

Högskolepedagogiska texter, enheten för pedagogik och interaktivt lärande (PIL)

Göteborgs universitet, januari 2021

Erfarenhetsbaserat lärande på psykologprogrammet – forskningsbas, översyn och utveckling

Christian Jacobsson

Niklas Rydbo

Psykologiska institutionen

Göteborgs universitet

SAMMANFATTNING

Syftet med denna uppsats var dels att undersöka hur forskningsstödet för erfarenhetsbaserat lärande ser ut generellt och dels studera ett specifikt inslag på psykologprogrammets nionde termin, som kallas Studentfirman, utifrån dess betydelse för erfarenhetsbaserat lärande. En omfattande litteratursökning och – genomgång gjordes och en enkät utformades för att besvara frågeställningarna om bland annat erfarenhetsbaserat lärande. Totalt besvarades enkäten av 51 av 121 tidigare studenter på den aktuella kursen, svarsfrekvensen var 42%.

Resultatet visade dels att det finns ett godtagbart forskningsstöd för att erfarenhetsbaserat lärande ökar studenters kunskapsresultat jämfört med att enbart bedriva traditionell undervisning (föreläsningar och instudering av litteratur). Enkätresultatet visade att Studentfirman och mer traditionella pedagogiska inslag kompletterar varandra. Bägge hade ganska stor betydelse för det egna lärandet men studentfirman hade en något större betydelse för den upplevda skickligheten och kompetensen inom området.

När det gällde de fyra delarna av erfarenhetsbaserat lärande enligt Kolb (1984) fanns det skillnader inom samtliga, i tre avseenden hade Studentfirman större betydelse och inom ett hade föreläsningar och litteratur detta. Studentfirman hade större betydelse beträffande den konkreta upplevelsen av att göra något inom området, möjligheten att reflektera samt att pröva på och använda ny kunskap. Föreläsningar och litteratur hade större betydelse för möjligheten att förstå begrepp, generalisera eller förstå samband, dvs abstrakt begreppsbyggnad. Resultaten beträffande Studentfirmans möjlighet att bidra till mer av abstrakt begreppsbyggnad i framtiden diskuteras utifrån ett högskolepedagogiskt perspektiv.

BAKGRUND

Det avslutande femte året på psykologprogrammet innehåller en omfattande (22,5 hp) kurs i arbets- och organisationspsykologi, PM 2617 som består av tre delkurser. Den första delkursen kursen omfattar arbets- och organisationspsykologiska teori där undervisningsformen huvudsakligen är traditionell i form av föreläsningar och litteraturläsning och examineras genom salstentamen. Den andra delkursen börjar med att studenterna i parvisa konstellationer planerar interventioner för att utveckla arbetsgrupper utifrån en given fallbeskrivning. I rollspel under tre dagar prövar studenterna sedan – under handledning – i rollspelsform med kurskamrater att genomföra sina planerade interventioner och reflektera över resultaten.

Under den tredje delkursen genomför studenterna under åtta veckor, främst i parvisa konstellationer, ett fältuppdrag i form av ett riktigt organisationspsykologiskt uppdrag. Under delkursen har studenterna veckovis handledning i mindre handledningsgrupper med en på institutionen anställd lärare som är legitimerad psykolog med stor erfarenhet av konkret arbete inom det arbets- och organisationspsykologiska fältet. Den sista delkursen går populärt under benämningen ”Studentfirman” och är nu inne på sitt 22:a verksamhetsår. Uppdragen till Studentfirman hämtas in från både offentliga, privata och ideella organisationer. Karaktären på uppdragen varierar och vanligt förekommande är grupputveckling, ledningsgruppsutveckling, arbetsmiljökartläggningar, medverkan vid förändrings- och utvecklingsinsatser, utvärdering av olika projekt och arbetsrelaterade utbildningsinsatser

Beskrivningarna av uppdragen som lämnats in – och efter fördelning lämnats vidare till de utsedda studenterna – är oftast ganska övergripande vilket innebär att det första steget under uppdragets genomförande är att skapa kontakt med uppdragsgivaren för att initiera en dialog med syfte att formulera ett tydligt, realistiskt och avgränsat uppdrag. Därefter vidtar arbetet för studenterna med stegvis ta fram en plan för genomförandet av uppdraget, förankra planen hos uppdragsgivaren, fördjupa sig i aktuell teori för uppdragets genomförande, genomföra uppdraget, skriva en rapport över uppdraget inklusive relevant teori samt att avrapportera uppdraget till uppdragsgivaren inom den givna tidsramen.

