

Omvendt undervisning som talesjanger i veilederutdanningen – studenters perspektiv på forhold som har betydning for læringsprosesser

Kirsten S. Worum Author*, Inger Merethe Hansen, Rigmor Olsen

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UIT - Norges arktiske universitet, Tromsø

*Korrespondanse: kirsten.worum@uit.no

Sammendrag

Formålet med artikkelen er å få innsikt i forhold som har betydning for studentenes læringsprosesser når veilederutdanningen er designet som omvendt undervisning. Forskning på omvendt undervisning i veilederutdanning for lærere i barnehage og skole er viet lite oppmerksomhet. Denne studien har en kvalitativ tilnærming og undersøker følgende: Hvordan fremme gode læringsprosesser når omvendt undervisning anvendes som arbeidsform i veilederutdanningen? Datamaterialet består av studentevalueringer fra 138 studenter fra fire kull. Det er valgt en tematisk analyse. Det teoretiske rammeverket bygger på Bakhtins begreper talesjanger og flerstemmighet samt et intersubjektivt kunnskapssyn. Særlig betydningsfullt for læringsprosessene er tydelig og tidlig informasjon, sammenhenger mellom utdanningens ulike deler, samhandling og meningsbryting gjennom konkret lærerstøtte og tilrettelagte arbeidsformer utover det tradisjonelle. Fleksibilitet kan være både læringsfremmende og hemmende. Studien synliggjør viktige aspekt ved læringsprosessene når omvendt undervisning anvendes i veilederutdanningene og kan bidra til økt forståelse for bruk av omvendt undervisning i høyere utdanning.

Nøkkelord: Høyere utdanning; studentevalueringer; digital teknologi; læring; meningsskapning

Abstract

The purpose of this study is to gain insight into factors that are important for the students' learning processes when the mentor education is designed as a flipped classroom. Research on flipped classrooms in mentor education for teachers in kindergartens and schools is given little attention. With a qualitative approach, we ask: How can we promote good learning processes when flipped classrooms are used in mentor education? The data consist of 138 evaluations by students on four courses. A thematic analysis has been used. The theoretical framework is Bakhtin's concept of speech genre, multivocality and view of knowledge. Significant for the learning processes are plain and early information, connections between the different parts of the education, interaction and exchange of

Published: 15.11.2022

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2022 The author(s)

Dette er en open access-artikkel distribuert under vilkårene i [Creative Commons Attribution Lisens](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3792>

opinions through concrete support from the teacher and adapted working methods beyond the traditional. Flexibility can both promote and inhibit learning. The study is a contribution that highlights important aspects of the learning process when flipped classrooms are used in mentor education, and it can contribute to increased understanding of use of flipped classrooms in higher education.

Keywords: Higher education; student evaluation; digital technology; learning; meaning-making

Introduksjon

Studiens formål er å få kunnskap om faktorer som har betydning for studentenes læringsprosesser når omvendt undervisning anvendes som arbeidsform i veiledning utdanningen. Dette er sentral kunnskap for undervisere når bruk av digital undervisning øker i alle utdanningsinstitusjoner. Datamaterialet er primært basert på studentevalueringer, og vi stiller følgende spørsmål: *Hvordan fremme gode læringsprosesser når omvendt undervisning anvendes som arbeidsform i veiledning utdanningen?*

I veiledning utdanningene er teori og praktiske ferdigheter sentrale elementer, og omvendt undervisning er en arbeidsform som gir rom for begge deler (Moran & Milsom, 2015). Begrepet omvendt undervisning eller flipped classroom, beskrives som en undervisningsmetode (Krumsvik, 2016). Metoden innebærer at man tenker omvendt av det man vanligvis gjør i et klasserom. Forelesninger tas opp på video og presenteres som undervisning på nett, før studentene møtes i klassen. Studentene kan se videoene hjemme uavhengig av tid og sted. Tiden på campus brukes i større grad til praktiske øvelser og arbeid i sosialt fellesskap med problemstillinger knyttet til tematikk presentert på nett før de fysiske samlingene (Abeysekera & Dawson, 2015). Et fellestrekk ved omvendt undervisning er forventningene til at studentene skal ha forberedt seg før de møter medstudenter og lærere (Merlin-Knoblich & Camp, 2018).

«En viktig erfaring fra koronaperioden er at framtidens utdanning bør kombinere fysisk tilstedeværelse og digitalt tilbud på en måte som fremmer læring, læringsmiljø og fleksibilitet» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 8). Fleksible og nettstøttede undervisningsformer skal være det viktigste virkemiddelet for å gjøre utdanningene tilgjengelig uavhengig av tid og sted, og for å bedre utdanningskvaliteten. Særlige forhold som utmerker seg positivt ved pedagogisk bruk av teknologi i høyere utdanning, er studentaktive læringsformer, kommunikasjon og samarbeid, større mulighet for praksisnær erfaring og økt tilgjengelighet, uavhengig av tid og sted (Korseberg et al., 2022). Teknologien kan samtidig føre til merarbeid. For studenter som kombinerer studie med familie og arbeidsliv, kan det være utfordrende å finne tid til samarbeid (Fosslund & Tømte, 2019). Manglende kunnskap hevdes å være en betydelig utfordring selv i 2022, når det gjelder å nyttiggjøre seg digital teknologi knyttet til undervisning (Korseberg et al., 2022). Digital teknologi i høyere utdanning kan deles i de to hovedkategoriene tilgjengelighet og pedagogisk kvalitet. Tilgjengelighet innebærer blant annet «Frihet og fleksibilitet» som gjør «det enklere å kombinere utdanning og arbeidsliv samt gi muligheter for å studere hvor og når en vil» (Fosslund, 2015, s. 16). Pedagogisk kvalitet handler om at «undervisning og læring kan tilrettelegges på måter som skaper gode betingelser for variasjon, repetisjon og motivasjon i studentenes tilnærming til lærestoffet» (Fosslund, 2015, s. 17). Forelesere som vil benytte seg av omvendt undervisning for å fremme læring, må gjøre seg kjent med ulike sosiale læringsaktiviteter som studentene kan delta i (Sekkingstad & Fossøy, 2019).

Dialog er sentralt i veiledning (Skagen, 2021). I veiledningslitteratur er det vanlig å relatere dialog og samtaler til fysiske møter og praktiske ferdigheter (Søndenå, 2007; Worum, 2016). Det skiller mellom individorienterte og dialogbaserte tilnærminger til veiledning i forskningslitteraturen. Den individorienterte tilnærming til kunnskap fokuserer mindre på sosial samhandling og mer på enkeltindividets individuelle utvikling og læring gjennom selvrefleksjon. Den dialogiske tilnærming derimot ser utvikling av kunnskap som et felles anliggende gjennom aktiv deltagelse i en sosial kontekst (Bjerkholt, 2017; Worum, 2014). Omvendt undervisning kan være en viktig arbeidsform for å skape samarbeid og studentaktiviteter knyttet til læring (Solberg & Breivik, 2020). På den måten kan omvendt undervisning legge til rette for en dialogbasert tilnærming til veiledning. Samtidig kan det ikke bevises at

arbeidsformen bidrar til bedre læring for studentene dersom en sammenligner omvendt undervisning med ordinær klasseromsundervisning, selv om studentene foretrekker førstnevnte (Låg & Sæle, 2019). Omvendt undervisning kan også svekke samarbeidet mellom studentene dersom undervisningsopplegget blir individorientert (Sekkingstad & Fossøy, 2019).

Undervisere kan styrke studentenes læring ved å be om evaluering av undervisningen og anvende svarene til å forbedre studiet (Hattie, 2011). Fagmiljøene trenger eierskap til eget utviklingsarbeid, og studentevalueringene bør derfor få en sterkere lokal forankring dersom den skal bidra til bedre læringsopplegg for studentene (Gynnild, 2002). Studentenes ytringer om faktorer som kan ha betydning for læring, er særlig viktig kunnskap i lys av økt fokus på digitalisering og studiekvalitet i høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2021). Kunnskapssyn (Bjerkholt, 2017; Worum, 2014) og Bakhtins begreper talesjanger og flerstemmighet (Bakhtin, 2005) er valgt som teoretisk rammeverk for studien. Bakhtins teoretiske perspektiver bidrar til å få innsikt i forhold som har betydning for studentenes læringsprosesser når omvendt undervisning anvendes. Ulike aspekt ved kunnskapssyn gir innsikt i lærernes betydning for å fremme gode læringsprosesser når komplekse undervisningsopplegg skal tas i bruk.

