

ARTIKKEL 1

Refleksjon i undervisning – eksempel på refleksjon fra entreprenørskapsundervisning

Britt Paula Mørkved, Nord universitet

Sammendrag: Hensikten med denne artikkelen er å gi en teoretisk utforskning av refleksjon som begrep og hvilken rolle ulike refleksjonstyper kan ha i studentenes læringsprosess når læringsaktivitetene er handlingsbaserte. Artikkelen klargjør hva som må kjennetegne den handlingsbaserte læringen, slik at erfaring peker ut over læring i øyeblikket. Det understrekes at studentene må presenteres for tydelige kompetansekrav som refleksjonen kan knyttes til. Videre vises det til at utvikling av helhetlig kunnskap innebærer at læringsaktivitetene, i tillegg til å stimulere til refleksjon over kunnskap, bør rette seg mot motivasjon og holdninger. Det foranstående belyses gjennom konkrete eksempler fra undervisning i entreprenørskap.

Nøkkelord: refleksjon, handlingsbasert læring, helhetlig læring, motivasjon, holdninger, entreprenøriell læring

Abstract: This article provides a theoretical examination of the notion of “reflection” and how different kinds of reflection function in action-oriented learning processes. The article explains the characteristics of action-based learning that support learning beyond immediate experience. It emphasizes the importance of a concrete experience of reflection to accomplish the goals in learning outcomes. This is related to the qualification requirements the students are facing. The article further points out that development of comprehensive knowledge implies that learning activities, in addition to stimulating reflection on knowledge, should be directed towards motivation and attitudes. The discussion is supported by concrete examples from the author’s teaching in entrepreneurship courses.

Keywords: reflection, action-based learning, integrated learning, motivation, attitudes, entrepreneurial learning

Innledning

Refleksjon er de siste 25–30 årene blitt et ofte anvendt nøkkelord i beskrivelsen av læring og praktisk undervisningskompetanse (Wahlgren et al., 2002; Pettersen, 2005), samt når det gjelder hvordan vi som lærere kan tilrettelegge for at studentens læring styrkes gjennom refleksjon, slik Biggs (2003) trekker fram gjennom begrepet «reflecting teaching». Donald Schön har i sine arbeider *The Reflective Practitioner* (1983) og *Educating The Reflective Practitioner* (1987) utdypet dette, og gir oss grunnlaget for å se hvordan sammenhengen mellom praktiske handlinger (bruksteori) og teoretisk kunnskap (anvendt teori) kan utvikles gjennom refleksjon og gi økt læring. I norsk sammenheng har dette blant annet blitt videreutviklet av Handal og Lauvås (2000). De fleste teoretikere er enige om at refleksjon utgjør en vesentlig del av handlingsbasert læring, men sentrale teoretikere som Kolb (1984), Mezirow (2000), Bråten og Olaussen (1999) og Schön (1983, 2001) ser ulikt på hva refleksjonen skal fokusere på i handlingen. I denne artikkelen vil jeg se på hvordan disse teoretikernes syn på refleksjon kan kombineres og være komplementære – ved at de har vekt på ulike forhold i handlingen som refleksjonen rettes mot, i den hensikt å oppnå helhetlig læring.

Forskning og departementale styringsdokumenter understreker betydningen av studentaktive læringsformer for å stimulere læringsprosessen. Etter endt utdanning trenger studentene å kunne håndtere skiftende omgivelser og overføre læring fra én situasjon til en annen. Dersom vi som lærere skal kunne bidra til en slik helhetlig læring, må vi kunne tilrettelegge for at studentene utvikler både kunnskap, motivasjon og holdninger. Det å rette oppmerksomheten mot motivasjon i læringen handler blant annet om at studentene må oppleve mening i det de lærer (Vygotsky, 1978). I læring som inkluderer samarbeid, viser det seg at studenten opplever økt motivasjon av å bidra til andres læring, da dette også påvirker eget læringsresultat (Slavin, Hurley & Chamberlain, 2003). Holdninger er ifølge Polanyi (1974) ofte del av den tause kunnskapen, noe som refleksjon kan løfte fram. Hvis vi skaper handlingsbaserte læringsaktiviteter som ligner på arbeidslivet, kan studentene trene på å bli bevisst ulike kompetansedimensjoner, der også holdninger berøres. I slike læringsaktiviteter kan bruk av refleksjon som en del av læringsprosessen være én vei til å rette oppmerksomheten mot ulike kompetansedimensjoner og skape en helhetlig læring.

I denne artikkelen argumenteres det for hvorfor det er interessant å knytte refleksjon til den handlingsbaserte læringen, og det gis eksempler på hvordan dette kan gjøres. Forutsetningene er at kompetansekravene er tydelige, og at læringsaktivitetene stimulerer refleksjon over tilegnet kunnskap, motivasjon og holdninger. Forskningsspørsmålet er: Kan refleksjon bidra til å skape en helhetlig læring i den handlingsbaserte undervisningen?

Artikkelen er en teoretisk utforsking av refleksjonens rolle i læringsprosessen, som i neste runde må undersøkes empirisk i kvalitative og kvantitative studier. Først beskrives refleksjonsbegrepet som en sentral del av læringsprosessen – ved å synliggjøre hva vi faktisk gjør når vi reflekterer, deretter vises det til aktuell forskning om sammenhengen mellom refleksjon og læring. Videre anvendes klassiske teorier der refleksjon er sentralt i læringsprosessen, blant annet fra Dewey (1933), Schön (1983, 2001), Kolb (1984) og Mezirow (1991, 2000). Selve refleksjonsbegrepet forankres i John Deweys teori, der han analyserer både hvordan vi tenker, og hvilken betydning refleksjon har for undervisning og læring. Ifølge Dewey forutsetter refleksjon at det er et problem eller en vanskelighet som skal bearbeides, og hans kjente utsagn «*We do not learn from experience. We learn from reflecting on experience*» kan innledningsvis fortelle hva refleksjon handler om. I selve læringsaktiviteten blir den en sentral del av læringsprosessen, der vi kvalifiserer våre erfaringer og handlinger gjennom refleksjon. Videre i artikkelen klargjøres det hva som må kjennetegne den handlingsbaserte læringen for at den skal gi en erfaring som peker ut over læring i øyeblikket. Deretter utredes ulike typer refleksjon for å vise at nytten og effekten av refleksjon har sammenheng med hvilken type vi velger, da de ulike refleksjonstypene bevisstgjør oss på ulike områder av erfaringene våre. Dette er også noe av kjernen i artikkelen; at den helhetlige læringen betinger at vi reflekterer over ulike områder i det vi erfarer. Avslutningsvis i teorien som viser betydningen av refleksjon i læring, koples de ulike refleksjonstypene på den grunnleggende erfaringslæringsmodellen til Kolb (1984), slik at vi får en utvidet erfaringslæringsmodell som grunnlag for en helhetlig læring.

Interessen for å utforske refleksjonens rolle og muligheter i læringsøymed er utviklet gjennom undervisning i entreprenørskap, et fag der handlingsbasert undervisning står sentralt, men uten at feltet systematisk

har utviklet refleksjon som metodikk i læringsprosessen. Utforskningen og operasjonaliseringen av refleksjon for helhetlig læring er likevel ikke forbeholdt entreprenørskap, men fag og undervisning der studentene lærer gjennom praksis og handlingsbaserte aktiviteter – i tillegg til teori. I eksemplet fra entreprenørskapsundervisningen illustreres det hvordan sentrale kompetansekrav må være på plass, og det gis eksempler på hvordan den handlingsbaserte læringen kan struktureres gjennom erfaringslærings sirkelen for å gi helhetlig læring. Avslutningsvis oppsummeres det hvordan man konkret kan anvende refleksjon i de ulike fasene i den handlingsbaserte læringen, eksemplifisert med entreprenørskapsundervisningen.

Betydningen av refleksjon i læring

Hva gjør vi egentlig når vi reflekterer? Askeland (2006, s. 123) gir en utdypning av begrepet refleksjon i artikkelen «Kritisk reflekterende», hun skriver:

Refleksjon stammer fra det franske ordet *flechir*, som betyr å snu, bøye tilbake til seg selv (Jørgensen, 2003). Refleksjon betegner da gjenskinn, tilbakekasting, og i overført betydning, overveielse eller ettertanke. Å reflektere er noe vi gjør bevisst for å skape mening eller forandre forståelsen av det som skjer når noe overrasker, er uvant eller problematisk [...] (Schön, 1983).

Refleksjon handler videre om å tenke over eget ståsted og legitimere egne valg og fortolkninger av ulike situasjoner. Som et ledd i livslang læring danner refleksjon nytt grunnlag for ny planlegging, gjennomføring og vurdering. Juell (2003) understreker at vi er i en evig opplæring. Vi erfarer og gjør oss tanker som «neste gang» eller «dette skal jeg forbedre» hele livet. Slik vokser vi som fagpersoner og mennesker.

En vesentlig del av den læringen som finner sted når vi handler, knytter seg til deltakernes erfaringer, det som skjer i fellesskapet, og i den konteksten handlingene skjer i. Et viktig spørsmål er hvordan vi kan lære å anvende disse erfaringene i andre sammenhenger. Et svar på dette er at man kvalifiserer sine erfaringer gjennom refleksjon over dem. Refleksjon er derfor et nøkkelbegrep for å utvikle forståelse av den

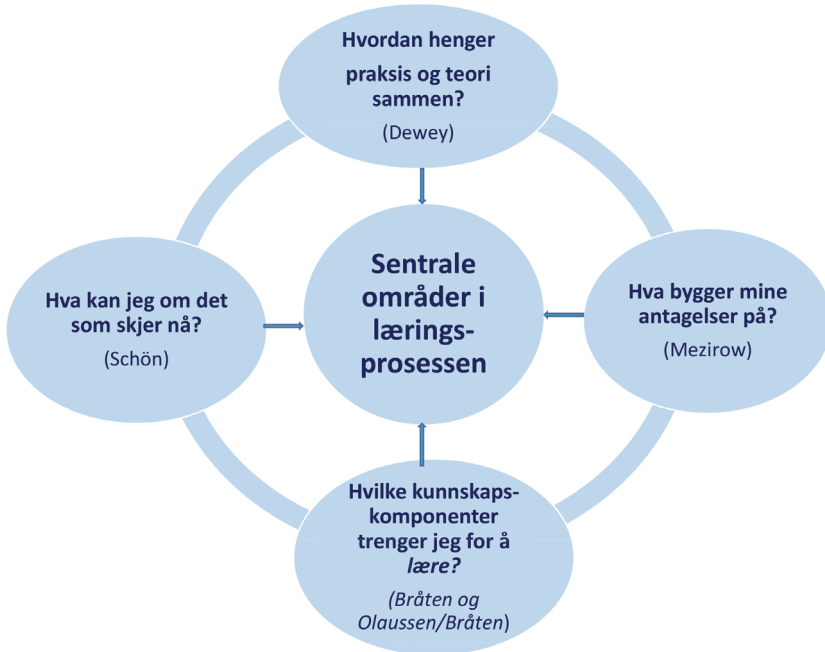
kunnskapen som utvikles i og gjennom handling. Ved hjelp av refleksjon kan vi bli klokere på hva vi skal gjøre for å nå bestemte mål. Én definisjon på refleksjon kan være: «Refleksjon er mere eller mindre bevidste og mere eller mindre omfattende overvejelser over sammenhengen mellom vore handlinger og deres konsekvenser» (Wahlgren et al., 2002, s. 17).

