P.T. og M. Yorke. 2003. *Assessment, Learning and Employability*. London: Open University Press.
- Koen, G. og A. Attard. 2012. Time for student-centred learning? *European Higher Education at the Crossroads 2012*, Part 2, s. 153–172.
- Kohn, A. 1994. Grading: The issue is not how but why. *Educational Leadership*, 52(2): 38–41.
- Land, S.M. og M.J. Hannafin. 2000. Student-centered learning environments. I D.H. Jonassen og S.M. Land (red.), *Theoretical Foundations of Learning Environments*, s. 1–23. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lauvås, P. og G. Handal. 2000. *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Ludvigsen, S.R. 2000. Informasjons- og kommunikasjonsteknologi, læring og klasserommet. I: S.R. Ludvigsen og S. Østerud (red.), *Ny teknologi – nye praksisformer. Teoretiske og empiriske analyser av IKT i bruk*. Rapport nr. 8 i ITUs skriftserie, s. 125–137. Universitetet i Oslo.
- Ludvigsen, S.R. og S. Rasmussen. 2005. Modeller på reise – en analyse av endringer i lærerutdanningen. Oslo: Forsknings- og kompetansecenter for IT i utdanning.
- MacLellan, E. og R. Soden. 2004. The importance of epistemic cognition in student-centered learning. *Instructional Science*, 32(3): 253–268.
- NRØA-plan. 2011. Plan for bachelor i økonomi og administrasjon – Vedtatt 17. oktober 2011. http://www.uhr.no/documents/B_A_plan_vedtatt_17okt11.pdf
- Pedersen, S. og M. Liu. 2003. Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 1(2): 57–76.
- Pettersen, I.J. 2009. Økonomistyring – teoretisk praksis eller praktisk teori? *Magma* 06/09.
- Pettersen, R.C. 2005. *Kvalitetslæring i høyere utdanning: Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersen, R.C. 2009. *Studenters læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ramsden, P. og N.J. Entwistle. 1982. *Understanding Student Learning*. New York: Nichols Publishing Company.
- Raaheim, A. 2006. Do students profit from feedback? *Seminar.net*. Vol. 2, nr. 2.
- Säljö, R. 2001. *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Schön, D.A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (Vol. 5126). New York: Basic books.
- Shepard, L.A. 2000. The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7): 4–14.
- St.meld. nr. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt – Krev din rett*. Kvalitetsreform av høyere utdanning. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Sydow, J., G. Schreyögg og J. Koch. 2009. Organizational path dependence: Opening the black box. *Academy of Management Review*, 34(4): 689–709.
- Østerud, S. 2004. *Utdanning for informasjonssamfunnet. Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østerud, S. (red.). 2009. *Enter. Veien mot en IKT-didaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aamodt, P.O., E. Hovdhaugen og V. Opheim. 2006. *Den nye studiehverdagen*. Evaluering av Kvalitetsreformen, Delrapport 6. Oslo: NFR, Røkkansenteret, NIFU STEP.