Kunnskapssyn og flerstemmighet

I veilederutdanning er det viktig å klargjøre kunnskaps- og læringssyn, da veiledning primært handler om læring (Stålsett, 2009). Bruk av digital teknologi i undervisningssammenheng forankres i nasjonale retningslinjer (Kunnskapsdepartementet, 2021), men også i ulike lærings- og kunnskapssyn (Dysthe, 2001). Ulike læringssyn påvirker læringsprosessene (Worum, 2014). Det er imidlertid variasjoner i kunnskaps- og læringssyn ved veilederutdanningene i Norge (Ødegaard & Worum, 2016). Det dominerende kunnskapssynet er individorientert (Bjerkholt, 2017), og kritiseres for å framstille læring som et individuelt fenomen (Skagen, 2021). Et dialogisk kunnskapssyn (Worum, 2014), som vi relaterer oss til, er mer opptatt av samhandling i sosiale kontekster enn læring som psykologiske prosesser og kan forstås i lys av Bakhtin (2010). Det er likevel ikke støtte hos Bakhtin for at et gruppeformat alltid gir det beste læringsforløpet (Skagen, 2021). Gruppeveiledning kan framstå som terapeutiske samtaler med et psykologisk språk som fokuserer på individuelle prosesser (Jensen, 2016). Biggs (1996) har bidratt til et paradigmeskifte fra lærersentrert til studentsentrert undervisning, som betyr at læreren vektlegger å støtte studentens konstruksjon av egen kunnskap både i og utenfor klasserommet i stedet for den tradisjonelle overføringen av kunnskap i klasserommet (Wang et al., 2013). Studentsentrert undervisning innebærer at læreren synliggjør sammenhenger som handler om kontekst og forventninger til studentene. Et hovedanliggende er at kunnskap skapes i det sosiale (Biggs, 1996). Dette er i tråd med et dialogisk kunnskapssyn og arbeidsformene i omvendt undervisning.

I dag er det vanlig å betrakte kunnskap og meningsskaping som en sosial konstruksjon (Bjerkholt, 2017), noe som kan relateres til Bakhtin og begrepet flerstemmighet (Dysthe et al., 2012). Flerstemmighet kan forstås som et mangfold av individuelle stemmer som inngår i en felles dialog med muligheter for å stille spørsmål ved eller kommentere etablerte forståelser, og på den måten bidra til å skape ny kunnskap (Pesch, 2017, s. 61). Denne formen for flerstemmighet kan komme til uttrykk gjennom studentenes ytringer på seminarer eller i praktiske veiledningsøvelser med søkelys på teoretiske perspektiver. Studenter og lærere legger fram sin forståelse, uten at de nødvendigvis har oppfattet det samme. Flerstemmighet kan også komme til uttrykk i studentens ytringer i evalueringsskjemaene. Utfra en dialogisk tilnærming vil konteksten være viktig og påvirke hvordan deltagerne oppfatter og uttrykker den konkrete situasjonen (Bjerkholt, 2017). Studentenes evalueringer av omvendt undervisning i veilederutdanningen vil derfor være preget av flerstemmighet, dialogiske overtoner og kontekstuelle forhold. Forskernes forståelse vil være preget av kunnskapssynet og forståelsen for sjangeren som denne veilederutdanningen presenterer.

Bakhtins talesjangerbegrep

Den enkelte konteksten utvikler relativt stabile typer ytringer og beskrives som talesjangere (Bakhtin, 2005). Talesjangrene finnes både i muntlige og skriftlige former, og alt fra hverdagsdialoger til standardiserte dokumenter og vitenskapelige arbeider regnes som talesjangre (Bakhtin, 2010). Enhver utdanning, som eksempelvis veilederutdanningen, kan derfor beskrives som en talesjanger. I hvert spesifikke tilfelle vil «ytringane reflekterer dei vilkår og mål som gjeld» innenfor den enkelte sjangeren (Bakhtin, 2005, s.1). Vilkår og mål for veilederutdanningen uttrykkes gjennom språklige ytringer i standardiserte dokumenter som emneplaner, emneguides, sensorveiledninger og litteraturlister. Disse er preget av internasjonale, nasjonale og lokale retningslinjer, slik «Alle ytringar er fulle av gjenklanger og gjenlyd av andre ytringar som dei er knytte samen med i det fellesskapet som den aktuelle sfæren for talekommunikasjon utgjør [...]» (Bakhtin, 2005, s. 65). Individualiteten er mindre synlig i standardiserte dokumenter, men reflekterer likevel dem som utformer dokumentene (Bakhtin, 2005), i dette tilfellet ansvarlige faglærere i utdanningen. Evalueringsskjemaene kan forstås som ytringer knyttet til sjangeren, da de er relatert til øvrige dokumenter i studiet. Individualiteten til faglærere og studenter reflekteres i evalueringsskjemaene fordi faglærerne har utformet områder for evalueringene, og studentene har beskrevet sine opplevelser og erfaringer med bruk av omvendt undervisning.

I følge Bakhtin er ytringene i en talesjanger uløselig knyttet sammen gjennom språklig stil, tematisk innhold og kompositorisk oppbygging, som samlet danner helheten i den enkelte sjanger. Eksempelvis vil den språklige stilen i Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning (forskrift om NKR og EQF, 2017) påvirke ytringene i emneplaner, evalueringsskjemaer og studiets emneguide. I veilederutdanningen vil det teoretiske- og praktisk faglige utgjøre det tematiske innholdet. Det teoretisk uttrykkes gjennom litteratur, faglige innlegg og dialoger. Det praktiske uttrykkes gjennom veiledningsøvelser, seminarer og gruppearbeider. Strukturen i veilederutdanningen består av konkrete former for organisering av grupper og ulike arbeidsformer både på samlingene og studiets digitale læringsplattform, Canvas. Samlet utgjør dette studiets kompositoriske oppbygging. Gjennom kontekstualisering av talesjangerbegrepet kan vi forstå betydningen av sammenhenger og studentenes ytringer om forhold som har betydning for læringsprosessene.

Tidligere forskning

Forskningen på bruk av omvendt undervisning i høyere utdanning både nasjonalt og internasjonalt er omfattende, bygger på ulike definisjoner og er foretatt på ulike fagområder og nivåer innen utdanningssektoren (Abeysekera & Dawson, 2015; Fosslund, 2015; Låg & Sæle, 2019; Sekkingstad & Fossøy, 2019; Solberg & Breivik, 2020). Det finnes begrenset forskning på bruk av omvendt undervisning relatert til veilederutdanning i internasjonale studier (Merlin-Knoblich & Camp, 2018; Merlin, 2016; Moran & Milsom, 2015). Vi har ikke identifisert studier av omvendt undervisning i veilederutdanning for lærere i barnehage og skole. Denne studien er derfor et bidrag i denne sammenhengen. Studier som undersøker bruk av denne arbeidsformen i høyere utdanning, kan synliggjøre viktig aspekt innen forskningsfeltet på veilederutdanning. De innledende litteratursøkene inspirerte oss derfor til å ta i bruk snøballmetoden.

En systematisk review og meta-analyse (Låg & Sæle, 2019) sammenligner omvendt undervisning med tradisjonell undervisning fra et bredt spekter av disipliner innen utdanningsforskning. Den viser at studenter som har erfaring med omvendt undervisning, i overveiende grad beskriver læringsmiljøet i klasserommet som positivt fordi de inviteres til gruppearbeid på en annen måte enn i tradisjonell undervisning. Studentene føler seg bedre forberedt, mer forpliktet og engasjert når de møtes i klasserommet. Steen-Utheims og Foldnes (2018) intervjuer av førsteårsstudenter om deres oppfatning av de to ulike tilnærmingene til læring viser at også disse foretrekker omvendt undervisning. Studentene opplever det som positivt at de har en forpliktelse overfor hverandre, og at de må være bedre forberedt til de sosiale læringsaktivitetene. I tillegg hevder de å ha bedre kontakt med læreren som deltar aktivt i studentenes læreprosesser på en helt annen måte enn ved tradisjonell undervisning.