Hva vet vi om sammenhengen mellom refleksjon og læring? Den mest omfattende internasjonale forskningen på dette finner vi innenfor læreres læring (Klemp, 2013). Etter en gjennomgang av tre oversiktsartikler (Borko, 2004; Timperley, 2008, 2010; Webster-Wright, 2009) og to enkeltstudier (Day, 1999; Postholm, 2008) viser Klemp at studiene til sammen gir et relativt sterkt forskningsgrunnlag for å hevde at refleksjonsprosesser er viktige i profesjonelle læreres læring, samtidig som slike prosesser er viktige for å endre lærernes pedagogiske praksis. For selv om eksempelvis Timperley (2008) ikke eksplisitt anvender refleksjonsbegrepet, bygger denne på Deweys refleksjonsbeskrivelse, som går ut på å veksle mellom å se framover og være tilbakeskuende når det handles.

Det som ifølge ovennevnte forskere er avgjørende for at refleksjon skal bidra til læring, er konkrete krav til refleksjonsprosessen og den sosiale settingen den foregår i. To av de tre oversiktsstudiene understreker at refleksjonsprosessen må baseres på kunnskaps- og forskningsbasert praksis (Borko, 2004; Timperley, 2008), og at tiden er en kritisk faktor, da det tar tid å lære å anvende refleksjon, med andre ord å utøve refleksjonsferdigheter (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Borko, 2004; Timperley, 2008). Videre må det fellesskapet der refleksjon utøves, inneha spesielle kvaliteter. Det må være både støttende og utfordrende til deltakernes forforståelse (Timperley, 2008), og en kritisk samtalekultur må kunne utvikles der, slik at samtalene oppleves relevante og meningsfulle (Borko, 2004; Webster-Wright, 2009; Garet et al., 2001; Postholm, 2008). I tillegg til at mange innenfor anvendelse av refleksjon bygger på Dewey (Fendler, 2003), trekkes det fram hvordan den skriftlige refleksjonen og arven fra den kulturhistoriske skolen i Sovjetunionen, med blant annet Vygotsky, støtter integreringen av teori og praksis (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010).

Læringsprosessen i handlingsbasert læring

Ulike læringsteoretiske perspektiver vektlegger forskjellige områder i den handlingsbaserte læringsprosessen. Refleksjonen relatert til de ulike områdene kan bevisstgjøre studentene på flere forskjellige og viktige forhold når læringen er handlingsbasert, som jeg har illustrert i figur 1. Dette betyr at hvilke teorier vi støtter oss på i læringsprosessen får betydning for hvilke områder vi fokuserer på som sentrale.



Figur 1. De enkelte sirkelene viser sentrale områder i læringsprosessen som ulike teoretikere fokuserer på.

I det følgende beskrives læringsprosessen hos Dewey (1933), Mezirow (1991), Schön (1983), Bråten & Olaussen (1999) samt Bråten (2002). Dewey (1933) retter oppmerksomheten mot hvordan teori og praksis må spille sammen i problemløsningen, og tar utgangspunkt i konkrete problemer. Dessuten er Dewey inspirasjon til begrepet «learning by doing», men hans opprinnelige uttrykk var «learning to do by knowing and to know by doing» (Dewey, 2000, s. 25). Det kan antas at Dewey har blitt noe misforstått av noen, ved at begrepet «learning by doing» har blitt assosiert med ham, og at det herigjennom har blitt lagt vekt på «doing», dvs. handlingen,

og ikke på sammenhengen mellom kunnskap og handling – som nettopp Dewey var opptatt av, og som refleksjonen er ment å fokusere på. Når vi ser på hans opprinnelige utsagn, finner vi at det er koplingen mellom teori og praksis, og hvordan de er avhengige av hverandre, som står sentralt. Læringen kan utløses av det uventede, det vanskelige, noe som er annerledes, eller et potensielt problem. Læringsprosessen forbinder undervisning, praksis, personlig utvikling og holdninger, samtidig som vurdering er en del av læreprosessen. Læringen blir et resultat av aktiv deltakelse i sosiale praksiser der samhandling er sentralt, og der individet sees som en del av fellesskapet og konteksten. Prosessen kan struktureres som sirkulær i fem¹ læringsstadier – forberedelse, konkret opplevelse, reflekterende observasjon, abstrakt begrepsfesting, ny eksperimentering – som starter læringsprosessen på nytt. På den måten kan studenten konstruere sin forståelse innenfor de sosiale rammene der han eller hun skaper sin identitet, og der viten blir testet og speilet mot omgivelsene og handlingen, mot sosiale grupper og mot en selv (Kolb, 1984, s. 4).

Begrepene *transformativ læring* (learning as transformation) og *kritisk refleksjon* (critical reflection) kan representere et annet perspektiv i den handlingsbaserte læringen (Mezirow, 1991). Det sentrale er da at den lærende gjennom refleksjon kan bli bevisst hvordan grunnleggende antagelser påvirker oppfatningen av alt rundt en. Transformasjon handler om å reformulere perspektiver og gi plass til nye innsiktsfulle og gjennomgripende perspektiv, og om å handle etter den nye forståelsen (Mezirow, 1991, s. 14). En transformativ læring medfører at tidligere erfaringer kan forstås på andre måter i lys av de nye perspektivene, og det skapes en ny fortolkningsramme, der ny læring skjer. Det meste av læringen bidrar ikke til endring i meningsstrukturen, da endringen tas opp i den etablerte forståelsen – konformativ læring, mens der refleksjon avdekker antagelser som ikke er gyldige, skjer det en transformativ læring. Læringsprosessen består da i å bruke tidligere fortolkninger til å konstruere en ny eller revidert fortolkning av meningen i opplevelser, som veileder for framtidige handlinger.

Læringsprosessen kan videre fokusere på planlegging av eget læringsarbeid, og den kan referere til strategier som studenten bruker for å styre

¹ Prosessen deles i fire læringsstadier når forberedelse ikke tas med.

egne forsøk på å lære. Slike strategier handler om å sette seg personlige mål som motiverer, og om å vurdere passende valg av aktiviteter for å nå mål og prestere bedre. De omfatter også egenvurdering og refleksjon for å oppnå selvinnsett og justering av personlige mål, samtidig som de inneholder en bevissthet om omgivelsenes betydning for innsats og ytelse i studiet. Dette omtales som *selvregulert* og *strategisk læring* (Bråten & Olausson, 1999; Bråten, 2002). Kort sagt handler selvregulert læring om at studenten kan regulere sin kunnskapsinnhenting og gjennom disse reguleringsprosessene nå sine mål og prestere bedre.

I tillegg til å se tilbake på handlingen som kreves for å lære, understreker Schön betydningen av å bli bevisstgjort *kunnskapen i handlingene*, i ens egne ferdigheter, mens man utfører en oppgave (Schön, 1983). Denne kunnskapen omtales også som *taus* (Polanyi, 2000). Polanyi utdyper forholdet mellom den teoretiske og den praktiske – den *handlende* – form for kunnskap. I engelsk har vi skillet mellom *knowing what* og *knowing how*, og i tysk har vi skillet mellom *wissen* (vite) og *können* (kunne, utføre). Når Polanyi bruker begrepet kunnskap, dekker det både den teoretiske og den praktisk handlende delen. Han framhever også at når kunnskap har både en teoretisk og en praktisk side, tilsier det at man ikke kan tilegne seg kunnskap bare gjennom bøker. Den må også tilegnes gjennom praksis. Og det er her refleksjonen kommer inn, som en vei til å bli bevisstgjort den praktiske dimensjonen, handlingskunnskapen. Refleksjon kan bidra til å få fram tanken bak den ytre handlingen, og refleksjon over egne handlinger bidrar slik til å «bygge opp» egen handlingskompetanse, altså «knowing how» i faglig sammenheng. Når vi her trekker på Schöns begrep *kunnskap i handlingen*, dreier det seg om at refleksjon i handlingen kvalifiserer og forbedrer innsikten, mens man handler. Studenten lærer gjennom handlingen, refleksjonen er knyttet til den etablerte kunnskapen i handling, og den vises gjennom måten vi utfører oppgaven på. Refleksjonen og læringsprosessene er da springende – og ikke logiske – i sin framdrift (Schön, 1983), slik de er hos Kolb (1984), med sine sterke koplinger til Dewey (1933).

I forskningsspørsmålet er jeg opptatt av hvordan refleksjon i den handlingsbaserte læringen kan bidra til helhetlig læring, da forstått som at studentene blir bevisst sine kunnskaper, sine holdninger og sin motivasjon. Ovenfor er det vist til hvordan vi ved hjelp av refleksjon kan jobbe med

både personlige og oppgaverelaterte mål som motiverer, og hvordan vi kan vurdere strategier for å hente kunnskap som realiserer disse målene. Refleksjonen kan videre bidra til å bevisstgjøre og konstruere studentens forståelse, eller revidere tidligere fortolkninger, der tanker, følelser og holdninger bevisstgjøres innenfor de sosiale rammene studenten har og læringen skjer i, samtidig med at kunnskapen blir testet og speilet mot omgivelsene, den sosiale gruppen og studenten selv.

Refleksjon i handlingsbasert læring

Refleksjon er ikke én bestemt måte å tenke på. Det er snarere en måte å takle virkelighetens problemer på, som har noen likhetstrekk med den vitenskapelige metode (Dewey, 1933). Refleksjon kan med utgangspunkt i Dewey defineres slik: «Refleksjonens (the reflective thought) funksjon er derfor å forvandle en situasjon, hvor man har opplevd uklarhet, tvil, konflikt eller forstyrrelse av noen art, til en klar, sammenhengende situasjon som er avgjort (settled) og harmonisk.» (Dewey, 1933, s. 100f, min oversettelse). Refleksjon hos studenten er en prosess som må læres, og handlingene har både en holdnings- og en følelsesdimensjon.

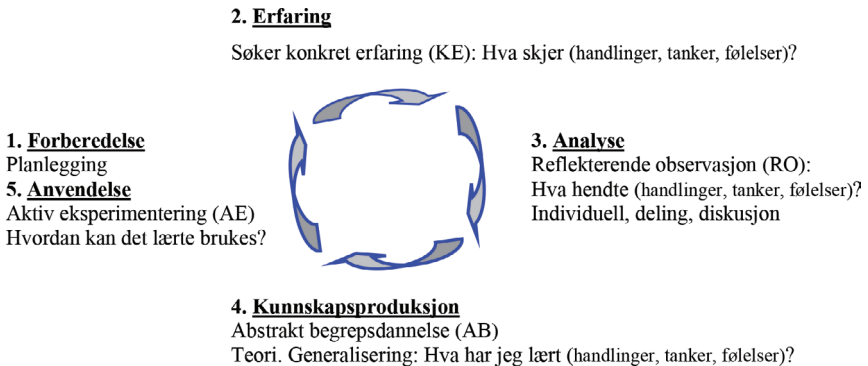
Dewey hevder videre at refleksjon kan skje i forbindelse med handling når det prøves ut noe nytt, eller når man opplever konsekvensen av de endringer handlingene medfører i relasjon til omverdenen og til egen forståelse. Å lære av erfaring innebærer å etablere en forbindelse bakover og framover mellom det man gjør, og det som skjer som en konsekvens av dette. Slik blir det å foreta en handling eller å «bli utsatt for noe» ikke en erfaring i seg selv, men noe som krever refleksjon for å bli bevisst hva man har lært. Med utgangspunkt i læringsprosessene som inkluderer refleksjon, utdypes fire ulike refleksjonstyper nedenfor. Disse kan være verktøy for å skape helhetlig læring, der både kunnskaper, holdninger og motivasjon kan utvikles.

Sirkulær refleksjon

Refleksjon kan systematiseres gjennom at den knyttes til de fem stadiene i den sirkulære læreprosessen, slik den beskrives hos Kolb (1984):

Umiddelbar konkret handlingsbasert erfaring er basis for observasjon og refleksjon. Disse observasjonene omformes til (are assimilated into) en «teori» som det på grunnlag av kan utledes nye implikasjoner for handling. Disse implikasjonene eller hypotesene fungerer så som retningslinjer (guides) for handlinger som skaper nye erfaringer (Kolb, 1984, s. 21, min oversettelse).