Den pedagogiska idén för hela kursen är att den skall präglas av en allt mer ökande autenticitet och utformningen av Studentfirman vilar på antagandet att praktiskt och erfarenhetsbaserat lärande har en effekt för studenternas kunskapsinhämtning som är likvärdig eller större än effekten av litteratur, teoretiska moment och seminarier i motsvarande omfattning. I vilken mån detta antagande vilar på forskning och beprövad erfarenhet är oklart.

En förutsättning för att upplägget med Studentfirman skall kunna fungera är att det finns ett engagemang och intresse i samhället utanför universitetet som ger möjlighet för psykologstudenterna att genomföra detta moment. Genom åren har det varit en ständig svårighet att få fram tillräckligt många uppdrag. Detta har i sin tur lett till att befintliga uppdrag har fått delas upp till mindre uppdrag och bildande av större studentkonstellationer, något som av studenterna inte upplevts som positivt. En del uppdrag har upplevts som fragmentiserade. Studenterna har påtalat att mer tid gått till synkronisering och koordinering än till uppdragets praktiska genomförande samt minskat engagemang hos enskilda när

uppdraget genomförts av större studentkonstellationer som fått dela på uppdrag dimensionerade för par.

Tidsbudgeten för ”Studentfirman” är cirka 350 klocktimmar av kursens totala budget på cirka 850 klocktimmar

Utifrån ovan skrivna var syftet med detta högskolepedagogiska arbete att undersöka hur forskningsstödet för ett högskolepedagogiskt inslag som Studentfirman ser ut och hur erfarenhetsbaserat lärande fungerar på psykologprogrammets nionde termin

Erfarenhetsbaserat lärande (EL)

Det finns en mängd olika inlärningsteorier, så många att det lätt kan uppstå en viss förvirring. För att hantera denna förvirring kan det finnas ett värde av att hitta en övergripande kategorisering (Quay, 2003). En sådan klassificering som lyfts fram av Quay (2003) delar upp inlärningsteorier i de som kan beskrivas utifrån en maskinmetafor – dessa benämns som komplicerade – samt de som kan beskrivas utifrån en organisk metafor och som benämns som komplexa (Davis, 2000). I maskinmetaforen ses lärandet som mekaniskt där processen är enkel och bygger på ett antagande om en rak relation mellan orsak och verkan. Den organiska metaforen tar ett mer holistiskt perspektiv där en företeelse måste förstås i sin helhet (Quay, 2003). Erfarenhetsbaserat lärande bygger på resonemang om *”den nödvändiga förbindelsen mellan utbildning och erfarenhet”* (Dewey, 2004) och har uttryckts av Priest & Gass (Quay, 2003) som att *”lära genom att göra kombinerat med reflektion”*. Erfarenhetsbaserat lärande bör enligt Quay (2003) tematiskt inordnas i den holistiska organiska metaforen.

Idén med erfarenhetsbaserat lärande (EL) bygger – till skillnad på mer traditionella sätt som föreläsningar, seminarier och litteratur – på att lära genom en verklig erfarenhet. Genom att vara passiv, standardiserad och didaktisk till sin karaktär skapar mer traditionella metoder för lärande inte alltid en bestående kunskap. Eftersom EL är aktivt och praktiskt kan studenter, genom att delta i aktiviteter som är kopplade till det verkliga livet, bearbeta och transformera kunskapen från litteratur och föreläsningar samt integrera den sin förståelse på ett djupare sätt än med bara traditionell undervisning. På så sätt kan den akademiska kontexten användas in i det verkliga livet vilket ger studenterna möjlighet att få en meningsfull upplevelse av att lära genom att de blir delaktiga i själva kunskapsproduktionen. Om reflektion kopplas till den erfarenhetsbaserade lärprocessen ökar möjligheten att den nyvunna kunskapen håller över tid.