I en casestudie fra en rådgiverutdanning med 15 studenter ble studentenes opplevelser av fordeler og ulemper ved bruk av omvendt undervisning undersøkt (Moran & Milsom, 2015). Studentene opplever at læringen blir styrket og forenklet ved at de får se nettforedlesningene før de bearbeider stoffet sammen med medstudenter. Arbeidsformen bidrar til mer støtte til det praktiske læringsarbeidet som er sentralt i rådgiverutdanning, mens forventningene til studentenes selvstendige arbeid og forberedelsene til møtene i klassen blir beskrevet som ulemper. Det poengteres at studenter som møter uforberedt til felles undervisning kan provosere medstudenter, og at de i tillegg vil ha lite utbytte av undervisningen. I en mindre analyse av empiriske studier på omvendt undervisning og læring innen rådgiverutdanning (Merlin, 2016) finnes også støtte for at bruk av omvendt undervisning gir mer tid til aktiviteter i klasserommet, eksempelvis veiledningsøvelser. En casestudie fra et kull på 20 rådgiverstudenter (Merlin-Knoblich & Camp, 2018) konkluderer med at omvendt undervisning er krevende. Samtidig beskriver studentene arbeidsformen som positiv fordi de var mer forberedt til timene enn til tradisjonell undervisning. Øktene i klasserommet var lærerike når de var forberedt, og andres meninger som ble kommunisert var spesielt løftet fram som viktige aspekter for egen læring. Studentene presiserer at læringsprosessene foregår både i og utenfor klasserommet og at begge deler var sentralt for egen læring. Arbeidsformen gir større frihet og fleksibilitet, mens arbeidsmengden beskrives som overveldende, særlig for dem som har mange forpliktelser fra før. Muligheten til selv å bestemme tidspunkt og tidsbruk, ta pauser og se forelesningene på nytt ved behov opplever studentene som svært positivt. Andre studier viser derimot at studenter med erfaring fra studier med omvendt undervisning i varierende grad opplever arbeidet på campus som meningsfylt, noe som kan relateres til gruppesammensetning på campus (Helgevold & Moen, 2015). En fokusgruppstudie der omvendt undervisning ble prøvd ut som undervisningsform på tre ulike studentgrupper, viser at arbeidsformen kan føre til en individorientert tilnærming der sosiale aktiviteter i liten grad anvendes eller er fraværende som støtte for læringen. Dette synes å være en konsekvens av mangel på organisering av grupper for arbeid mellom samlingene (Sekkingstad & Fossøy, 2019).

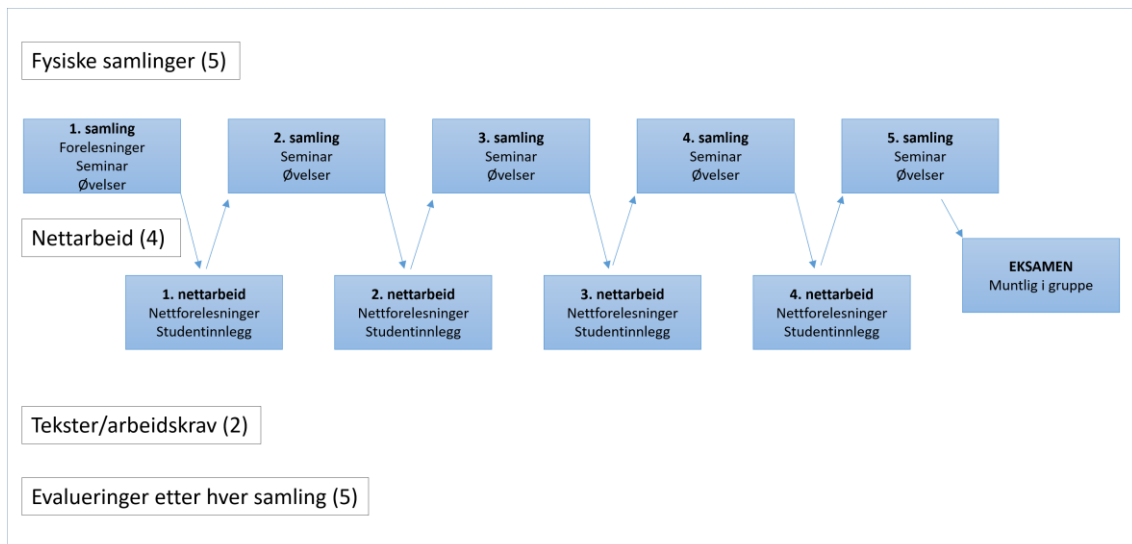
Felles for forskning på omvendt undervisning i høyere utdanning, uavhengig av aldersgrupper, er at sosiale studentaktiviteter både i og utenfor klasserommet synes å ha stor betydning for læreprosessene. Studentaktivitetene kan sees i sammenheng med lærernes kunnskapssyn, som igjen påvirker tilrettelegging og deltagelse.

Metode

Denne studien har en kvalitativ tilnærming. Med Bakhtins (2005, 2010) begreper som rammeverk kan studien posisjoneres innenfor dialogismen, hvor mennesket forstås å være dialogisk i sin natur (Linell, 2009). Ifølge Bakhtin (2005) har alt forskningsarbeid som bruker konkret språklig materiale, å gjøre med konkrete ytringer som står i relasjoner til ulike aktivitets- og kommunikasjonsfærer. Studentens beskrivelser kan derfor ikke sees løst fra konteksten fordi denne spiller en avgjørende rolle for å forstå studentens ytringer (Bakhtin, 2005). Med dette som utgangspunkt presenteres kontekst, utvalg, analyse og etiske implikasjoner før resultat og diskusjon.

Kontekst

Veilederutdanningen i denne studien er på masternivå, 15 studiepoeng. Studentene er lærere med minst 3 års erfaring etter endt utdanning fra barnehage, grunnskole eller videregående opplæring. Utdanningen er organisert med fem fysiske samlinger, fire nettarbeider, to arbeidskrav og avsluttes med en muntlig gruppeeksamen. Organiseringen er tydeliggjort gjennom emneguiden. Denne inneholder alle de sentrale dokumentene for emnet: emneplan, semesterplan og litteraturliste, oversikt over litteratur tilhørende hvert enkelt tema, utdypende tekst om arbeidskrav og sensorveiledning for eksamen. Canvas er bygd opp på samme måte som emneguiden. Studiet evalueres etter hver samling. Oversikt over utdanningen er illustrert i figuren under:



Figur 1. Veilederutdanningen designet som omvendt undervisning.

Den første samlingen består av forelesninger over grunnleggende tema, veiledningsøvelser og gjennomgang av organisering og innhold i studiet. De øvrige samlingene er forankret i nettarbeidet. Studentene får definerte oppgaver knyttet til nettforelesningene. Oppgavene skal diskuteres i forhåndsbestemte grupper. Ut fra diskusjonen utformes og publiseres et studentinnlegg på Canvas med to–tre spørsmål som studentene ønsker nærmere utdypet på den fysiske samlingen. Studentinnlegget er utgangspunkt for faglærernes forberedelser til samlingen. Veiledningsøvelsene tar utgangspunkt i studentenes egne case og det veiledningsfaglige fokuset fra forelesningene og studentinnleggene. Tekstarbeidet består av to arbeidskrav, en plan for veiledningsarbeidet som skal gjennomføres i løpet av studiet og en tekst der studenten undersøker egen utvikling som veileder. Studentene tilbys veiledning på tekster fra medstudenter og faglærer. Studiet avsluttes med en muntlig gruppeeksamen med to eller tre studenter.