Jeg har illustrert dette slik i figur 2:



Figur 2. Erfaringslæringsmodellen, den sirkulære refleksjonen (forfatters oppsett, basert på Kolb, 1984).

Læreprosessen, slik den beskrives her, har ifølge Kolb en konflikt i seg, da refleksjon er tilbøyelig til å hemme handling – og vice versa. Selv om det ikke er et definert startpunkt i erfaringslærings sirkelen, er det ofte slik at refleksjon følger etter handlingen. Kolb hevder videre at ved å skille handling og refleksjon kan læringen styrkes, da man herigjennom gir tid til bearbeiding av den emosjonelle siden av erfaringen. Noe av det sentrale i refleksjon for studentene er at de trenes i å observere flere dimensjoner når de handler: Hva skjer, hva tenker jeg, hvilke følelser utløser handlingene i meg? Gjennom deling av observasjonene og påfølgende diskusjon gis studenten mulighet for ny læring.

Premissrefleksjon og kritisk refleksjon

Vi så i avsnittet om læringsprosessen at der refleksjonen i den handlingsbaserte læringen avdekker antagelser som ikke er gyldige eller ikke gir mening, kan det skje en transformativ læring (Mezirow, 1991). Den består

av en prosess der det gjøres en ny eller omarbeidet fortolkning av en erfaring, og at denne styrer påfølgende forståelse, verdsetting og handling (Mezirow, 1991, s. 1). Dette omtales som at vi fortolker situasjoner gjennom filtre – eller *meningsstrukturer*. Meningsstrukturene består av sosialiserte kulturelle perspektiver som vi bærer med oss, det som Mezirow kaller *fortolkningsvaner* (Mezirow, 1991, s. 4). Hvordan erfaring gjøres forståelig, knyttes da til våre fortolkningsvaner, dvs. individets samlede antagelser om verden. Under refleksjon kommuniserer vi med disse *fortolkningsvanene*.

Vi har to ulike nivåer i meningsstrukturene våre. Dette er *meningsperspektiver* og *meningsskjemaer* (Mezirow, 1991, s. 118 ff.), der *meningsperspektiver* er de grunnleggende antagelsene. Hvert meningsperspektiv inneholder et undernivå av *meningsskjemaer*, som er «oversettelsen» av perspektivene i en gitt kontekst til mer spesifikke formuleringer og forestillinger som styrer tankene våre. Når en opplevelse ikke kan tilskrives mening, får vi ifølge Mezirow et *desorienteringsdilemma* som vanskeliggjør nye handlinger. Et slikt dilemma kan eksistere også uten at vi er bevisst det, men utløses som oftest av en begivenhet (trigger event), som igjen fører til en refleksjonsprosess for å skape mening som forutsetning for handling. Det er med andre ord en sammenheng mellom desorienteringsdilemma, refleksjon og handling, der desorienteringen – med utgangspunkt i et «trigger event» – utløser refleksjon.

Refleksjon vil da for studenten kunne bestå av en undersøkelse av antagelser som ligger til grunn for en handling eller for tidligere antagelser, ved at han eller hun spør seg: «Stemmer dette med mine fortolkningsvaner?» Hvis studenten oppdager at en handling ikke gir mening, har vi et desorienteringsdilemma. Når det skjer radikale endringer i meningsstrukturen, må det samtidig skje en nytolkning av mening, der refleksjonen knyttes til én eller flere dimensjoner: *innhold*, *prosess* og/eller *premisser* (Mezirow, 1991: 107 ff.). Refleksjon relatert til *innhold* viser til *hva* vi oppfatter, tenker og føler, eller hvordan vi handler stilt overfor problemet; refleksjon over *prosessen* viser til *hvordan* handlingen drives fram; og refleksjon over *premisser* viser til *hvorfor* studenten har forstått problemet slik eller slik. Mezirow skiller mellom *premissrefleksjon* (relatert til andres eller omverdens premisser) og *kritisk refleksjon*. Den kritiske refleksjonen er relatert til studentens egne antagelser, som farger

egen forståelse av et problem. Begrepet kritisk refleksjon ble av Mezirow endret i hans senere arbeider (Mezirow, 2000), der det etter hvert inkluderte bruk av dialog og relasjoner, og slik gikk utover det individuelle perspektivet.

Strategisk refleksjon

Refleksjonen som kompletterer premissrefleksjon hos Mezirow, finner vi i den selvregulerte og strategiske læringen (Bråten & Olaussen, 1999; Bråten, 2002). Refleksjonen har her to hovedområder. Det er framdriften i handlingen eller oppgaven, omtalt som *kontrollkomponenten*, og den kunnskapen som trengs til oppgaven, kalt *kunnskapskomponenten*. Kontrollkomponenten dreier seg om overvåking av problemløsningsprosessen, for eksempel kontroll av framdriften av handlingene i et utviklingsprosjekt. Kunnskapskomponenten viser til refleksjon over kunnskap om tre variabler: *person-variabler* – den lærende vurderer egen kunnskap og ser seg selv i forhold til andre; *oppgave-variabler* – den lærende vurderer oppgavetyper; og *strategi-variabler* – der vurderingen er knyttet til de ulike informasjonskanalene som anvendes for å løse oppgaven.

Det sentrale i studentenes refleksjon knytter seg til at de kan bli bevisst på hvordan de selv lærer best og mest effektivt gjennom hvilke metoder – handlingsstrategier – de velger i problemløsningen. Denne refleksjonen dekkes da av begrepet *strategisk refleksjon*.

Refleksjon i handling

Beskrivelsen av refleksjon så langt kan knyttes til to tidsmessig atskilte fenomen, der handling og konsekvens er atskilt, men kan i tillegg betraktes som å skaffe seg kunnskap *i* handling. *Refleksjon-i-handling* (Schön, 1983) viser til en form for refleksjon der refleksjonen er en del av og får innflytelse på handlingen, og da ved at den kan styre handlingen i en annen retning enn før refleksjonen. Schön etablerte begrepet «den reflekterende praktiker». Utgangspunktet for dette er typen eksperimenter som handlingen består av: eksplorative eksperimenter, handlingsutprøvende eksperimenter og hypotesetesting. Refleksjonen her kan bidra til at

studenten *i* handlingene får innsikt, noe som gir grunnlag for nye valg. Refleksjonen *i* praksis vil ifølge Schön kunne føre til at de nye oppdagelsene kan anvendes til å generere nye modeller og prinsipper, eller til å trekke fram idéer fra tidligere erfaringer eller praksis *mens* studenten er i situasjonen.

Her har jeg oppsummert refleksjonsbegrepet gjennom en enkel tabell som viser de fire forskjellige refleksjonstypene, der innholdet beskrives med stikkord:

| Refleksjonstyper | Refleksjonsinnhold |
|---|--|
| Sirkulær refleksjon over handling og konsekvens (Kolb, 1984) | Systematisk og sirkulær refleksjon, metodisk og vitenskapelig. Refleksjon er bevisstgjøring av holdninger og det som skjer – handlinger, kunnskap, følelser og konsekvenser herav. Refleksjon etter eksperimentering/idéer, handling, observasjon, analyse, begrepsdanning, så ny handling. Avstand handling – refleksjon. |
| Premissrefleksjon og kritisk refleksjon (Mezirow, 1991, 2000) | Nyfortolkning av antagelser: Refleksjon vs. innhold, prosess, premisser. Kritisk refleksjon: Refleksjon vs. ens egne antagelser: bruker gjerne dialog og relasjoner for økt innsikt. |
| Strategisk refleksjon (Bråten & Olaussen 1999; Bråten, 2002) | Refleksjon over kontroll med og kunnskap i læringen: Refleksjon vs. mål og motivasjon i problemløsningsprosessen og kunnskapskomponenten; oppgavetypen og informasjonsinnhenting i oppgaveløsning. |
| Refleksjon i handling (Schön, 1983) | Refleksjon er bevisstgjøring av eksperimenterende handlinger, der læringen skjer i situasjonen når uventede erfaringer framkommer. Tre ulike eksperiment: eksplorativt eksperiment, handlingsundersøkende eksperiment, hypotesetesting. |

Tabell 1. Refleksjonstyper og deres fokusområder (forfatters oppsett, basert på: Kolb, 1984; Mezirow, 1991, 2000; Bråten & Olaussen 1999; Bråten, 2002; Schön, 1983).

Hensikten med disse refleksjonstypene er, som jeg har vært inne på tidligere, at de gir oppmerksomhet til forskjellige kompetansemessige utfordringer, som stikkordene i tabellen viser. Kompetansebegrepet som anvendes her, defineres som følger: «Å besitte nødvendige kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger for å mestre oppgaver og nå mål» (Lai, 2008). Det blir ofte understreket at undervisningen bør understøtte motivasjon og holdninger, mens kunnskaper er overfokusert i undervisningen generelt og i entreprenørskapsundervisningen spesielt, mens motivasjon og holdninger er underfokusert (Eraut, 2004; Salganik & Rychen, 2003). Nedenfor gis en kort innføring i hva disse to begrepene handler om.

Motivasjon og holdning

Begrunnelsen for å inkludere motivasjon er innledningsvis forankret i Vygotsky (1978) og Slavin et al. (2003). Her utdypes kort andre forhold relatert til betydningen av motivasjon som faktor i læring. *Motivasjon* viser til de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som har betydning for en persons atferd og handlinger for å oppnå mål, og der graden av intensitet varierer. Sterk intensitet tilsier stor motivasjon, og svak intensitet viser lav motivasjon (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Ifølge Vygotsky (1978) har motivasjon sammenheng med forventningene som er bygget inn i konteksten, dvs. det sosiale samspillet, kulturen og samfunnet. Vygotsky understreker at det å oppleve at noe gir mening og har sammenheng med livet ellers, gir motivasjon. De lærende må føle at de blir verdsatt og tatt hensyn til i et ellers godt læringsmiljø for at de skal bli motivert til fortsatt læring. Det virker mer motiverende når studenten blir rost for sin innsats, enn når han/hun blir rost for sine evner (Dweck, 1999), og det er viktig å oppmuntre de lærende til å møte utfordringer og se på feil som en læringsmulighet. Her kan ulike typer refleksjon eksempelvis bidra til bevissthet rundt meningen med læringsaktivitetene, hvordan den enkeltes læring skapes i et fellesskap, tilbakemeldinger i læringsfellesskapet på egen innsats og sist, men ikke minst, innsikt i hva som bidrar til egen læring.

Holdninger kan ha flere definisjoner, men trekomponentmodellen blir ofte anvendt (Martinussen, 1988; Kaufmann & Kaufmann, 1998, 2009; Schiefloe, 2003; Haukedal, 2010). Holdninger defineres da av følelseskomponenten – våre emosjoner; kunnskapskomponenten – det kognitive; og handlingskomponenten – atferden vår. Vurderings-/følelseskomponenten viser til om vi liker eller misliker noe, er for eller imot noe osv., kunnskaps-/informasjonskomponenten viser til oppfatningen og forståelsen av et objekt eller en situasjon som får oss til å like eller mislike noe, mens den tredje komponenten kople oppfatning og vurdering til handlingskomponenten. I utforskningen av holdningskomponenten ser det ut til at den sterkeste drivkraften for endringer av holdninger er at individet gjør seg nye erfaringer som gir positive følelser (Martinussen, 1988). Utfordringen kan da være at den bestående kunnskapen ikke støtter erfaringene, og at individet da må hente ny informasjon – få satt de

positive erfaringene inn i en ny kunnskapssammenheng. Dette er nyttig å ha med seg når vi jobber med kompetansen. Utfordringen er da at mye av kompetansen vår er taus, altså ubevisst (Polanyi, 1974). Dette gjelder spesielt ferdighets-, evne- og holdningskomponenten. Noen ferdigheter er mer sentrale enn andre i menneskelig samhandling, eksempelvis kommunikasjon. Og her blir refleksjon som virkemiddel sentralt. Når studenten i en læringssituasjon kommuniserer med medstudenter, kan refleksjon hjelpe til med bevisstgjøringen av positive vs. negative kommunikasjonsmåter relatert til seg selv eller medstudenter. Forutsetningen er at dette og mer personlige egenskaper eller talenter blir gjenstand for refleksjonsspørsmål, initiert av lærer. Slik kan studentene bevege seg fra taus til bevisstgjort kompetanse. Et annet eksempel er at studenten oppdager at de erfaringene som gjøres, ikke stemmer med kunnskaps-/informasjonskomponenten (den andre komponenten i holdningen), og slik blir inspirert til å finne forklaringer og produsere ny kunnskap. Dette betyr at ny kunnskap ut fra disse overordnede kompetansekompone-ntene kan «åpenbares» gjennom refleksjon.