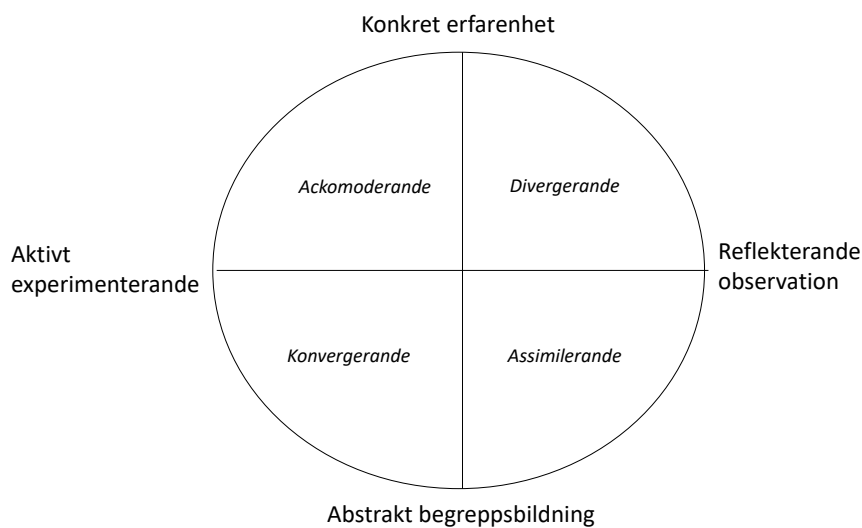
Erfarenhetsbaserat lärande och traditionellt klassrumslärande kan på så sätt betraktas som komplementära (Chan, 2012b).

Enligt McLeod (2013) har EL vuxit i popularitet under de senaste decennierna och återfinns både inom naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga discipliner. Inom ledningsutbildning verkar erfarenhetsbaserat lärande ha vunnit särskilt stort gehör (McLeod, 2013), detta trots kritik från forskare om avsaknaden av empiriskt bekräftade kopplingar mellan EL och kunskapsresultat (Burch et al., 2016). Kolbs inlärningsteori om erfarenhetsbaserat lärande utifrån en fyrastadiers cykel är ofta citerad av forskare inom utbildning och pedagogik (Chan, 2012a) och är en av de mer spridda när det gäller organisatoriskt beteende och litteratur om grupper samt har haft stort inflytande när det gäller utbildningar i ledning och styrning (Kayes, 2002). Kolb definierar lärande som ”*processen där kunskap skapas genom transformation av erfarenhet*” (Kolb, 1984). Hans modell för erfarenhetsbaserat lärande vilar på sex antaganden: (a) lärande är en process snarare än ett resultat, (b) lärande är grundat i erfarenhet, (c) lärande innefattar bearbetning av omvärlden och uppstår på alla mänskliga arenor, är betydligt bredare än det som lärs ut under skolliknade former och finns i skolan, på arbetsplatser, i personliga relationer samt genom hela livsspannet, (d) lärande kräver lösning av motsättningen mellan dialektiskt motsatta bearbetningsprocesser (e) lärande uppstår genom interaktion mellan individer och deras omgivning (f) lärande är skapandet av kunskap (Kolb, 1984; McLeod, 2013). Idéer är alltså inte fixerade och oföränderliga tankar utan att de formas och omformas genom att nya erfarenheter alltid påverkar och förändrar. Kunskap härleds och testas kontinuerligt utifrån erfarenheten hos den som lär (Kayes, 2002).

Det finns två typer av interaktion mellan individen och dess omgivning när det gäller att inhämta information och dessa är att betrakta som dialektiskt motsatta till varandra. Informationsinhämtningen kan ske genom *konkret erfarenhet* vilket innebär att utan förutfattade meningar och med öppet sinne kunna involvera sig fullt i en ny upplevelse. Det andra sättet som informationsinhämtning sker på är genom *abstrakt begreppsbildning* vilket sker då information förstås genom logisk analys och begreppsbildning. Individen behöver vidare bearbeta och omvandla den inhämtade informationen för att lärande skall kunna uppstå. I den andra dimensionen av omvandlingsprocessen finns *reflekterande observation* som omfattar den inre förmågan att kunna observera och reflektera över den gjorda erfarenheten från många olika perspektiv. På den dialektiskt motsatta sidan finns *aktivt experimenterande* som innebär att utforskande leder till externa handlingar (Kolb, 1984, 2015; McLeod, 2013). Effektivt lärande kräver att individen kan bemästra samtliga fyra