For å forstyrre studentene minst mulig og la evalueringene komme til nytte så vel for studentene som for undervisere og forskere (Norton, 2007) er evalueringene frivillig etter hver samling. Evalueringene deles ut i papirformat, og leveres anonymt i konvolutt etter samlingen. De kan velge og krysse av for om evalueringene kan brukes til forskning og undervisningsplanlegging. Studentene kan levere blankt hvis de ønsker det.

Utvalg

Det totale datamaterialet består av studentevalueringer fra fire studieår à fem fysiske samlinger. Evaluering av utdanning er et ledd i arbeidet med å forbedre undervisningen (Hattie, 2011). Primærmaterialet i denne studien er evalueringene fra den femte samlingen hvert studieår. Utvalget er gjort på bakgrunn av at studentene etter femte samling har gode forutsetninger for å evaluere ulike deler ved studiet. Tabellen under viser en oversikt over det totale datamaterialet:

Tabell 1. Datamaterialet

	1. år	2. år	3. år	4. år	Totalt:
Antall studenter gjennomført og bestått eksamen	51	39	37	27	154
Antall evalueringer pr. studieår	169	138	130	120	687
Antall evalueringer i primærutvalget (5. samling)	46	40	29	23	138

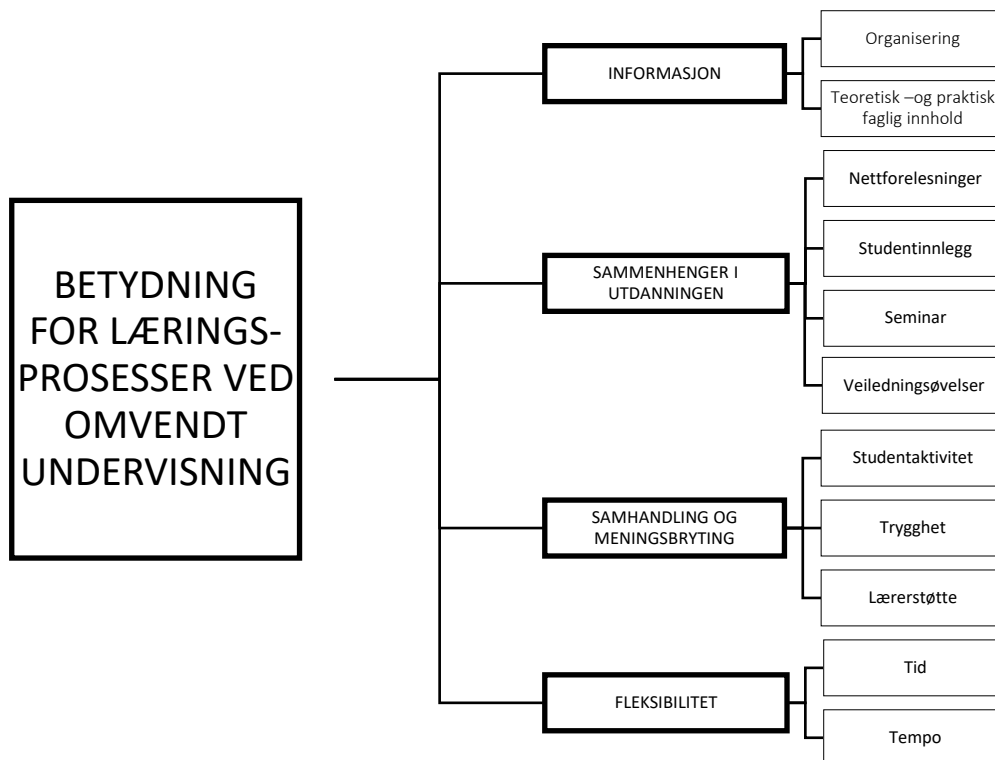
Studentene er bedt om å beskrive og begrunne forhold som har fungert bra, og det som kan forbedres innenfor samtlige områder. Evalueringene gir informasjon og innblikk i alle områder og deler av utdanningen. Vi fokuserer imidlertid på det som er knyttet til studentenes meningsskaping og læring når omvendt undervisning benyttes i veilederutdanningen. I det følgende presenteres en tabell som viser de åtte områdene i evalueringsskjemaene:

Tabell 2. Områder i evalueringsskjemaet

Områder i evalueringsskjema	Bra	Kan forbedres
1. Organisering av studiet		
2. Nettforelesninger		
3. Studentinnlegg		
4. Veiledningsøvelser		
5. Seminar		
6. Tekstarbeid		
7. Egen innsats		
8. Viktig for egen læring i studiet		

Analyse

Det er gjennomført en tematisk analyse av studentevalueringene inspirert av Braun & Clarks (2006) seksfasede analyseprosedyre: 1) Bli kjent med datamaterialet. Dette forgår over en periode på fire år. Etter fire år diskuterer vi metning av materialet og finner at det ikke lenger gir noe nytt. Vi gjør en ny gjennomlesing av alt materiale i denne prosessen. 2) De første innledende kodene genereres. Disse er basert på interessante sitater relatert til tema fra de åtte områdene i evalueringsskjemaet og til problemstillingen. I denne fasen revideres temaene og sitatene flyttes stadig fram og tilbake. 3) Data fra hvert studieår registreres i egne tabeller med tall fra eksempelvis 1-46, avhengig av mengden evalueringer det enkelte studieår. 4) Forskergruppa går gjennom materialet på nytt og revurderer temaene ved å se om sitat og tema samsvarer. 5) Hoved- og undertema defineres med mer presise benevelser (figur 2). I denne fasen reduseres undertemaene i lys av problemstillingen og konteksten. 6) Teksten skrives fram og analyseres i lys av kunnskapssyn (Bjerkholt, 2017; Worum, 2014) og Bakhtins (2005) teorier om flerstemmighet og talesjanger. Analysen resulterer i fire hovedtema og elleve undertema som har betydning for læringsprosessene. Temaene presenteres i følgende figur:



Figur 2. Hoved- og undertemaer

Etiske implikasjoner

Forfatterne av artikkelen er en del av det sosiale fenomenet som studeres, i form av å være faglærere på studiet med ansvar for planlegging og vurdering. Alle faglærerne har bidratt med å sortere data og skrive dem inn i tabeller i søkbare dokumenter. Vi er oppmerksomme på vår subjektivitet, og at vi som forskere bringer med oss en forståelse inn i analysen av evalueringene, samt at vårt teoretiske rammeverk ledsager arbeidet med å skape mening i tekstene (Nilssen, 2012). Det hevdes at forskerens forståelse er en forutsetning for innsikt, og «en som kommer utenfra, vil ha problemer med å komme innenfor hva forståelse angår» (Paulgaard, 1997, s.71). Nettopp det at vi kommer innenfra gjør det mulig for oss å forstå evalueringene. Relasjonene mellom studentene og oss faglærere kan ha påvirket så vel studentenes ytringer i evalueringene som våre tolkninger av disse, noe som kan være grunnlag både for kritikk og feiltolkning. Dette er utfordringer som går igjen i kvalitativ forskning på egne studenter (Haug, 2010). Andre svakheter er at studien i hovedsak er basert på evalueringsskjema. I et intervju kunne vi eksempelvis fått en grundigere utdyping av studentenes perspektiver. Studentene kan også ha tolket de åtte områdene på ulike måter. Mange ytringer i skjemaene er beskrevet i korte setninger eller bare som stikkord, og vår fortolkning av så vel korte setninger som stikkord er knyttet til vår forståelse av studiet. Nasjonale forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021) er fulgt for å sikre en rettskaffen gjennomgang av materialet og tidligere forskning.

Resultat og diskusjon

Fire overordnede tema utmerket seg særlig i evalueringene; informasjon, sammenhenger i utdanningen, samhandling og meningsbryting, samt fleksibilitet (figur 2). Temaene gjenspeiler studentenes ytringer om egne læringsprosesser. Sitatene som løftes fram, er representative for samtlige årskull. Funnene drøftes fortløpende i lys av tidligere forskning og analysebegreper.