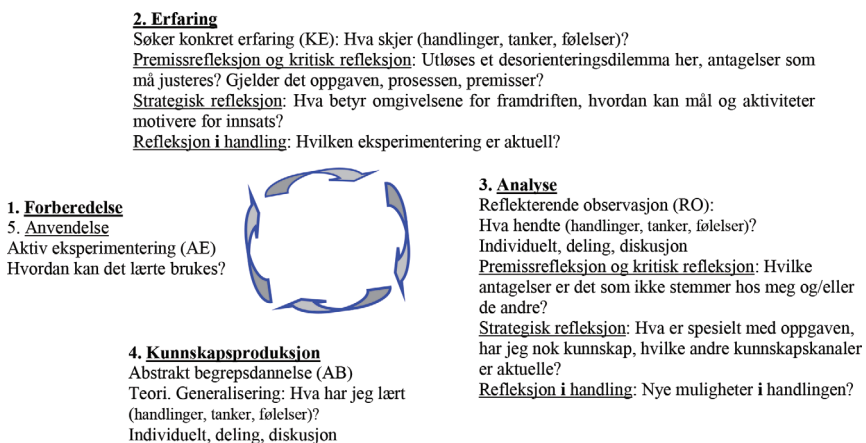
En utvidet erfaringslæringsmodell

Vi har tidligere sett at refleksjonsprosessen gjerne foregår i en systematisk vekselvirkning mellom praktisk og teoretisk kunnskap, der refleksjon over problemet – eller hendelsen – henter innsikt fra teori til resonnering over aktiviteter og samspill med omgivelsene hos den lærende (Dewey 1916, 1933), samtidig som det gis rom for feedback-prosesser mellom læringsaktivitetene, slik Kolb (1984) er inne på.

I figur 2 foran er Kolbs erfaringslæringsmodell (Kolb, 1984) illustrert, og viser den sirkulære refleksjonen samt stegene forberedelse, erfaring, analyse, kunnskapsproduksjon og anvendelse av det lærte. Kolbs erfaringslæringsmodell (eller erfaringslærings sirkel) er et godt utgangspunkt for å trene på refleksjon, da stegene gir, som Dewey mente, en tilnærmet vitenskapelig framgangsmåte med refleksjon som del av læringsprosessen. Denne modellen er kjent for mange, og jeg har derfor valgt å bruke Kolbs modell for å illustrere hvordan refleksjonen kan utvides fra refleksjon over handling og konsekvens hos Kolb, til også å inkludere mer spesifikke

områder som premissrefleksjon og kritisk refleksjon (Mezirow), strategisk refleksjon (Bråten & Olaussen; Bråten) samt refleksjon i handling (Schön), det vil si alle de fire refleksjonstypene som tidligere er beskrevet.

I figur 3 er refleksjonsområdene fra de tre andre refleksjonstypene satt inn i grunnmodellen. Her ser vi hvordan de ulike refleksjonstypene kan komplettere erfaringslærings sirkelen med refleksjon over områder som de andre refleksjonstypene fokuserer spesielt på.



Figur 3. Her er Kolbs (1984) sirkulære erfaringslæringsmodell komplettert med refleksjonsspørsmål fra premissrefleksjon og kritisk refleksjon (Mezirow, 1991, 2000), strategisk refleksjon (Bråten & Olaussen, 1999; Bråten, 2002) og refleksjon i handling (Schön, 1983) (forfatters oppsett).

Refleksjonsmetodikken vil kunne anvendes der lærer ønsker å gi oppmerksomhet til valgte kompetanseområde(r) i læringssituasjonen. Det er altså ikke slik at alle refleksjonstypene skal relateres til hvert kompetanseområde. Det er læringsutfordringene som lærer ønsker å fokusere på, som vil være bestemmende for hvilken type refleksjon som velges, og når det skjer. Er det den mer generelle *sirkulære refleksjon* for å bevisstgjøre tanker, følelser, handlinger og konsekvenser når nye løsninger prøves? Er det *refleksjonen i handling* for å bevisstgjøre studentene på å jakte på nye løsninger når eksperimenteringen og utprøvingen ikke stemmer overens med forventningene – og slik «tvinge» dem til å gå nye veier i stedet for å holde fast ved eksisterende planer? Er det den *strategiske refleksjon*, å rette blikket mot motiverende mål for framdriften i verdiskapingen samt hvor og hvordan de kan hente kunnskap til denne spesielle oppgavetypen? Eller

er det *premissrefleksjon*, der studentene i sine antagelser og forforståelser kanskje må endre og skape nye forståelser og meninger i tilfeller der gamle antagelser ikke gir noen løsning – verken på hvordan problemet oppfattes, på hvordan kompetansen brukes, eller på hvordan arbeidsmåten må være?

Refleksjonen kan være skriftlig eller muntlig. Refleksjon kan være en «nøkkelt tekst» for studenten – og for lærer i vurderingssammenheng. Det er gjerne tre hovedområder som refleksjonsspørsmålene rettes mot: 1) Oppgaven det jobbes med, 2) den lærende selv og den lærende i relasjon til andre i oppgaveløsningen, samt 3) hvordan erfaringene kan overføres til lignende situasjoner. Refleksjonen utfordrer dermed studentene til å sette ord på egen kunnskap, både den eksplisitte og den tause. Man blir bevisst det man kan fra før, og man gjør seg nye tanker om egen tidligere forståelse og det nye man har oppdaget gjennom innspill fra andre. Skrivning er et viktig verktøy i denne lærings- og utviklingsprosessen, da det å formulere seg skriftlig om de handlingene man har utført eller vært med på, virker klargjørende. Den skriftlige refleksjonen omtales gjerne som refleksjonsnotat, logg eller metatekst. Den muntlige refleksjonen i læringsfellesskapet åpner på den ene siden opp for å dele egen opplevelse av lærings situasjonen, samtidig som man er åpen om hvordan man opplever egen innsats og forståelse i relasjon til de andre i det etablerte fellesskapet. Dette kan styrke utviklingen av «samskaping» i oppgaveløsningen. Anvendelsen av refleksjon for å skape helhetlig læring for studentene påvirker i stor grad lærerrollen, blant annet gjennom det å fokusere på læringsprosessen, å lære å lære, og ha et undervisningsopplegg som kontinuerlig tilpasses læringsinnholdet.

Refleksjon i entreprenøriell læring

Refleksjon har ingen sterk tradisjon innenfor entreprenøriell læring (Neck & Greene, 2011). Entreprenøriell virksomhet handler om å utvikle nye områder og produkter samt nye måter å gjøre ting på. I det foregående har jeg diskutert hvordan refleksjon kan være en driver for å utvikle evnen til å tenke nytt, og argumenterer på dette grunnlaget for at et sterkere innslag av refleksjon i undervisningen vil kunne styrke studentenes kompetanse på sentrale områder. Ettersom refleksjon ikke har noen

tradisjon i entreprenøriell læring, kan det være nyttig å gå nærmere inn på forskning som viser hvordan en inkludering kan finne sted.

Entreprenøriell læring som inkluderer refleksjon

Entreprenørskapsutdanningen har en utfordring knyttet til det å skape en undervisning som studentene finner interessant, og som samtidig forbereder dem på en samfunnsutvikling med løpende krav til endringskunnskap. Ulike forskere argumenterer for at den *handlingsbaserte* undervisningen kan oppnå dette ved at den engasjerer mest og gir størst læringsutbytte (Gibb, 1987; Johannisson, 1991; Cope, 2005; Neck & Greene, 2011). Undervisningen beskrives da som *learning-by-doing* (Pittaway & Cope 2007; Politis 2005), og erfaringsbasert læring (Kolb, 1984; Cope & Watts 2000). Videre er det en erkjennelse av at den *erfaringsbaserte* læringen kan forbedres gjennom *refleksjon* (Politis, 2005, s. 299; Cope, 2003, s. 430; Kolb & Kolb, 2005, s. 194). Det hevdes at en reflekterende praksis kan oppmuntre studenter til å systematisere og strukturere erfaringene, og da spesielt i omgivelser der endringer skjer raskt, og at refleksjon er den type praksis som også kan styrke andre aktuelle praksisområder som er sentrale i entreprenøriell læring (practise of experimentation, play, empathy and creation) (Neck & Greene, 2011).

Å relatere *refleksjon* til entreprenørskapsundervisning og entreprenøriell læring blir av flere vektlagt som et viktig element som kan bidra til et høyere nivå av læring (Cope, 2005; Rae & Carswell, 2001; Politis, 2005, s. 299; Cope, 2003 s. 430; Kolb & Kolb, 2005, s. 194). Relevansen av refleksjon er vanligvis vurdert gjennom dens styrke når man arbeider under forhold preget av høy usikkerhet, eller med problemløsning som er en del av entreprenørers daglige virke, der det å se nye muligheter, eksperimentere, være kreativ og kommunisere konstruktivt med omgivelsene er nødvendige handlinger (Neck & Greene, 2011).

Ifølge Dewey lærer vi ikke av erfaringen vi gjør oss, men av refleksjon over erfaringen, det vil si våre handlinger (Dewey, 1933). Refleksjon i entreprenørskapsundervisningen er imidlertid i begrenset grad brukt slik Dewey uttrykker det, selv om det nå legges større vekt på betydningen av entreprenøriell læring som en praksis (Neck, Greene & Brush, 2014).

Refleksjon blir i dagligtale og dels i undervisningssammenheng brukt uten at begrepet utdypes, og innen forskning anvendes og oppfattes begrepet forskjellig. Derfor må man søke å bidra til en forståelse av begrepets innhold og dets forhold til læring, i dette tilfellet entreprenøriell læring.

Hvordan begrepene handling, erfaring og refleksjon henger sammen, belyses av Hägg & Kurczewska (2016) i deres teoretiske innspill til forståelse av nøkkelbegrep i entreprenørskapsundervisningen. *Handlingen* eller aksjonen må være meningsfull og effektiv, da vi som mennesker trenger å være bevisst på å forstå våre handlinger. De hevder videre at man har vært opptatt av å skape handlingsorientert undervisning, uten å være opptatt av hvordan handlingens konsekvens er en del av læringsprosessen. I den pedagogiske forskningen finner vi argumentet om at disse handlingene bør være i form av at studentene får jobbe med autentiske læringsprosjekt (Säljö, 2000), da nettopp dette bidrar til at undervisningen blir mer motiverende – ved at den sees som jobbrelevant.

Handling har, som vist, en sentral rolle i entreprenøriell læring. Det at transformasjon av de praktiske handlingene gjennom refleksjon er gitt begrenset oppmerksomhet (Hägg & Kurczewska, 2016), hindrer forståelsen av hvordan vi kan skape læring og kunnskap fra erfaring innenfor området entreprenørskapsundervisning. Til daglig blir erfaring gjerne forbundet med et individs personlige opplevelser og i mindre grad med hvilke følger det eventuelt har for læring. Erfaring som begrep blir av Illeris (2006) beskrevet slik:

Det er ingen tvil om, at erfaring i daglig språkbruk regnes for noget, der er mere dyptgående end «almindelig læring». Når man har erfaret noget, så er det noget, man har en direkte personlig erkendelse af, og det er noget helt andet end det indirekte forhold, der er tale om, når man har lært noget i skolen, læst det i en bog eller set det i fjernsynet (Illeris, 2006, s. 135).