motsatta förmågor konkret-abstrakt och reflektion-aktivitet och genererande av ny kunskap innefattar en cykel av aktiviteter relaterade till *konkret erfarenhet*, *abstrakt begreppsbildning*, *reflekterande observation* och *aktivt experimenterande* (McLeod, 2013). Den *konkreta erfarenheten* är själva basen för *reflekterande observation* och genom reflektion renodlas och transformeras den konkreta erfarenheten till *abstrakta begrepp*. Utifrån de abstrakta begreppen, teoribildningen, kan sedan nya slutsatser dras, slutsatser som i sin tur sedan kan prövas praktiskt och ge underlag för nya erfarenheter (Kayes, Kayes, & Kolb, 2005b; Kolb, 1984; McLeod, 2013). Det bör påpekas att modellen inte är att betrakta som sekventiell och även om Kolb lyfter fram att lärande oftast startar med en observation som i bästa fall leder till att samtliga processer i lärcykeln omfattas så kan lärande starta varsomhelst i modellen (Deslauriers, Rudd, Westfall-Rudd, & Splan, 2016; Kolb, 1984)

Det finns många olika och etablerade sätt att genomföra erfarenhetsbaserat lärande varav några exempel är fallstudier, problembaserat lärande, aktionslärande, simuleringar, service-learning och uppdrag på arbetsplatser och i samhället (Quinn & Shurville, 2009).



Figur 1: Den erfarenhetsbaserade lärcykeln och grundläggande lärstilar (Kolb, 1984)

Grundläggande lärtilar

Kolb beskriver fyra olika lärtilar i sin modell för erfarenhetsbaserat lärande och benämner dem *Divergerande*, *Assimilerande*, *Konvergerande* och *Ackommoderande* (Diverging, Assimilating, Converging, Accomodating) (Kayes et al., 2005b; Kolb, 1984)

Divergerande. I utövandet av en divergerande lärtil närmar sig individen mänskliga relationer på personligt sätt med fantasirikedom och känslomässig involvering och det är *konkret erfarenhet* och *reflekterande observation* som är de framträdande inlärningsprocesserna. I lärtilen ingår att försöka betrakta en konkret situation från många olika perspektiv och infallsvinklar samt att generera nya idéer (Kolb, 1984)

Assimilerande. Den assimilerande lärtilen kännetecknas främst av *abstrakt begreppsbyggnad* och *reflekterande observation*. Stilen innefattar processer som att kunna hantera mångfacetterad information (Kayes et al., 2005b) föra induktiva resonemang och att kunna skapa teoretiska modeller (Kolb, 1984). Ur ett lärandeperspektiv är föreläsningar, litteratur och möjligheten till tid att kunna tänka igenom olika fenomen noggrant kopplat till den assimilerande lärtilen (Kayes et al., 2005b).

Konvergerande. Dominerande processer i den konvergerande lärtilen är *abstrakt begreppsbyggnad* och *aktivt experimenterande*. Lärtilen innefattar problemlösning, beslutsfattande och att finna praktisk användning för idéer och teorier (Kolb, 1984) och lärande är kopplat till att laborera med idéer, simuleringar och praktiskt provande (Kayes et al., 2005b)

Ackommoderande. I den ackommoderande lärtilen är det främst förmågor som *konkret erfarenhet* och *aktivt experimenterande* som gör sig gällande och stilen kan betraktas som att ha motsatta styrkor i förhållande till den assimilerande stilen (Kolb, 1984). Lärande i en ackommoderande lärtil kopplas till att genomföra olika typer av praktiskt arbete, till exempel fält-arbete, och att pröva olika sätt att uppnå uppställda mål (Kayes et al., 2005b).

Lärande i grupp eller gruppen som lärplattform

Grupparbete är utbrett i många organisationer och har också blivit vanligt inom utbildningsväsendet och Richard Light (i Kayes et al, 2005)) har funnit resultat som pekar på att lärande i grupp för studenter är effektivt. Light beskriver att minde studentgrupper om fyra till sex personer som träffas utanför föreläsningarna dra stor nytta av sina gruppmöten när