Informasjon

Mange studenter omtaler informasjon om organisering av omvendt undervisning gitt på samling, i emneguiden og på Canvas som viktig for å skape forutsigbarhet og oversikt i utdanningen. Å få

informasjon tidlig beskrives av de fleste som spesielt betydningsfullt. En student beskriver det slik: «Ved start fikk vi en grundig gjennomgang av fremdrift i studiet. Emneguiden har gitt god oversikt». Informasjonen beskrives av mange å være et forberedelsesgrunnlag for studentene. Flere utsagn tyder på at studentene opplever at utdanningen er planlagt på en måte som gjør forventningene tydelig, slik det går fram i følgende sitat:

[Omvendt undervisning] har påvirket meg positivt. Det stilles forventninger til at jeg stiller forberedt. Grappa mi er avhengig av at vi alle stiller forberedt opp for å kunne bidra. Dette gjør at man ikke lar det skure, men MÅ være bevisst på at det er forventninger til en.

Til tross for at informasjonen synes viktig for studentenes læringsarbeid, ser vi eksempel på at det kan være kontrastfylte behov knyttet til informasjon. For noen kan det være tidkrevende å skaffe seg oversikt på den digitale læringsplattformen, som i dette eksempelet: «Brukte lang tid på å bli kjent på Canvas». Mens andre eksempler viser at dokumentene gir informasjon som gjør det mulig å orientere seg på egen hånd: «Litt mye info første dag ang. ting vi kunne ha lest oss til på egenhånd».

Informasjon om faglig innhold, både teoretisk og praktisk, det som formidles i planer og andre dokumenter synes viktig for læringen. Grundig gjennomgang av eksamenskrav allerede ved studiestart ser ut til å ha betydning for å få ro over arbeidet. En student beskriver at det er «fint å få en ordentlig oversikt over hva som kan komme på eksamen. Fått roet nervene litt, veldig ryddig og oversiktlig». Et gjennomgående utsagn om informasjon er i tillegg at «emneguiden gir oversikt over tema og tilhørende litteratur». De fleste studentene framhever denne typen informasjon som en forutsetning for kontinuitet i læringsarbeidet. En skriver for eksempel at studiet er «godt planlagt og i tråd med det som er vesentlig å være forberedt på, så vel til nettforelesningene som til samlingene». Informasjon har bidratt til at studentene stiller forberedt og deltar aktivt på utdanningens ulike læringsaktiviteter.

Selv om de fleste oppfatter informasjonen om faglig innhold som god, er det enkelte som etterlyser mer informasjon. Et forslag er at «de ulike temaene skulle vært utdelt fra begynnelsen sammen med enkle konkretiseringer for i større grad engasjere studenter til å lese teori». Andre studenter opplever at det ikke er samsvar mellom informasjon om arbeidsmengde og det som faktisk ble krevd på studiet og oppfordrer ansvarlige faglærere til å «poengtere mer i starten hvilke krav som stilles og at det er mye å gjøre». Arbeidsmengden beskrives å være så omfattende at enkelte studenter hadde vurdert å trekke seg om de hadde fått informasjon om dette i starten på studiet. «Med tanke på full jobb og 15 stp. hadde jeg vurdert annerledes om alle krav var fremmet før jeg begynte på studiet», skriver en student.

Informasjon om praktisk faglig innhold, det som knyttes til konkrete oppgaver til veiledningsøvelser og studentinnlegg, verdsettes av de fleste studentene. Det uttrykkes mange positive opplevelser av dette i evalueringene, eksempelvis: «Bra med spesifikke bestillinger, for eksempel fokusere på spørsmål eller tegning». Informasjon om struktur og rammer på samlingene frigir også tid til øvelser og varierte læreriske aktiviteter ifølge flere studenter.

Et fåtall studenter etterlyser imidlertid ytterligere beskrivelser av oppgavene til studentinnlegg og veiledningsøvelser. De ønsker tydeligere bestillinger på struktur og form på øvelsene fordi de opplever at disse kan være vanskelig å forstå første gang.

Funnene peker på at informasjon må være tydelig, spesifikk og komme tidlig i utdanningen. Dette er viktige sider ved læreprosessen i omvendt undervisning og kan knyttes til Bakhtins begrep *talesjanger* (2005). Språklig stil uttrykkes gjennom utsagn om informasjon gitt i emneguiden, på Canvas og i øvrige dokumenter. Tematisk innhold uttrykkes gjennom informasjon om teoretisk og praktisk innhold, kompositorisk oppbygging gjennom beskrivelser av utdanningens rytme og struktur. Dette er sentrale aspekt ved utdanningen, og informasjon om sjangeren må kommuniseres tydelig for å styrke læringsprosessen når omvendt undervisning anvendes. Til tross for faglæreres arbeid med skriftlig og muntlig informasjon både i oppstarten og underveis i veilederutdanningen kan informasjonen likevel synes å være mangelfull.

Flerstemmighet i dialogen kommer ikke tydelig til syne i studentutsagn om informasjon. Ingen viser til samtaler der ulike forståelser, synspunkt og oppfatninger legges til grunn i forbindelse med informasjon

som blir gitt. Ut fra ideen om kunnskapssyn kan informasjonen være preget av en individorientert tilnærming, her med fokus på overføring av kunnskap, uten rom for dialog. En måte å forstå det på er at det ikke har vært stilt spørsmål rettet mot dette i studentevalueringen. En annen kan være at studentene ikke opplever å være en del av dialogen når det gjelder informasjon om utdanningen.

Flere funn i denne studien samsvarer med tidligere forskning. Eksempelvis forventes det at studenten skal ha forberedt seg, sett forelesningene på nett og tenkt gjennom tematikken før de fysiske samlingene (Abeyssekera & Dawson, 2015). Men det er vanskelig å finne eksempler på hvordan faglærere forbereder studentene på hvordan de skal forberede seg. Utforming av de sosiale aktivitetene kan imidlertid påvirke den sosiale interaksjonen og læringen (Låg & Sæle, 2019). I vår studie går det tydelig fram at informasjon om organisering samt teoretisk og praktisk faglig innhold bidrar til å skape forutsigbarhet og er viktig for læring og meningsskapning. Dette kan sees i lys av Biggs (1996) ide om at læreren må kommunisere forventninger til studentene i den spesifikke konteksten.

Sammenhenger i utdanningen

Nettforelesninger løftes fram av mange studenter som et bindeledd mellom de ulike delene i studiet og hevdes å styrke forståelsen for litteratur, samt at studentene kommer forberedt til samlingene, slik det uttrykkes i dette eksemplet: «Det har vært lettere å være forberedt, og møte de andre på lik fot, etter å ha hatt muligheten for nettforelesninger. De har også vært til hjelp for å forstå litteraturen til studiet». Nettforelesningene er utgangspunkt for samarbeid og diskusjon studentene imellom både på og mellom samlingene. Studentene hevder at nettforelesningene i kombinasjon med øvrige aktiviteter bidrar til gode refleksjoner og trygghet i rollen som veileder. Likevel ønsker et fåtall studenter at forelesningene skjer på samlingene i stedet for på nett blant annet fordi: «Da vil man kunne komme med spørsmål og få en dialog rundt de ulike temaene og spørsmålene som måtte dukke opp».

Studentinnlegg har sammen med nettforelesningene bidratt til å knytte sammen arbeidet på nett med de fysiske samlingene, og til å synliggjøre sammenhenger mellom teori og praksis. Innleggene krever forberedelser i form av å se forelesninger og gå i dialog med egen studentgruppe. Arbeidet med studentinnleggene hevdes av mange studenter å være avgjørende for læring, slik en uttrykker det: «[Student]innleggene og samtalene vi har hatt i kollokviegruppen har vært interessante og bidratt til å knytte teori til praksis, og seminarene i etterkant oppklarende». Ulike tema blir bearbeidet blant annet ved at studentene jobber i forhåndsbestemte grupper, hvor de må sette ord på sin tenkning og sin forståelse. En presiserer betydningen av arbeidet på nett slik: «I etterkant skjønner jeg hvor mye jeg har lært av aktivitetene mellom samlingene». Andre studenter opplever en del utfordringer med studentinnleggene og en peker på at: «Arbeidsmengden er stor, har hatt minst utbytte av [student]innleggene, både forarbeid og etterarbeid. Noen bidrar alltid, andre bidrar omtrent aldri». Manglende bidrag fra medstudenter er en utfordring i enkelte studentgrupper, og det finnes eksempler på at studenter synes nettarbeidet kan gi for stor arbeidsbelastning.