Vi ser at dette til en viss grad skiller seg fra Dewey (1933), som trekker fram at det er ikke selve erfaringen vi lærer av, men refleksjonen over erfaringen. Dette diskuteres ikke videre her; vi ser heller på hvordan Illeris gir spesifikasjoner for hva erfaringen kan analyseres ut fra for at den skal kunne peke ut over læring i øyeblikket. Erfaringene må ha et *innholdsmessig* element, dvs. at man tilegner seg eller forstår noe man

tillegger en vesentlig betydning for seg selv. Samtidig må de ha et *motiverende* eller *følelsesmessig* element, dvs. at man er motivert og følelsesmessig engasjert i den læringen som finner sted. Til sist må erfaringen ha et vesentlig *sosialt* eller *samfunnsmessig* element, som betyr at man lærer noe som har betydning ut over det personlige, noe som berører forholdet mellom en selv og de omgivelsene en eksisterer i.

Relatert til forskningsspørsmålet, ser vi at refleksjon kan bidra til å hente fram noe av det som kan være driverne i læringen – motivasjon og følelser, elementer som ellers ikke gis oppmerksomhet. Dette betyr at refleksjonens bidrag – i tillegg til å bevisstgjøre overgangen fra handling til erfaring og læring, slik Hägg & Kurczewska (2016) påpeker – kan bidra til å hente ut taus kunnskap og sist, men ikke minst, være nyttig for å ta i bruk det potensialet for læring som motivasjon og følelser gir.

Entreprenørskapsundervisningens kompetanseområder

Hva skal studentene reflektere over i den entreprenørielle læringsprosessen? Når vi anvender refleksjon, må vi ha noe konkret å reflektere over. Skal vi lykkes med verdiskaping, må relevante kompetansekrav være på plass. Dersom vi skal utforske dette, må beskrivelsen av kompetansen som studentene skal ha etter gjennomført undervisning, være tydelig. Kompetanseinnholdet problematiseres ikke her, men det gis en kortfattet beskrivelse og begrunnelse for valg av kompetanseområder. Med kompetansebeskrivelsen på plass kan vi undersøke hvordan refleksjon kan anvendes i læringsprosessen for å tydeliggjøre studentenes læring for studentene selv – og for lærere på kompetanseområdene i en handlingsbasert læring.

Her ser vi til Lakéus (2015), som innfører begrepet verdiskapende som en fellesnevner for ulike definisjoner av entreprenørskap, basert på definisjonen til Bruyat og Julien (2001), som viser til at studenter bør utvikle sin evne og vilje til å skape verdier også for andre mennesker. Verdiskaping er selve kjerne i entreprenørskap, og er det som dagens og morgendagens mennesker trenger uansett hvilken karrierevei de velger, og uansett hvilke bærekraftsmål – økonomiske, sosiale eller miljømessige – som det navigeres etter. Det å skape

nye organisasjoner blir da én av måtene verdiskapingen skjer på, det å utvikle eksisterende organisasjoner en annen.

Innenfor entreprenørskapsundervisningen opereres det med ulike typer kompetanse og kompetanseområder. I det følgende har jeg valgt å legge til grunn kompetanseområdene fra Rasmussen et al. (2015) og Lakéus (2015). Disse er sammenfattet i en tabell som bygger på etablert forskning (Jones & Iredale, 2010; Neck & Greene, 2011; Blenker et al., 2011; Paulsen, 2012), og som dekker de mest sentrale kompetanseområdene man mener bør være del av entreprenørskapsundervisningen. Definisjonen knytter læringsaktivitetene, som hos Lakéus, til verdiskapende prosesser. Entreprenørskapsundervisning defineres da som følger: «Inndhold, metoder og aktiviteter, der understøtter utvikling af motivation, kompetence og erfaring, som gør det muligt at iværksætte, lede og deltage i verdiskapende prosesser» (Moberg & Vestergaard, 2013). Kompetansen det her refereres til, er basert på kunnskap og ferdigheter – i tillegg til forskjellige subjektive disposisjoner og mulige handlingsområder i komplekse omgivelser (Illeris, 2013). Den særlige oppmerksomheten rundt verdiskaping og på at studentene inngår i verdiskapende prosesser, er relatert til skillet mellom entreprenørskapsundervisning og andre typer av prosess- og prosjektorientert undervisning.

Rasmussen et al. (2015) argumenterer for fire komplementære og innbyrdes avhengige *entreprenørielle kompetanseområder*, eller *entreprenørielle dimensjoner*, som kan trekkes inn i ulike faglige kontekster. Samtlige dimensjoner kan forstås som kompetanser med underliggende delkompetanser, som kan utvikles hver for seg. De fire dimensjonene er: 1) *Handlingsorientering* (Gibb, 2011; Neck, Greene & Brush, 2014; Sarasvathy, 2008) 2) *Kreativitet* (Baron, 2012; Dyer, Gregersen & Christensen, 2011; Elsbach, 2003; Lee, Florida & Acs, 2004) 3) *Omverdensforståelse* (Nielsen et al., 2009; Neck, Greene & Brush, 2014) og 4) *Personlig innstilling eller holdning* (Blenker et al., 2011; Sarasvathy & Venkataraman, 2011). Kompetanseområdene hos Lakéus (2015) kompletterer de til Rasmussen: *Kunnskap*; mentale mønster, fakta- og forståelseskunnskap, selvinnsikt. *Ferdigheter*; markedsføring, ressurs håndtering, se muligheter, sosial kompetanse, læringsevne, strategisk evne. *Holdninger*; *entreprenøriell «passion»*, selvtillit, *entreprenøriell identitet*, proaktivitet, håndtere usikkerhet og tvetydighet, innovativitet, utholdenhet.

Ved å anvende beskrivelsene av kompetanseområder fra Rasmussen et al. (2015) og Lakéus (2015) får vi en oversikt over entreprenørielle kompetanser, med tilhørende delkompetanser som i mitt oppsett i tabell 2. Kompetanseområdene er da de som anvendes videre i artikkelen, når jeg utforsker hvordan refleksjon kan bidra til økt bevisstgjøring og synliggjøring av studentenes entreprenørielle kompetanse i undervisningen.

| Entreprenørielle kompetanser | Delkompetanser |
|--|---|
| Personlig innstilling og holdning | - Selvinnsikt - Innovativ orientering - Utholdenhet i situasjoner som krever konsentrasjon og innsats - Akseptere fysisk/ emosjonell usikkerhet og kompleksitet - Selvtillit - Håndtere egne følelser - Vise innsikt i egne ressurser og egen kunnskap. |
| Handlingsorientering | - Ta initiativ - Å gjøre/gjennomføre initiativ gjennom samarbeid, nettverk og partnerskap - Erfaring via praksis og fakta - Lære av praksis/lære av etablert kunnskap - Lære å lære - Analysere og håndtere ressurser, risiko og kommunikasjon for gjennomføring - Organisere og lede aktiviteter for gjennomføring av initiativ. |
| Kreativitet | - Se muligheter og skape idéer/løsninger på behov - Kombinere kunnskap fra forskjellige områder på nye måter - Skape og revidere egne forestillinger - Eksperimentere og improvisere for å løse problemer og utfordringer. |
| Omverdensrelasjon | - Observere, skape og analysere en arena som kontekst for sosial, kulturell og økonomisk verdiskapende handlinger og aktiviteter - Kunnskap om og forståelse av omgivelser lokalt og globalt - Vurdere muligheter og problemstillinger. |

Tabell 2. Sentrale entreprenørielle kompetanser (forfatters oppsett, basert på Rasmussen et al., 2015; Lakéus, 2015).

De fire ovennevnte kompetanseområdene er også kjernen i det anbefalte entreprenørielle utdanningsløpet som Nordisk ministerråd viser til i sin rapport om didaktiske prinsipper for utdanning i entreprenørskap (Rasmussen & Fritzner, 2015). Hvordan de ulike hoved- og delkompetanseområdene vektlegges, og hvilke læringsaktiviteter som anvendes, avgjøres da av nivå og type faglig innretning i undervisningen.

Eksempel på anvendelse av refleksjon i entreprenørskapsundervisning

Tabell 3 viser innholdet i kompetanseområdene (jf. tabell 2), og deler av denne tabellen anvendes i den løpende illustrasjonen av refleksjon på de ulike kompetanseområdene, samt i en utvidet form (se tabell 4)

avslutningsvis i artikkelen, for å oppsummere eksemplene på anvendelse av refleksjon på kompetanseområdene i erfaringslæringsrirkelen.

| Personlig innstilling og holdning | Handlingsorientering | Kreativitet | Omverdensrelasjon |
|--|--|---|---|
| Selvinnsikt – Innovativ orientering – Utholdenhet – Aksept av fysisk/ emosjonell usikkerhet, kompleksitet – Selvtillit – Håndtere egne følelser – Vise innsikt i andres følelser, ressurser og kunnskap. | Initiativ – Samarbeid – Lære av praksis og fakta/teori – Lære å lære – Analysere/ håndtere ressurser, risiko, kommunikasjon – Organisere og lede aksjonen. | Se muligheter, skape løsninger – Kombinere kunnskap nye måter – Skape, revidere forestillinger – Improvisere og eksperimentere for å løse utfordringer. | Observere, skape og analysere arenaer for sosial, økonomisk, kulturell verdiskaping – Mulighetssøk lokalt/globalt |

Tabell 3. Entreprenørielle kompetanseområder (forfatters oppsett, basert på Rasmussen et al. 2015; Lakéus, 2015).

For å illustrere hvordan de ulike typene refleksjon kan knyttes til handlingsbaserte lærings situasjoner, tar jeg utgangspunkt i en læringsaktivitet der studentene deltar i et autentisk læringsprosjekt (Säljö, 2000) og skal «iverksette, lede eller delta i verdiskapende prosesser» (Illeris, 2013). Lærings situasjonen er som følger:

Studentene skal være ressurspersoner ved etablering av en virksomhet hos en ekstern gründer. Oppgaven som studentene har fått definert, er at de skal jobbe sammen med gründeren i å utvikle og vurdere potensialet i det aktuelle forretningskonseptet. Aktivitetene består i å avklare forventninger og ressurser bedriftens eier(e) har, skissere en strategi med forretningsidé og forretningsmodell, lage en prosjektplan med mål, aktiviteter og risikovurdering, og skaffe seg overblikk over økonomiske prognoser og resultat, framdrift på mål og aktiviteter, samt hvilke ressurser som trengs for videre utvikling, eventuelt kursendring. Aktivitetene er – som vi vet i entreprenørskap – ikke lineære, men vil bølge fram og tilbake.

Nedenfor gis et eksempel på hvordan refleksjonstypene kan bidra til bevisstgjøring av læring på de ulike kompetanseområdene, samtidig som de åpner opp for en helhetlig læring der kunnskap, holdninger og motivasjon er del av studentenes lærings situasjon i det beskrevne eksemplet.

Utvikling av personlig innstilling og holdning

| |
|--|
| Selvinnsikt - Innovativ orientering - Utholdenhet - Aksept av fysisk/ emosjonell usikkerhet, kompleksitet - Selvtillit - Håndtere egne følelser - Vise innsikt i andres følelser, ressurser og kunnskap. |
|--|

Personlig innstilling og holdning

Tabell 3a. Viser første kompetanseområde «Personlig innstilling og holdning».