de är fokuserade på diskussioner och processande av studiematerialet samt att gruppdiskussionerna skapar studenter som är mer engagerade, förberedda och lär mer jämfört med traditionella undervisningsformer (Kayes et al., 2005b). Dessa lärandegrupper kan dock drabbas av samma fallgropar som mer arbetsrelaterade grupper, till exempel *social loafing* (Williams, Harkins, & Latané, 1981), *groupthink* (Janis, 1982) eller oklar och diffus ansvarsfördelning (Kayes, Kayes, & Kolb, 2005a). Med *social loafing* menas att individers ansträngningar minskar när de arbetar i grupp jämfört med när det arbetar själva (Williams et al., 1981). Med *groupthink* avses kluster av negativa grupprocesser av att gruppen delar en illusion av osårbarhet, det finns en stark press mot konformitet och gruppen utövar själv-censur. Janis (1982) beskriver att fenomenet uppstår när dessa processer är närvarande hos grupper med stark sammanhållning som söker efter enighet när de skall fatta beslut istället för att lägga sin kraft och energi åt objektiva analyser (Janis, 1982). På samma sätt som medlemmar i mer arbetsrelaterade grupper kan klaga på att grupp-möten är bortkastad tid som inte genererar resultat kan studenter klaga på att de blir tvingade att arbeta tillsammans med andra som inte gör sin del av arbetet, i synnerhet när de är beroende av gruppens gemensamma prestation för att bli godkända (Chen, Donahue, & Klimoski, 2004; Hall, 1996).

Arbetet i studentfirman är baserat på att studenterna oftast arbetar parvis eller i triader. Vid större uppdrag kan ibland flera studentpar bilda konstellationer för att hantera uppdraget vilket ställer större krav på synkronisering, koordinering och samarbete när det gäller planerande, genomförande och rapportering. I vilken mån som studentkonstellationerna skall benämnas grupp beror på om vi väljer två eller tre personer som lägsta antal för att vara en grupp (Forsyth, 2017; Keyton, 2002). Om vi väljer att benämna samtliga storlekskonstellationer som grupp framträder följande behov för att studenterna skall kunna lära av sina erfarenheter: (a) att medlemmarna är villiga att involvera och engagera sig i gruppen och gruppens syfte, uppdraget (konkret erfarenhet), (b) att medlemmarna vill engagera sig i att reflektera och prata om de erfarenheter som gjorts (reflekterande observation), (c) att medlemmarna vill engagera sig i att kritiskt reflektera över gruppens arbete (abstrakt begreppsbildning) och (d) att medlemmarna kan fatta beslut och omsätta dessa i konkreta handlingar (aktivt experimenterande). I det ideala fallet av erfarenhetsbaserat lärande använder sig gruppen och dess medlemmar tillsammans av alla dimensionerna i lärcykeln (Kayes et al., 2005b)

Lärarroller i erfarenhetsbaserat lärande

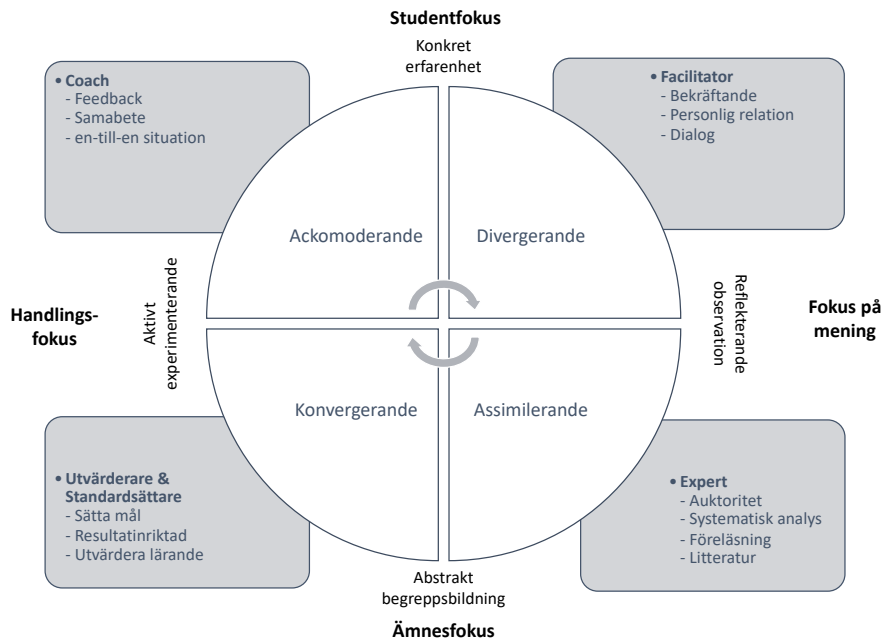
För att undervisa inom EL blir det nödvändigt att som lärare reflektera över den roll som en har, eller snarare att förstå att olika delar av lärcirkeln kräver en anpassning och justering av lärarrollen. Det finns fyra olika rollpositioner som läraren behöver kunna röra sig emellan beroende var i lärprocessen som studenterna befinner sig. Dessa positioner är *Facilitator*, *Expert*, *Utvärderare* och *Coach* (Kolb, 2015).