Seminarene som en del av omvendt undervisning har særlig stor betydning for læring. Studentene uttrykker at seminarene bidrar til å skape engasjement og sammenheng mellom teoretisk og praktisk faglig innhold slik det framkommer her:

Seminarene er så relevante, de gir knagger til teori. De bidrar til å skape sammenheng mellom teori og praksis. Engasjerende da de tar opp studentenes spørsmål knyttet til ulik tematikk. Veldig lærerikt å høre andres tanker omkring tema og problemstillinger.

Forståelse for sammenhengen mellom teori og praksis beskrives som konkret læringsutbytte av seminarene. Seminararbeidet knyttes både bakover til nettarbeidet og framover mot veiledningsøvelsene og synliggjør sammenhengen mellom arbeidet på nett og på samlingene. Det er få forslag til forbedringer av seminararbeidet i evalueringene. De som har gitt innspill peker på at tiden til seminar kan kortes ned til fordel for veiledningsøvelsene.

Veiledningsøvelser beskrives av absolutt alle å være den arbeidsformen som er mest lærerik og nyttig. Å koble teori til praktiske øvelser gjennom øvinger i veiledningsgruppen, gjerne med faglærer til stede,

hevdes å være læringsfremmende: «For meg har veiledningsøvelsene samt analyse/diskusjon underveis og i etterkant vært klart mest lærerikt og nyttig. Veiledning av faglærer under øvelsene gjør at jeg lærer mye!». Studenter poengterer viktigheten av å få praktisert det de leser om i litteraturen, og at «øvelsene har skapt trygghet i veilederrollen». I tillegg til trygghet i rollen som veileder, er øvelsene en betydningsfull aktivitet for utvikling av kompetanse og ferdigheter i veiledning. Omvendt undervisning gjør det mulig å bruke mer tid til praktiske øvelser på samlinger der faglærer kan bidra til å styrke sammenhengen mellom teori og praksis.

Studentene opplever sammenheng mellom de ulike arbeidsformene i utdanningen og mellom teori og praksis, noe de beskriver som særlig viktig for læringsprosessene. Utdanningen hevdes å ha en «rød tråd hele veien». Det pekes på at tematikken er gjennomgående i planer, nettforedlesninger, studentinnlegg, seminar og veiledningsøvelser, noe som er viktig for å skape oversikt, refleksjon og dypere forståelse i personlig utvikling som veileder.

Sammenhenger i utdanningen kan identifiseres under alle de fire analytiske begrepene knyttet til talesjanger og flerstemmighet i dialogen. Språklig stil speiles i studentenes svar der de viser at begreper og informasjon gitt i utdanningens dokumenter er koblet til aktivitetene på nett og fysiske samlinger. Tematisk innhold kommer til syne gjennom kommentarer om hvordan nettforedlesning, studentinnlegg, seminar og veiledningsøvelser knytter sammen teori og praksis. Den kompositoriske oppbyggingen synliggjøres når studentene beskriver organisering av de ulike arbeidsformene og hevder at disse henger sammen. I følge Bakhtin (2005) danner disse tre aspektene helheten i en talesjanger. Flerstemmighet i dialogen kommer til uttrykk ved at erfaringer og kunnskaper deles med medstudenter i nettarbeid og med medstudenter og faglærere på de fysiske samlingene, noe som også skaper sammenhenger. Fokuset på sosial samhandling slik det går fram her er i tråd med et dialogisk kunnskapssyn.

Arbeidet i grupper og i plenum samt faglæreres bidrag inn i dialogene løftes frem som spesielt viktig for å skape nødvendige sammenhenger, og dette støttes av tidligere forskning (Steen-Utheim & Foldnes, 2018). Savnet etter å få stille spørsmål med påfølgende respons når de sitter hjemme og ser nettforedlesninger er tydelig både i vår studie og i tidligere undersøkelser (Moran & Milsom, 2015), selv om dette gjelder et fåtall. Ønsket om dialog og opplevelsen av at studentinnleggene er lite læringsfremmende, kan skyldes mangel på flerstemmighet slik den framstilles av Pesch (2017). Omvendt undervisning gir imidlertid mulighet til å forberede spørsmål og innspill til både faglærere og medstudenter, slik at flerstemmighet i dialogen blir mulig. Dialogen mellom faglærer og studenter kan fremme sammenheng mellom utdanningens ulike deler, og derigjennom styrke studentens læring (Biggs, 1996).

Samhandling og meningsbryting

Studentaktiviteter beskrives som viktig for samhandling og meningsbryting. Studentene er opptatt av at det er nyttig å høre om andres praksis, og at faglige diskusjoner bidrar til å belyse tematikken bedre. En student formulerer det slik: «Bra å få diskutert i plenum det vi har diskutert på gruppen. Man får en bedre belysning av tematikk». Flere skriver at det å reflektere sammen med andre som også er veiledere, gir nye perspektiv på egne erfaringer. Arbeid med blant annet studentinnlegg og seminar har gitt rom for lærende møter fordi «det har bidratt til fagdialoger mellom meg og medstudenter og gitt mulighet til ulike synspunkt og deling av erfaringer fra de andre». Å få støtte til å forstå teorien i møte med andres tanker beskriver flere studenter som positivt i evalueringene.

Studentene gir et generelt inntrykk av at gruppestørrelsen og faste grupper har betydning for studentaktivitetene i ulike gruppearbeid. Flere mener det er passe størrelse på gruppene, og en skriver at «mindre grupper bidrar til dialoger som løfter fram forskjellige perspektiver». En annen understreker at diskusjonene i studentgruppene vil påvirke arbeidsplassene «gjennom at vi deltakere på studiet vil bidra til kritisk tenkning og et høynet refleksjonsnivå blant ledere og ansatte».

Trygghet i veilederrollen synes også å bli påvirket av arbeidet i gruppene og kommer ofte opp som tema i studentevalueringer. Det handler om at samhandling og meningsbryting bidrar til å bli trygg på ulike veiledningsverktøy og på å ta ordet i veiledning. Det handler også om å bli trygg på hvordan man

fremstår som samtalepartner, og hvilken kunnskapsbase veiledningen skal hvile på. Gruppeveiledning løftes fram som spesielt viktig: «Gruppeveiledning skaper flerstemmighet. Hjelper å øve på verktøy. Blitt tryggere. Flotte veiledningsøvelser. Føler de har gitt meg verdifull erfaring». I evalueringene oppfordres det til å beholde ordningene med arbeid i mindre grupper fordi det gjør at alle føler seg trygg, deltar og tar ordet, noe som leder til at «man har fått drøftet forskjellige perspektiver».

Lærer støtte trekkes frem som spesielt viktig i prosessene hvor samhandling og meningsbryting foregår. Faglærers bidrag verdsettes høyt av studentene og konkretiseres i følgende utsagn: «Flott med [faglærer] som kobler sammen samling, forelesning og pensum.

Bra med [faglærer] i gruppe/dialog med de andre. Fint å diskutere når alle får komme til ordet». Konkrete tilbakemeldinger fra faglærer under øvelsene og fokus på spesifikke tema i øvelsene påvirker læringen på en positiv måte. Det samme gjør analyser av og diskusjoner om de konkrete veiledningsøvelsene som studentene har gjennomført. Studentene peker også på hvor viktig det er at faglærerne tar studentinnleggene på alvor gjennom diskusjoner og mulighet til spørsmål og avklaringer i seminarene. Dialogen i seminarene, der ulike tanker og forståelser løftes frem, oppleves som særlig lærerik. Når det gjelder forbedringspotensialet, går kommentarene i retning av at de «ønsker enda mer tilbakemelding og deltakelse fra faglærer». Dette gjelder særlig veiledningsøvelsene.