Vi kan med utgangspunkt i eksemplet på lærings situasjon tenke oss at dersom studentene skal bruke hverandres komplementære kompetanse i det handlingsbaserte læringsprosjektet, bør de etablere et læringsfellesskap gjennom en enkel gruppeutviklings-

prosess der eksempelvis plan for framdriften i læringsprosjektet er tema.

Her berører vi kompetanseområdet *personlig innstilling og holdning* (se Tabell 3a), der sentrale delkompetanser er innovativ orientering, utholdenhet, selvinnsikt, aksept av usikkerhet og kompleksitet, og sist, men ikke minst, må de være bevisst på og kunne håndtere egne holdninger (tanker, følelser og handlinger). Dette kompetanseområdet har et potensial som driver for å utvikle den innovative orienteringen ved å gi studentene et tydeligere bilde av hvem de er, hva de bør jobbe med, og hva slags innstilling og holdning de har til hverandre. Dette kan skje gjennom refleksjonsspørsmål i den *sirkulære refleksjonen*, der bevisstgjøring av følelsene i tilknytning til planleggingen, erfaringene og deres konsekvenser vektlegges, samtidig som det fokuseres på ny kunnskap og nye initiativ for å skape et godt lærings- og verdiskapende miljø i gruppen. Refleksjonsspørsmålene kunne da være:

- Beskriv kort hva dere gjorde i forberedelsesprosessen.
- Hva oppdaget du i situasjonen om deg selv (hva tenkte du, hva gjorde du, hva følte du)?
- Hvordan opplevde du gruppens respons på dine initiativ og forslag (utsagn, følelser, handlinger)?
- Hva vil du gjøre neste gang du kommer i en lignende situasjon?

Verdien i refleksjonen ligger da i å bevisstgjøre denne kunnskapsproduksjonen. For at dette skal bli en del av gruppens utviklingsprosess, må den enkelte få anledning til å dele sine refleksjoner med de andre i gruppen. Den enkelte student deler kun det vedkommende finner akseptabelt ut fra

egne grenser. Gruppeetablering er da eksempel på et tema som er valgt ut for refleksjon. Her kunne man ha gått videre på andre tema relatert til samarbeid i gruppen, samarbeid med gründer og ledelse eller organisering av verdiskapingen.

Det å skriftliggjøre refleksjon der relasjonsbygging står sentralt, får fram en type læring som ellers sjelden blir satt ord på, og som kan gi den enkelte student viktige vekst- og utviklingsmuligheter. Samtidig vil en deling i studentgruppen utvikle studentenes innsikt i hverandres kompetanser og holdninger. Alternativt kunne refleksjonen vært rettet mot det å håndtere kompleksitet og usikkerhet i etableringssituasjonen. Refleksjonsspørsmålene kunne da være:

- a) Beskriv hvordan det usikre i oppgaven ble håndtert.
- b) Hva er dine opplevelser av situasjonen (tanker, følelser, handlinger)?
- c) Hvordan opplevde du gruppens respons?
- d) Hvilke ressurser ønsker du å utvikle for å håndtere slike situasjoner senere?

Det å gå nærmere inn på den enkelte students antagelser og etablerte forståelser, som er aktuelt i *premiss-refleksjon*, kan skape rom for personlig vekst gjennom oppdagelser i gruppen. Innstilling og holdning kan være relatert til synet på enkeltpersoner i gruppen, eller på egen kompetanse. Refleksjonsspørsmålene kunne da være:

- a) Beskriv hvordan den enkelte bidro i samarbeidet i gruppen?
- b) Hva oppdaget du om eget og andres bidrag?
- c) Er det noen antagelser du må endre eller gjøre helt om på?
- d) Hvordan kan du bruke din nye innsikt i andre situasjoner?

Vi ser her at refleksjonsspørsmålene går «tett på» den enkelte, og det er derfor viktig løpende å minne studentene på at de kun deler det som kjennes ok for dem selv – og for andre – å få høre.

Tenker vi tilbake på forskningsspørsmålet om hvordan refleksjon kan bidra til å skape en helhetlig læring (kunnskap, holdning og motivasjon) i den handlingsbaserte undervisningen, ser vi at studenten får

refleksjonsspørsmål rettet mot det som holdninger består av: tanker, følelser og det erfarte / handlingene. På den måten kan refleksjonsspørsmålene bidra til økt innsikt og læring med tanke på det som utfordres her: Holdningen, med alle sine dimensjoner relatert til usikkerhet rundt oppgaven og opplevelsen av situasjonen, de andre i gruppen og sist, men ikke minst, hvordan eget bidrag og egen kompetanse var og ble oppfattet av andre.

Utvikling av handlingsorientering

| |
|---|
| Initiativ - Samarbeid - Lære av praksis og fakta/teori - Lære å lære - Analysere/håndtere ressurser, risiko, kommunikasjon - Organisere og lede aksjonen. |
|---|

Handlingsorientering

Tabell 3b. Viser andre kompetanseområde «Handlingsorientering».

Selv om undervisningen er handlingsorientert, betyr ikke det at studentenes første steg er å dra i felten og «gjøre noe». Det dreier seg heller om å skaffe seg oversikt over status på oppgaven.

Delkompetansene på kompetanseområdet *handlingsorientering* (se Tabell 3b) strekker seg fra initiativtaking, læring og kunnskapsinnhenting, ressurs- og risikovurdering til kommunikasjon, ledelse og organisering av oppgaven. Dersom lærer ønsker å bruke refleksjon knyttet til utforskning og utvikling av forretningsidéen i samarbeid med prosjekteier, kunne refleksjonsspørsmålene fra den *sirkulære refleksjonen* være:

- Beskriv kort handlingene for å utforske og utvikle forretningsidéen.
- Hvordan opplevde du gruppens og prosjekteiers respons på dine initiativ og forslag (utsagn, følelser, handlinger)?
- Hva kan du gjøre neste gang du kommer i en lignende situasjon?

Dersom lærer valgte andre aktiviteter i lærings situasjonen, vil refleksjonsmetodikken (spørsmålene) være ganske lik, selv om det tematiske endrer seg. Dette betyr ikke at svarene blir de samme, men at studentene kan «automatisere» refleksjon som en del av læringsprosessen. Dersom studentene under eksperimentering med *forretningsidéen* oppdager at behovsdefinisjonen og kundeantagelsene ikke stemmer, kan enkle

refleksjonsspørsmål fra *refleksjon i handling* – med sin oppmerksomhet på det som skjer der og da – åpne opp for økt informasjonstilgang og nye oppdagelser hos studentene og eventuelle eksterne. Studentene har da på den ene siden en plan for framdrift, men samtidig handler det om å la seg inspirere av det som ikke går etter planen.

I stedet for å skriftliggjøre refleksjon kan vi «fryse» situasjonen, dvs. trene studentene i å stoppe opp og finne ut der og da hva som skjer, gjerne sammen med ressurspersoner, og stille refleksjonsspørsmålene:

- a) Hva skjer nå (utsagn, følelser, handlinger)?
- b) Hva kan denne nye, uventede informasjonen brukes til?

Dette krever at studentene i gruppen er trygge på hverandre og får støtte fra lærer til å håndtere utfordringene med eksterne aktører til stede. Læringsprosessen og verdiskapingen kan på den måten tydeliggjøres mens studentene er i situasjonen sammen med aktuelle ressurspersoner eller interessenter. Dersom det er ønskelig fra lærers side å vie oppmerksomhet til motivasjon i studentgruppen, og at studentene i større grad blir bevisstgjort på motiverende mål i framdriften av læringsaktiviteten samt hvordan kunnskapen følger prosessen, kunne refleksjonsspørsmål relatert til eksemplet fra *strategisk refleksjon* være aktuelle. Refleksjonsspørsmålene kunne være:

- a) Hva er andre mulige valg for framdriften i oppgaven (mål, aktiviteter, ressurser)?
- b) Er det noen handlinger ved kunnskapsinnhenting som kunne vært gjort annerledes (holdninger, oppgavetyper, strategier for informasjon)?
- c) Hvordan kan denne erfaringen brukes i andre situasjoner?

Poenget med refleksjonen er da å få fram hvordan kontakten for å avklare brukerbehov i forretningsidéen med potensielle kunder har vært. Kanskje har studentene – på grunn av usikkerhet i kontakt med ukjente – brukt e-post i stedet for å ta direkte kontakt, noe som kunne ha gjort informasjonen mangelfull. Dersom en student oppdager dette selv, er det

mer virkningsfullt enn at vi som lærere stadig gjentar betydningen av å ta direkte kontakt.

Bruk av *premiss-refleksjon* er mest aktuell når studentene havner i en lærings situasjon som ikke gir mening, når et «trigger event» utløser et såkalt desorienteringsdilemma. I eksemplet med *forretningsidé* kunne aktuelle refleksjonsspørsmål være:

- a) Er det noe du har tatt for gitt i din forståelse av behovene eller andre forhold i forretningsidéen (utsagn, følelser, handlinger)?
- b) Hvilke andre perspektiver kan være aktuelle etter de erfaringene du har vært gjennom?
- c) Hvilke responser fra andre kan være innspill til din nye forståelse?

Det som er verdt å merke seg, er at ikke alle desorienteringsdilemmaer fører til helt nye perspektiver (transformativ læring), da noen av endringene kan assimileres i den etablerte forståelsen og gi læring med utgangspunkt i de samme premissene (konformativ læring).

Poenget med denne refleksjonen er at den gir studenten mulighet til helt nye forståelsesrammer. Disse åpenbares gjennom refleksjon av studentene selv, og ved hjelp av medstudentene. Slike lærings situasjoner kan i tillegg skape sterk motivasjon og læringsinteresse. Også her vil refleksjonen kunne bidra til en utvidet læring gjennom å gjøre studenten bevisst på behovet for ny kunnskap, eller andre kanaler for kunnskap. Refleksjonen kan videre bidra til studentens forståelse av å jobbe med å forbedre egen usikkerhet i kontakt med ukjente eller i tilfelle andre mangelfulle eller ubehagelige situasjoner knyttet til oppgaveløsningen.

Utvikling av kreativitet

Se muligheter, skape løsninger -
Kombinere kunnskap nye måter - Skape,
revidere forestillinger - Improvisere og
eksperimentere for å løse utfordringer.

Kreativitet

Tabell 3c. Viser tredje kompetanseområde «Kreativitet».

Når studentene skal utvikle sin entreprenørielle kompetanse på *kreativitetsområdet* (se Tabell 3c), er en av forutsetningene at det skapes et trygt sosialt rom, da det å utvikle seg her kan oppleves uvant og utrygt.

De sentrale delkompetansene består i å se muligheter, skape idéer og løsninger, kombinere kunnskap, revidere egne antagelser, eksperimentere og improvisere. En aktuell utfordring lærer kan gripe fatt i, er å møte behovet i studentenes oppgave gjennom relevante kreative prosesser som fører til innovasjon (og ikke bare idéutvikling), og som gir studentene en opplevelse av så vel vekst som mestring. Dette forutsetter at studentene har hatt en faglig gjennomgang av hvordan det jobbes med utvikling av løsninger gjennom faget kreativitet, som en vei til innovasjon. De mest relevante refleksjonstypene kan da være den *sirkulære refleksjon*, da det er nyttig å hente læring gjennom hele aksjonslærings sirkelen på et relativt ukjent område for studentene, og den *strategiske refleksjon*, da spesielt det å kople på kunnskapsdimensjonene understreker betydningen av at innovasjon handler om å ha en basiskunnskap på fagområdet (her bransjen), og være åpen for å bygge på andres kunnskap og idéer. Jeg går tilbake til eksemplet med forretningsidéen, og oppgaven er å identifisere flere kundegrupper og deres behov. I den *sirkulære refleksjonen* vil refleksjonsspørsmålene kunne være:

- a) Beskriv kort den kreative prosessen dere anvendte for å identifisere kundegrupper og deres behov.
- b) Hva oppdaget du i situasjonen om deg selv (tenkte, følte, handlet)?
- c) Hvordan opplevde du responsen på dine forslag til løsninger (kunnskap, handlinger, følelser)?
- d) Hva oppdaget du som er nyttig å ta med deg til bruk i lignende situasjoner?