Facilitator. I den här positionen är det lärarens uppgift att hjälpa studenterna att komma i kontakt med sina personliga erfarenheter och reflektera över dem. För att locka fram studenternas inre motivation och självkänedom behövs en personlig relation till studenterna och en bekräftande inställning. Ofta skapas detta genom att läraren ägnar sig åt att facilitera dialogen i mindre grupper (Kolb, 2015).

Expert. När läraren tar rollen som expert hjälper hen studenterna att organisera och knyta ihop sina reflektioner med de teorier och modeller som är knutna till det aktuella området. Lärarens roll behöver vara både en auktoritet och samtidigt reflekterande. Ofta är kunskap kommunicerad genom texter eller föreläsningar där också kritiskt tänkande uppmuntras och stimuleras i processen att organisera och analysera det aktuella kunskapsområdet (Kolb, 2015).

Utvärderare. I den här rollen förväntas läraren hjälpa studenterna att kunna tillämpa både kunskaper och förmågor för att möta de krav på prestation som ställs. Läraren blir en objektiv och resultatriktad rollmodell som sätter standard för kvalitet och prestation samtidigt som hen tillhandahåller sådana aktiviteter som gör att studenterna kan utvärdera sitt lärande (Kolb, 2015)

Coach. När läraren fungerar som coach hjälper hen studenterna att använda sina kunskaper för att nå målen. Läraren tillämpar en uppmuntrande och samarbetande stil för att hjälpa studenterna att lära sig av sina verkliga erfarenheter. Ofta sker detta i en-till-en situationer där studenten kan få feedback på sin prestation (Kolb, 2015)



Figur 2. Lärarroll och lärcykeln (Kolb, 2015)

Att bedöma studenters resultat i erfarenhetsbaserat lärande

En viktig aspekt av EL är hur det skall kunna gå att mäta eller examinera inläringen. Erfarenhetsbaserat lärande innefattar oftast mångfaldiga och skiftande av lärovråden vilket gör det till en större utmaning att examinera än litteratur- och föreläsningsbaserad undervisning (Chan, 2012a, 2012b). Quinn & Shurville (2009) lyfte också fram detta och menade att *"The hardest part of implementing experiential learning in both philosophical and practical terms is assessing the graduate attributes that are embodied within it"*. Förutom utmaningarna när det gäller examination så finns det också olika åsikter huruvida erfarenhetsbaserat lärande överhuvudtaget skall examineras och det finns de som anser att meningen med den gjorda erfarenheten förminskas genom examination, i synnerhet när det gäller den reflekterande observationen (Chan, 2012b). Reflekterande observation blir en personlig upplevelse av att göra kopplingar mellan tidigare erfarenheter och det som hänt senast och utifrån dessa planera framtida agerande. Att utifrån akademisk examination mäta en personlig upplevelse med alla dess nyanser är en svår utmaning (Quinn & Shurville, 2009).

Quinn & Shurville (2009) har dock lyft fram exempel där universitet (UniSA) har skapat onlinemoduler där studenterna fått en introduktion i erfarenhetsbaserat lärande. I modulerna fanns också system där studenterna beskrev det erfarenhetsbaserade lärande som de gjort.

Utifrån detta gav sedan bedömare återkoppling till studenten grundat på framtagna kriterier som bland annat omfattade självutvärdering av befintlig kunskap och reflektion över den gjorda erfarenheten.

Kritik och utveckling

Kritik som framförts mot Kolbs teori har främst haft två grunder. Dels brist på empirisk validering av teorin i sig samt operationaliseringen i inlärningsstilsinventoriet LSI (Learning Style Inventory), dels de teoretiska begränsningarna (Kayes, 2002).