Temaet samhandling og meningsbryting knyttes til samtlige analysebegrep. Språklig stil beskrives gjennom oppgaver med spesifikke tema som krever dialoger studentene imellom, men også mellom studenter og faglærere. Tematisk innhold er beskrevet av studentene som noe som ofte er gjenstand for diskusjoner både i plenum og i grupper, på nett og på samling, noe som bidrar til utvikling i rollen som veileder. De beskriver også hvordan de ulike arbeidsformene og gruppesammensetningene både krever og legger til rette for erfaringsutveksling og faglige diskusjoner, noe som kan kobles til kompositorisk oppbygging. Organiseringen av små og faste grupper viser seg i vår studie å ha betydning for trygghet og aktiviteter i studentgruppene. Dette står i motsetning til tidligere forskning hvor studentene ikke opplever omvendt undervisning som meningsfylt grunnet mangel på organisering av grupper eller utforming av sosiale aktiviteter for arbeidet både på og mellom samlingene (Helgevold & Moen, 2015; Sekkingstad & Fossøy, 2019). Å høre andres tanker omkring tema som bringes inn, oppleves som særlig læringsfremmende og kan relateres til et dialogisk kunnskapssyn og flerstemmighet i dialogen, noe som kan bidra til meningsskaping (Pesch, 2017). Beskrivelsene av læringsfremmende prosesser i denne studien kan sees i lys av tidligere forskning på omvendt undervisning. Studentene verdsetter å bli invitert til gruppearbeid på andre måter enn den tradisjonelle undervisningen og studentene får bearbeide stoffet sammen med medstudenter (Merlin-Knoblich & Camp, 2018), samt lærer støtte i alle deler av utdanningen (Steen-Utheim & Foldnes, 2018).

Fleksibilitet

Tid er særlig knyttet til friheten til å velge tidspunkt for å se nettførelsesningene, noe studentene opplever som positivt. Omvendt undervisning gjør at studentene kan se nettførelsesningene når det passer, og ha dem tilgjengelig under hele studiet. Flere studenter rydder tid til å se forelesningene flere ganger. Det gjør det enklere for studentene som tar studiet i tillegg til jobb: «Lettere å kombinere med fast jobb. Man kan tilegne seg kunnskapen når man er mest opplagt og mottakelig for info. Veldig nyttig». I tillegg handler det om å rydde tid til andre studentaktive læringsaktiviteter, og en av studentene mener arbeidsformen er «eneste mulighet for å få mer tid til veiledningsøvelser på samlinger». God tid til øvelser når det nærmer seg muntlig eksamen er løftet frem som særlig viktig. Hvordan tidsressursen skal fordeles mellom seminar og øvelser kommer frem som et dilemma, da studentene ønsker bedre tid til begge deler. Men tid beskrives også å være utfordrende for studenter som står i jobb. Enkelte opplever at det er vanskelig å få til et godt samarbeid i studentgruppene fordi alle er så travle. Da oppgis det at «tid er det største problemet».

Tempo er et aspekt knyttet til omvendt undervisning og læring. Studentene er opptatt av individuell tilpasning av tempo i læringsprosessen: «Forelesninger på nett gir meg muligheten til å ta det i mitt tempo. Se/lytte samtidig som man ser i pensum/notater. Gir bedre mulighet til å forstå». Blant det som blir

kommentert, er eksempelvis muligheten til å «spole frem og tilbake og kunne få stadige repetisjoner og koblinger til litteraturen i utdanningen», noe studentene beskriver som bra for egen læringsprosess i utdanningen.

Fleksibilitet knyttes til kompositorisk oppbygging. Studentene hevder at læringen styrkes fordi arbeidsformen bidrar til at den enkelte kan finne sin rytme, studere når det passer og nyttiggjøre seg av repetisjoner for egen læring. Dette styrkes av tidligere forskning som hevder at omvendt undervisning gir større frihet og fleksibilitet samt at muligheten til å se forelesningene på nytt er positivt i læringsammenheng (Merlin-Knoblich & Camp, 2018). Pedagogisk kvalitet ved bruk av digital teknologi beskrives blant annet som tilrettelegging for variasjon og repetisjon (Fossland, 2015). Samtidig er det studenter som hevder at mangel på tid på grunn av jobb og annet, gjør samarbeidet mellom samlingene mer utfordrende. Disse funnene samsvarer med forskning som peker på at tid er en utfordring for voksne som kombinerer studie med familie og arbeidsliv (Fossland & Tømte, 2019). I evalueringene kommenterer studentene videre at nettarbeidet fører til mer tid på samlingene til viktig samarbeid i veiledningsgruppene. På den ene siden skaper den kompositoriske oppbyggingen frihet og fleksibilitet slik at det er mulig å kombinere utdanning og arbeidsliv, mens på andre siden kan det være utfordrende å finne tid til nettopp dette samarbeidet som er en del av fleksibiliteten i utdanningen.

Hovedtema og analytiske begreper kontekstualisert til veilederutdanningen er visualisert i tabellen under:

Tabell 3. Hovedtema identifisert under analytiske begreper

Hovedtema	Analytiske begreper kontekstualisert til veilederutdanningen			
	Språklig stil	Tematisk innhold	Kompositorisk oppbygging	Flerstemmighet i dialogen
Kvalifikasjonsrammeverket Emneguiden Canvas Emneplaner Oppgaver	Teoretisk faglig innhold: Litteratur Forelesninger Faglige innlegg Seminararbeid Gruppearbeid	Rytme og struktur på fysiske samlinger og arbeid på nett, samt arbeidet mellom samlingene. Arbeidsformer og organisering av grupper på samling og på nett.	Deltakelse hvor erfaringer og oppfatninger deles og kunnskapen utvikles i samhandling i den gitte konteksten: Forelesninger, seminar og praktiske øvelser der studenter og faglærere deltar og legger fram sine forståelser, synspunkt og erfaringer.	
Informasjon	X	X	X	
Sammenhenger i utdanningen	X	X	X	X
Samhandling og meningsbryting	X	X	X	X
Fleksibilitet			X	

Avslutning

Omvendt undervisning i veilederutdanningen kan hevdes å være en egen talesjanger i lys av Bakhtins teoretiske perspektiv. Hvordan en slik utdanning utformes, har betydning for læring og meningsskapning. Språklig stil, tematisk innhold og kompositoriske oppbygging er uløselig knyttet sammen og er sentralt når utdanningen skal organiseres og presenteres. Flerstemmighet i dialogen knyttes til hvordan kunnskap utvikles i samhandling i denne gitte konteksten. På bakgrunn av funn og drøfting løfter vi fram fire forhold som kan bidra til at bruk av omvendt undervisning i veilederutdanningen kan fremme gode læringsprosesser for studentene.

For det første: Et sentralt anliggende er at faglærer setter studentene i stand til å forstå utdanningens komplekse oppbygging. Studentenes store behov for informasjon handler om å få oversikt og støtte i læringsprosessen. Mangelfull informasjon skaper usikkerhet. Informasjon om form, innhold og vurderingskriterier tidlig i studiet og både før og under samlingene, synes for de fleste å være en sentral kilde til forberedelser til en arbeidsform mer kompleks enn tradisjonell undervisning. Temaet informasjon er ikke identifisert under analysebegrepet flerstemmighet i dialogen. Det kan være et signal om at faglærere bør jobbe mer bevisst med å få innspill og spørsmål fra studentene når informasjon kommuniseres i utdanningen.

For det andre: Sammenheng mellom utdanningens ulike deler er sentralt for studentenes læringsprosesser. Nettførelser og litteratur alene er ikke tilstrekkelig for å være forberedt til samling. Spesifikke oppgaver gitt av faglærer for arbeid i grupper mellom samlingene, skaper sammenheng mellom nettarbeid og fysiske samlinger. Arbeid i grupper og plenum med lærerstøtte løftes frem som viktig for å fremme diskusjon og kobling mellom teori og praksis. Enkelte studenter uttrykker usikkerhet i møte med digital teknologi, noe som påvirker studentenes opplevelse av sammenheng. Når tema som belyser sammenhenger i utdanningen er identifisert under samtlige analysebegrep, kan det være et signal om hvor viktig det er å tydeliggjøre sammenhenger i utdanningen designet som omvendt undervisning.