I den *strategiske refleksjonen* kunne refleksjonsspørsmålene være:

- a) Hvordan har kunnskap om kreativitet bidratt til å identifisere flere kundegrupper og deres behov?
- b) Hva er den viktigste kunnskapen du har anvendt i oppgaveløsningen, sett i forhold til hva de andre i gruppen har bidratt med?
- c) Hva har vært spesielt utfordrende å håndtere i den kreative prosessen for å identifisere kundegrupper og deres behov?

- d) Hva har vært de viktigste kanalene for kunnskap i oppgaveløsningen?
- e) Hva oppdaget du som er nyttig å ta med deg til andre situasjoner?

Det å bryte med etablerte tilnæringer, og i stedet tenke nytt, kan oppleves som stressende for enkeltstudenter. Da kan det være aktuelt å bruke eksterne prosessveiledere som er dyktige til å skape en trygg ramme for de kreative prosessene. Dermed kan refleksjonsspørsmål åpne opp og støtte læringsprosessen, selv om enkeltstudenter opplever lærings situasjonen som stressende. Kreativitet kan som tema og fagområde være beheftet med fordommer, lite kunnskap eller usikkerhet. Her kan refleksjon i den handlingsbaserte lærings situasjonen åpne opp for oppdagelse av egne ressurser studentene ikke var klar over at de hadde, måter å kommunisere på som fremmer eksperimentering, idégenerering som er energigivende, eller endring av egne antagelser som har vært til hinder for kreativ orientering. Og er det noe som gir motivasjon, er det nettopp at studentene oppdager hva som fungerer, og at de selv er bidragsytere i situasjonen.

Utvikling av omverdensrelasjon

Observere, skape og analysere arenaer for sosial, økonomisk og kulturell verdiskaping - Mulighetssøk lokalt / globalt.

Omverdensrelasjon

Tabell 3d. Viser fjerde kompetanseområde «Omverdensrelasjon».

I eksemplet skal studentene drive utvikling av forretningsvirksomhet i samarbeid med en ekstern næringsaktør. Noen av delkompetansene på området *omverdensrelasjon* (se Tabell 3d) er å observere

og analysere omgivelsene, drive arenaskaping i bred forståelse for verdiskapende aktiviteter med utgangspunkt i lokal og/eller global kunnskap. Også her kan *sirkulær refleksjon* være relevant, med sin vektlegging av handlinger for å knytte til seg interessenter, nettverk og andre tilgjengelige ressurser som drivere i verdiskapingen. I tillegg vil *strategisk refleksjon* rette oppmerksomheten mot hvordan man kan skape en framdrift der mål og aktiviteter motiverer, samtidig som arenaskapingen gir tilgang på nødvendig kunnskap for verdiskapingen. Den *sirkulære refleksjon* kunne ha refleksjonsspørsmål som:

- a) Beskriv kort hvordan det ble etablert kontakt med ressurspersoner i omgivelsene for å utvikle forretningsidéen.
- b) Hva oppdaget du om deg selv i arbeidet med å etablere og utvikle relasjoner i omgivelsene som kunne bidra til kundegrupper (tanker, følelser, handlinger)?
- c) Hvordan opplevde du omgivelsenes respons på dine initiativ og forslag?
- d) Hva kan du gjøre neste gang du skal jobbe med ressurspersoner i omgivelsene som partnere i verdiskapingen?

Den *strategiske refleksjonen* kunne fokusere på:

- a) Hvilke relasjoner i omgivelsene har vært viktigst for utvikling av forretningsidéen?
- b) Hva har vært viktigst å ha forståelse for når det gjelder å inkludere disse relasjonene i verdiskapingen?
- c) Hvordan kan du bruke denne erfaringen i andre situasjoner?

Begrepet *omverdensrelasjon* kan ha mange betydninger, men felles for alle er at det som inngår i begrepet, gjerne ligger utenfor de nære relasjonene studentene opererer i. Samtidig vet vi at det er viktig å møte eller kommunisere med de behov og ressurser som brukere, kunder eller andre omgivelingsaktører representerer. Og det å bruke refleksjonsspørsmål til å sette i gang denne oppdagelsesprosessen, kan ha større virkning enn at vi som lærere formidler dette budskapet. Det som i tillegg kan skje, er at studentene gjennom bevisstgjøring av hvordan de opptrer i møte med eksterne ressurspersoner, lærer å bygge nettverk og slik utvikler sin sosiale kapital. Dessuten kan det å møte ulike ressurspersoner gjerne gi motivasjon samt utfordre egne holdninger.

Å reflektere over fire kompetanseområder i entreprenørskapsundervisningen

På de foregående sidene har vi – med utgangspunkt i et eksempel på en læringssituasjon i entreprenørskapsundervisningen – vist hvordan

refleksjon kan knyttes til de fire entreprenørielle kompetanseområdene: *personlig innstilling og holdning, handlingsorientering, kreativitet og omverdensrelasjon*. Studentene kan på den måten få innsikt i egen entreprenøriell læring underveis, og de kan oppdage egne og andres ressurser og aktuelle områder de kan jobbe med for å utvikle seg som verdiskapende mennesker. Sagt på en annen måte kan de bruke refleksjonen i lærings situasjonene til å oppleve en mer helhetlig læring.

I tabell 4 gis det en oversikt over hvordan refleksjon er anvendt i en lærings situasjon, og hvilke refleksjonsspørsmål som kan være aktuelle i de ulike fasene i erfaringslærings sirkelen på hvert av kompetanseområdene. Vi ser at den sirkulære refleksjonen, med sin vektlegging av hva handlingene består i og hvilke konsekvenser de får, er sentral på alle kompetanseområdene. Dette betyr at når man skal anvende refleksjon for å utvikle og bevisstgjøre studentene på deres entreprenørielle kompetanse, kan man gjerne ta utgangspunkt i denne refleksjonstypen, for så å kople på de andre refleksjonstypene etter hvert.

Lærer vil i arbeidet med de forskjellige entreprenørielle kompetanseområdene oppleve at studentene er ulike med hensyn til personlig innstilling, holdninger og læringsstrategier. Det som imidlertid er vel så viktig, er at studentene gjennom refleksjonsspørsmålene gjør oppdagelser om seg selv og får utviklet og testet sine holdninger i studentgruppen, ved at gruppen har dialog rundt refleksjonsspørsmålene. Her vil den skriftlige refleksjonen kunne gi læreren detaljert informasjon fra den enkelte student. Denne informasjonen kan enten gis individuell respons, eller den kan brukes i klassesituasjonen i en generalisert utgave, til å inspirere gruppene og den enkelte til å jobbe med egne utfordringer. Poenget er at læreren gjennom refleksjon kan sette denne typen kompetanseutvikling på dagsordenen, og vise studentene at dette er kompetanseområder som det er mulig å utvikle, samtidig som de er sentrale i kombinasjon med den mer teoretiske kunnskapen i faget. Refleksjon kan på den måten bidra til en mer helhetlig læring.

Det viktige er å bidra til at studentene i læringsaktiviteten i så stor grad som mulig «automatiserer» bruken av refleksjon – for å understøtte en helhetlig kompetanseutvikling der motivasjon, holdninger og følelser som drivere for entreprenøriell kompetanse får oppmerksomhet og utviklingsrom. Dette gjøres gjennom trening i å anvende refleksjon.

| REFLEKSJON I HANDLINGSBASERT LÆRING – ENTREPRENØRSKAPS-UNDERVISNING | STEGENE I ERFARINGS-LÆRINGS-SIRKULEN PROSESS (kolb) | PERSONLIG INNSTILLING OG HOLDNING REFLEKSJON: Sirkulær – Premiss | HANDLINGSORIENTERING REFLEKSJON: Sirkulær – I handling – Strategisk – Premiss | KREATIVITET REFLEKSJON: Sirkulær – Strategisk | OMGIVELSESRELASJON REFLEKSJON: Sirkulær – Strategisk |
|--|--|---|--|--|--|
| <p>REFLEKSJON I HANDLINGSBASERT LÆRING – ENTREPRENØRSKAPS-UNDERVISNING</p> <p>Selvinnsett – Innovativ orientering – Utholdenhet – Aksept fysisk /emosjonell usikkerhet – Selvtillit – Håndtere egne følelser – Vise innsikt i andres følelser, ressurser, kunnskap.</p> | <p>FORBEREDELSE</p> <ul style="list-style-type: none"> Planlegging | <ul style="list-style-type: none"> Hva er oppgaven? Hvilken framdrift? Skape trygt læringsmiljø? Komplementær kompetanse i gruppen? | <ul style="list-style-type: none"> Status på området? Hva er skrevet, hva må undersøkes? Hvem må kontaktes og hvordan? | <ul style="list-style-type: none"> Teoretisk faglig grunnlag, hva er kreativitet, hvordan utvikles det? Veien til innovasjon? | <ul style="list-style-type: none"> Hva er verdidrivere i omgivelsene? Holdninger og etablerte normer i omgivelsene? |
| <p>ERFARING</p> <ul style="list-style-type: none"> Beskriv handlingene – Hva skjer? Hva ser og hører du, ikke tolkninger eller hva du tror. | <ul style="list-style-type: none"> Hva gjorde du i forberedelsesprosessen? Howdan samarbeidet gruppen? Respons på dine innspill? | <ul style="list-style-type: none"> Hva skjer? Hvem gjør hva? Noen uventede hendelser? Ny eksperimentering / omgivelseinnspill? Kursjustering / omgivelseinnspill? Stemmer antagelsene dine? | <ul style="list-style-type: none"> Hva gjorde du i den kreative prosessen? Hvilken respons ga de andre deg? Hvilken kunnskap var viktig for å etablere relasjonene? | <ul style="list-style-type: none"> Hva gjorde du i møte med personer i omgivelsene? Hvilken respons ga de andre deg? Hvilken kunnskap var viktig for å etablere relasjonene? | <ul style="list-style-type: none"> Hva gjorde du i arbeidet med å skape arena for verdiskaping? Hva var mest utfordrende? Hva var viktigste kunnskap i arena-skapingen? |
| <p>ANALYSE</p> <ul style="list-style-type: none"> Hva betyr det som skjedde? Erfaringsdeling og diskusjon | <ul style="list-style-type: none"> Hva oppdaget du (tanke, handling, følelse)? Kan du reformulere mål, aktiviteter, ressurser eller kunnskapsinnhentning? Innspill til nye antagelser / perspektiv? | <ul style="list-style-type: none"> Hva lærte du om deg selv? Hva lærte du om andre? Antagelser som må justeres? Hva lærte du om oppgaven? | <ul style="list-style-type: none"> Hva lærte du om deg selv? Hva lærte du om andre? Hva lærte du om forutsetning for arena-skaping? Hva lærte du om kunnskapsbruk? | <ul style="list-style-type: none"> Hva lærte du om deg selv? Hva lærte du om andre? Hva lærte du om forutsetning for arena-skaping? Hva lærte du om kunnskapsbruk? | <ul style="list-style-type: none"> Hvilke ressurser / hvilken kompetanse ønsker du å utvikle for å håndtere lignende situasjoner? Hvilken læring er overførbar til lignende situasjoner? |
| <p>KUNNSKAP</p> <ul style="list-style-type: none"> Hva har du lært? Erfaringsdeling og diskusjon | <ul style="list-style-type: none"> Hvilke ressurser / hvilken kompetanse ønsker du å utvikle for å håndtere lignende situasjoner? Hvilken læring er overførbar til lignende situasjoner? | <ul style="list-style-type: none"> Hvilke ressurser / hvilken kompetanse ønsker du å utvikle for å håndtere lignende situasjoner? Hvilken læring er overførbar til lignende situasjoner? | <ul style="list-style-type: none"> Hvilke ressurser / hvilken kompetanse ønsker du å utvikle for å håndtere lignende situasjoner? Hvilken læring er overførbar til lignende situasjoner? | <ul style="list-style-type: none"> Hvilke ressurser / hvilken kompetanse ønsker du å utvikle for å håndtere lignende situasjoner? Hvilken læring er overførbar til lignende situasjoner? | <ul style="list-style-type: none"> Hvilke ressurser / hvilken kompetanse ønsker du å utvikle for å håndtere lignende situasjoner? Hvilken læring er overførbar til lignende situasjoner? |

Tabell 4. Oppsummering av refleksjon i handlingsbasert læring – entreprenørskapsundervisning (forfatters oppsett).

Innledningsvis i artikkelen argumenteres det for hvorfor det er viktig å knytte refleksjon til handlingsbasert læring, og hvordan dette kan gjøres. Refleksjon i den handlingsbaserte læringen gir generelt studentene økt anledning til å oppdage egne ressurser og aktuelle områder de kan jobbe mer med for å oppnå økt læring og verdiskaping innenfor sine fagområder. Dette betyr samtidig å bli bevisst på den praktiske dimensjonen, handlingskunnskapen. Refleksjon bidrar da til å få fram tanken bak den ytre handlingen, og refleksjon over egne handlinger bidrar slik til å «bygge opp» egen handlingskompetanse, altså «knowing how» i faglig sammenheng, slik jeg var inne på i teorigjennomgangen. De ulike typene refleksjon gir bevissthet og læring på forskjellige læringsområder, men felles for alle er at de vektlegger hvordan læringen kan anvendes i nye situasjoner. Den *sirkulære refleksjon* fokuserer på betydningen av å bevisstgjøre tanker, følelser og begrepsdanning når nye løsninger prøves, og gir dermed anledning til innsikt og endring av egne holdninger – i tillegg til kunnskap. *Premissrefleksjon* og *kritisk refleksjon* gir anledning til å sjekke antagelser som ligger til grunn for fortolkningen av situasjonen, mens *strategisk refleksjon* har sin styrke i at studentene har oppmerksomhet på framdrift og motivasjon i oppgaven, og i å sikre at de har riktig kunnskap med tanke på problemløsningen. *Refleksjon i handling* skiller seg fra de tre forannevnte ved at dette er en refleksjon som pågår mens handlingen skjer, og ikke etter at handlingen er fullført, som ved de tre andre refleksjonstypene. Dette gir mulighet til å korrigere og gjøre nye valg dersom uventede erfaringer oppstår. Slik gir refleksjon hos studentene innsikt i en helhetlig læring underveis, og det åpner for bevissthet og innsikt i den løpende kompetansebyggingen. Samtidig gir refleksjonsbeskrivelser underveis læreren større rom for en løpende vurdering av læringsprosessen, og han eller hun kan sette inn aktuelle tiltak før undervisningen er over. Hvordan dette kan praktiseres, er vist i eksemplet fra undervisning i entreprenørskap, der vi ser hvordan vi ved hjelp av refleksjonsspørsmål kan utføre refleksjon i en lærings situasjon. I tabell 4 vises operasjonalisering av refleksjonen i de ulike fasene i erfaringslærings sirkelen.

Ved å inkludere refleksjon som en sentral læringsaktivitet og gjennom dette «automatisere» bruken av refleksjon, understøttes studentens kompetanseutvikling mer helhetlig, og elementer som kunnskap, motivasjon,

holdninger og følelser stimuleres. Tar man utgangspunkt i at kunnskap ikke er en tilstrekkelig betingelse for faglig utvikling og læring, men at også motivasjon, holdninger og følelser er viktige drivere, blir det helt nødvendig å skape læringsaktiviteter som stimulerer dette. En bevisst bruk av refleksjon i undervisningen har derfor et stort potensial når det gjelder utviklingen av studentenes faglige identitet, her i eksemplet entreprenøriell identitet.

Innledningsvis ble det pekt på at den praktiske anvendelsen av refleksjon som vei til helhetlig kompetanse i utdanningen må underkastes mer forskning. Det vil være formålstjenlig å anvende kvalitative metoder for å skaffe økt innsikt på feltet, for så eventuelt å kunne dokumentere resultater av refleksjon som metodikk for å skape helhetlig læring, der kunnskap vektlegges sammen med fokusering på motivasjon, holdninger og følelser. Lærerrollen er sentral i den handlingsbaserte undervisningen, og denne må utvikles. Her vil det være viktig at læreren, i tillegg til å vise til studentenes læring, synliggjør egen undervisning og viser empirisk hvordan lærerrollen veksler mellom prosessveileder og tradisjonell kunnskapsformidler, slik at vi kan lære mer om læringsprosessene i det aktuelle faget. Gjennom dette kan vi få mulighet til videre utforskning av refleksjon som vei til kompetanseutvikling i undervisningen.

Referanser

- Askeland, G. A. (2006). Kritisk reflekterende – mer enn å reflektere og kritisere. *Nordisk sosialt arbeid*, 26(2), 123–135. Hentet fra https://www.idunn.no/nsa/2006/02/kritisk_reflekterende_mer_enn_a_reflektere_og_kritisere?
- Baron, R. (2012). *Entrepreneurship: An evidence-based guide*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university* (2. utg.). Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Bruyat, C. & Julien, P. A. (2001). Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16(2), 165–180.
- Blenker, P., Korsgaard, S., Neergaard, H. & Thrane, C. (2011). The question we care about: paradigms and progression in entrepreneurship education, *Industry and Higher Education*, 25(6), 417–427.

- Bråten, I., & Olaussen, B. S. (1999). *Strategisk læring: teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 164–193). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Cope, J. & Watts, G. (2000). Learning by doing – An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 6(3), 104–124.
- Cope, J. (2003). Entrepreneurial learning and critical reflection: Discontinuous events as triggers for 'Higher-level' Learning. *Management Learning*, 34(4), 429–450.
- Cope, J. (2005). Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), 373–397.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1933). (2009) *Hvordan vi tenker – en reformulering af forholdet mellom refleksiv tenkning og utdannelsesprosessen*. Århus: Forlaget Klim.
- Dweck, C. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality and development*, Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dyer, J., Gregersen, H. & Christensen, C. (2011). *The innovators DNA – Mastering the five skills of disruptive innovators*. Cambridge: Harvard Business Review Press.
- Dysthe, O., Hertzberg, F & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Elsbach, K. D. (2003). How to pitch a brilliant idea. *Harvard Business Review*, 81(9), 117–123.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher* 32(3), 16–25. Hentet fra <http://er.aera.net>.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Gibb, A. A (1987). Enterprise culture – Its meaning and implications for education and training, *Journal of European Industrial Training*, 11(2), 2–38.
- Gibb, A. A. (2011). Concepts into practice: meeting the challenges of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm – The case of International Entrepreneurship Educators' Programme (IEEP). *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 17(2), 146–165.

- Handal, G. & Lauvås, P. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Haukedal, W. (2010). *Arbeids og lederpsykologi* (8. utg.) Oslo: Cappelen.
- Hägg, G. & Kurczewska, A. (2016). Connecting the dots: A discussion on key concepts in contemporary entrepreneurship education, *Education + Training*, 58(7/8), 700–714.
- Illeris, K. (2006). *Læring*, København: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2013). *Kompetence hvad - hvorfor - hvordan?* København: Samfundslitteratur.
- Juell, E. (2003). *Refleksjon: Innspill til nye utspill*. Oslo: Damm.
- Jones, B. & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1), 7–19. <https://doi.org/10.1108/00400911011017654>
- Johannisson, B. (1991). University training for entrepreneurship: Swedish approaches. *Entrepreneurship and Regional Development*, 3(1), 67–82.
- Jørgensen, M. W. (2003). *Refleksivitet og kritik. Socialkonstruktivistiske subjektpositioner*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1), 42–58.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212.
- Lai, L. (2008). *Strategisk kompetansestyring*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Lakéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education – what, why, when, how*. Entrepreneurship Background Paper 360. Paris, France: Center for Entrepreneurship, OECD.
- Lee, S. Y., Florida, R. & Acs, Z. J. (2004). Creativity and entrepreneurship: A regional analysis of new firm formation. *Regional Studies*, 38(8), 879–891.
- Martinussen, W. (1988). *Sosiologisk analyse: en innføring* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moberg, K. & Vestergaard, L. (2013). *Impact of entrepreneurship education in Denmark*. Odense: The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Enterprise.
- Neck, H. M. & Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship education: Known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55–70.
- Neck, H. M., Greene, P. G. & Brush, C. G. (2014) *Teaching Entrepreneurship. A practice-based approach*. Cheltenham: Edward Elgar.

- Nielsen, S. L., Klyver, K., Evald, M. & Bager, T. (2009). *Entrepreneurship in Theory and Practice – Paradoxes in play*. Odense: University Press of Southern Denmark.
- Paulsen, M. (2012). Innovationsbegrebets dialektik i en uddannelseskontekst – en strid mellem forskellige innovationsforståelser, I M. Paulsen & S. H. Klausen (Red.), *Innovation og læring: filosofiske og kritiske perspektiver*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høgre utdanning: Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pittaway, L. & Cope, J. (2007). Entrepreneurship education: A systematic review of the evidence. *International Small Business Journal*, 25(5), 479–510.
- Polanyi, M. (1974). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen – en introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Politis, D. (2005). The process of entrepreneurial learning: A conceptual framework. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), 399–424.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as a key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717–1728. Hentet fra: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X08000504>
- Rae, D. & Carswell, M. (2001). Towards a conceptual understanding of entrepreneurial learning. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 8(2), 150–158.
- Rasmussen, A. & Fritzner, A. (2015). *Fra drøm til virkelighet – Om nordiske kompetencemål og didaktiske prinsipper for undervisning i entreprenørskap*. København: Nordisk ministerråd.
- Rasmussen, A., Moberg, K. & Revsbech, C. (2015). *Taksonomi i Entreprenørskapsuddannelse – perspektiver på mål, undervisning og evaluering*. Odense: Fonden for Young Enterprise.
- Salganik, L. H. & Rychen, D. S. (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Sarasvathy, S. (2008). *Effectuation. Elements of entrepreneurship expertise*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Sarasvathy, S. & Venkataraman, S. (2011). Entrepreneurship as method: Open questions for an entrepreneurial future. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35(1) Special Issue: Future of Entrepreneurship, s. 113–135.
- Schiefloe, P. M. (2003). *Mennesker og samfunn*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Schön, D. (1983/2001). *Den reflekterende praktiker – Hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Århus: Klim Forlag.

- Slavin, R. E., Hurley, E. A. & Chamberlain, A. M. (2003). Cooperative learning and achievement. I W. M. Reynolds & G. J. Miller (Red.), *Handbook of psychology*, 7(177–198). Hoboken, NJ: Wiley.
- Säljö, R. (2000). The entrepreneurial side of learning and knowing: networked societies and the emergence of new epistemic practises. I K. Skogen & J. Sjøvoll (Red.), *Creativity and innovation*. Oslo: Tapir Academic Press.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. (The Educational Practices Series 18). Brussels: International Academy of Education & International Bureau of Education Hentet fra http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf
- Timperley, H. (2010). *Using Evidence in the classroom for professional learning*. Paper på Ontario Education Research Symposium 2010. Hentet fra: <http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/about/schools/tchldv/docs/Using%20Evidence%20in%20the%20Classroom%20for%20Professional%20Learning.pdf>
- Vaage, S. (Red.) (2000). *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Webster-Wright, A. (2009): Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702–739. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308330970>
- Wahlgren, B., Pedersen, S. H., Pedersen, K. & Rattleff, P. (2002). *Refleksjon og læring. Kompetenceutvikling i arbeidslivet*. København: Samfundslitteratur.