For det tredje: Behovet for lærerstøtte er stort. Samhandling og meningsskapning styrkes av konkret lærerstøtte og tilrettelagte oppgaver og aktiviteter. Savnet etter dialog med faglærer når man sitter hjemme og ser nettførelser fremmes av enkelte studenter. Samtidig poengterer studentene at omvendt undervisning gir tid til praktiske øvelser med faglærer til stede. Konkrete tilbakemeldinger og metaveiledning under og etter veiledningsøvelser samt faglærers bidrag knyttet til studentinnleggene på samlingene beskrives som læringsfremmende. Samhandling og meningsbryting er identifisert under samtlige analysebegrep og synliggjør nødvendigheten av å skape nye arenaer for dialoger som aktiviserer studentene i læringsprosessene.

For det fjerde: Flexibilitet kan oppleves både som en støtte og som et hinder i studentenes læringsprosess. Gjennom utsagn i studentevalueringene ser det ut som de fleste vil foretrekke omvendt undervisning. Det oppleves som viktig for læring at nettførelser er tilgjengelig under hele utdanningen, men noen finner det utfordrende å finne tid til diskusjoner og gruppeoppgaver med medstudenter. Det oppleves spesielt utfordrende når medstudenter ikke tar ansvar for å bidra. Flexibilitet er identifisert under analysebegrepet kompositorisk oppbygging som er et vesentlig element ved omvendt undervisning. Dette kaster lys over faglærers ansvar for å drøfte hensiktsmessige oppgaver og gruppesammensetninger med studentene, og på den måten skape gode betingelser for læringsprosessene.

Med utgangspunkt i studentevalueringene har vi fått kunnskap om forhold som har betydning for studentenes læringsprosesser når veilederutdanningen er designet som omvendt undervisning. Evalueringene og studiens størrelse gir ikke grunnlag for å generalisere om studenters læringsprosesser. Studien gir likevel et relevant bilde av forhold som har betydning for studenters læringsprosesser når omvendt undervisning anvendes i veilederutdanningen, og kan danne et utgangspunkt for en større undersøkelse.

Referanser

- Abeysekera, L. & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher education research and development*, 34(1), 1-14.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. (Oversatt og med etterord av R. T. Slaattelid). Pensumtjeneste A/S. https://www.nb.no/items/URN:NBN:nonb_digibok_2015071008058?page=0
- Bakhtin, M. M. (2010). *Speech genres and other late essays*. University of Texas press.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning : fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag
- Dysthe, O., Bernhardt, N., Esbjørn, L. & Strømsnes, H. (2012). *Dialogbasert undervisning: kunstmuseet som læringsrom* (Bd. nr. 189). Fagbokforlaget
- Forskrift om NKR og EQF. (2017). *Forskrift om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring og om henvisningen til Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring* (FOR-2017-11-08-1846). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/%C2%A73-4>
- Fossland, T. & Tømte, C. (2019). Deltaker eller tilskuer? En casestudie om vilkår for og samarbeidslæring i et nettbasert masterprogram i økonomi og ledelse (MBA). *Uniped* 42 (1), 41-59 .
<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-04>
- Fossland, T. M. (2015). *Digitale læringsformer i høyere utdanning*. Universitetsforlaget.
- Gynnild, V. (2002). Studentevaluering av undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(1), 25-38.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2002-01-04>
- Hattie, J. (2011). Which Strategies Best Enhance Teaching and Learning in Higher Education? I D. Mashek & E. Yost Hammer (Red.), *Empirical Research in Teaching and Learning* (s. 130-142). American Psychological Association <https://doi.org/10.1002/9781444395341.ch8>
- Haug, P. (2010). Kvalifisering til læreryrket. I P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 9–28). Abstrakt forlag.
- Helgevold, N. & Moen, V. (2015). The use of flipped classrooms to stimulate students' participation in an academic course in Initial Teacher Education. *Nordic journal of digital literacy*, 9(1), 29-42.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-01-03>
- Jensen, A. R. (2016). *Veiledningsritualet : En dialektisk studie av formaliserte veiledningssamtaler i lærerutdanningens praksisperiode* [Doktorgradsavhandling, Universitet i Agder / University of Agder]. [https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2404613/Andreas%20Reier%20Jensen_ny%20\(2\).pdf?sequence=1](https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2404613/Andreas%20Reier%20Jensen_ny%20(2).pdf?sequence=1)
- Korseberg, L., Svartefoss, S. M., Bergene, A. C. & Hovdhaugen, E. (2022). *Pedagogisk bruk av digital teknologi i høyere utdanning*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU.
- Krumsvik, R. J. (2016). *Digital læring i skole og lærerutdanning* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Strategi for digital omstilling i universitets- og høyskolesektoren* <https://www.regjeringen.no/contentassets/c151afba427f446b8aa44aa1a673e6d6/no/pdfs/kd-strategi-digital-omstilling.pdf>
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically*. IAP.
[https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=nPcnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR17&dq=Linell,+P.++\(2009\).+Rethinking+language,+mind,+and+world+dialogically.+IAP](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=nPcnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR17&dq=Linell,+P.++(2009).+Rethinking+language,+mind,+and+world+dialogically.+IAP)

- Låg, T. & Sæle, R. G. (2019). Does the flipped classroom improve student learning and satisfaction? A systematic review and meta-analysis. *AERA open*, 5(3).
<https://doi.org/10.1177/2332858419870489>
- Merlin-Knoblich, C. & Camp, A. (2018). A Case Study Exploring Students' Experiences in a Flipped Counseling Course. *Counselor education and supervision*, 57(4), 301-316.
<https://doi.org/10.1002/ceas.12118>
- Merlin, C. (2016). Flipping the Counseling Classroom to Enhance Application-Based Learning Activities. *The journal of counselor preparation and supervision*, 8(3) Article 5.
<https://doi.org/10.7729/83.1127>
- Moran, K. & Milsom, A. (2015). The Flipped Classroom in Counselor Education. *Counselor education and supervision*, 54(1), 32-43. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2015.00068.x>
- NESH (2021) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. ISBN 978-82-7682-101-7 <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Norton, L. (2007). Pedagogical research in higher education: Ethical issues facing the practitioner-researcher. I A. Campbell & S. Groundwater-Smith, (Red.), *An ethical approach to practitioner research* (s. 178-187). Routledge.
- Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur - innenfra, utenfra eller begge deler? I E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad & T.H. Aase (Red.), *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. (s. 70-93) Universitetsforlaget.
- Pesch, A. M. (2017). *Å skape rom for flerspråklighet : en studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn*. Doktorgradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet.
<https://hdl.handle.net/10037/12202>
- Sekkingstad, D. & Fossøy, I. K. (2019). "It Partly Breaks Up the Class Environment" - Experiences with Flipped Classroom as a Teaching Model in Higher Education. Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215034393-2019-19>
- Skagen, K. (2021). *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning*. Kolofon forlag. Solberg, M. & Breivik, J. (2020). Digitale verktøy og læring i høyere utdanning. I H.I Strømsø, K.H Lycke & P. Lavås (Red.), *Når læring er det viktigste: Undervisning i høyere utdanning* (s. 231-246). Cappelen Damm Akademisk.
- Steen-Utheim, A. T. & Foldnes, N. (2018). A qualitative investigation of student engagement in a flipped classroom. *Teaching in higher education*, 23(3), 307-324.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1379481>
- Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Fagbokforlaget.
- Søndenå, K. (2007). Refleksjonen, dialogen og demokratiet. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 210-222). Fagbokforlaget.
- Wang, X., Su, Y., Cheung, S., Wong, E. & Kwong, T. (2013). An exploration of Biggs' constructive alignment in course design and its impact on students' learning approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(4), 477-491. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.658018>
- Worum. (2014). Veiledning, kunnskapssyn og danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 26-35.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-09>
- Worum. (2016). Spor av sammenhenger og brudd i kunnskapssyn i veiledning ved lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(2), 103-114. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-02-04>
- Ødegaard, E. E. & Worum, K. S. (2016). Vilkår for kvalitet og forskningsbasering av praksisveiledning i barnehagelærerutdanningen *BLU – Følgforskning*.