Flera författare har i kritik av Kolbs teori lyft fram att frågan om den sociala interaktionens betydelse och påverkan på lärandet i olika lärandemiljöer förbises (Deslauriers et al., 2016; Kayes et al., 2005a; Rodgers, Simon, & Gabrielsson, 2017) och att kopplingen mellan personlig och social kunskap är oklar och behöver förtydligas samt att det finns behov av att i högre grad lägga vikt vid vilken roll som språk och konversation spelar i en lärandeprocess (Kayes, 2002). Utifrån ett sådant perspektiv blir det viktigt att stödja både de erfarenhetsbaserade och de sociala aspekterna inom högre utbildningar (Deslauriers et al., 2016). Andra kritiker har tagit upp att det inom EL har blivit populärt med ett förhållningssätt där studenterna får minimalt med instruktioner och guidning och där teoretisk inläring spelar en underordnad roll. Studenterna överläts till sig själva i att upptäcka och förstå och lämnas i ett utbildningsmässigt "låt-gå" (Kirschner, Sweller, & Clark, 2006; Rodgers et al., 2017). Istället bör förhållningssättet vara att ge studenterna mycket vägledning i lärandeprocessen och det är bara när studenterna har tillräckligt stora förkunskaper för att kunna vägleda sig själv, en "inre" guidning, som lärarguidning förlorar effekt (Kirschner et al., 2006). Burch et al (2016) lyfte fram att kontinuerlig och tydlig feedback underlättar lärande och därför är det viktigt att se till att det finns resurser och utrymme där läraren kan ge studenter feedback

Forskningsstöd för erfarenhetsbaserat lärande

Burch et al (2016) poängterade att mycket av diskussionen när det gäller erfarenhetsbaserat lärande har kretsat kring begreppsmässiga och empiriska frågor kopplade till Kolbs teori om erfarenhetsbaserat lärande. De ansåg att fältet för erfarenhetsbaserat lärande är hjälpt av att lämna debatten om Kolbs teori och fokus i deras metaanalys blir istället att identifiera relationen mellan erfarenhetsbaserade lärandeaktiviteter och läranderesultat ur ett bredare

perspektiv än en enskild teori om EL. Utifrån 52 studier som uppfyllde inklusionskriterierna för att delta i metaanalys av totalt 832 där experimentell design använts var slutsatsen att erfarenhetsbaserat lärande gav betydligt bättre kunskapsresultat än mer traditionell undervisning och att skillnaden var större än en standardavvikelse ($d=1.036$). I studien togs också ett antal moderatorer med och effekten var generellt sett robust över samtliga moderatorerna. Erfarenhetsbaserat lärande hade en positiv effekt för förståelsen av sociala frågor, att utveckla personliga insikter och på kognitiv utveckling. I studien definierades på samma sätt som hos Yorio & Ye (2012) förståelse för sociala frågor som *individens referensram som guidar beslutsfattandet när det gäller komplexa sociala frågor*, personlig insikt definierades som *individens bild av sig själv* och kognitiv utveckling som *utveckling avseende uppgift, skicklighet och akademisk prestation* (Yorio & Ye, 2012). De nio moderatorer som identifierades i studien var: (1) nivå av kognitivt processande; (2) typ av bedömning för att mäta resultat (objektiv vs subjektiv); (3) om studenterna fick återkoppling under aktiviteten; (4) varaktighet i tid; (5) om simulering användes; (6) typ av simulering om simulering användes; (7) ålder; (8) kön; (9) nationalitet (Burch et al., 2016)

I sin metaanalys undersökte Yorio & Ye (2012) läreffekterna av ”Service-learning” för förståelse för sociala frågor, personlig insikt och kognitiv utveckling. Service-learning kan definieras som underavdelning inom EL (Burch et al., 2016) och beskrivs hos Vanderbilt University utifrån Eyler & Giles (2020) som *“a form of experiential education where learning occurs through a cycle of action and reflection as students. . . seek to achieve real objectives for the community and deeper understanding and skills for themselves. In the process, students link personal and social development with academic and cognitive development. . . experience enhances understanding; understanding leads to more effective action.”* (cft.vanderbilt.edu). Service-learning omfattar någon form av insatser eller engagemang i samhället. En bredare beskrivning är att service-learning har ett fokus gentemot verkliga svårigheter och problem. Genom kritisk analys stimuleras studenter att ta fram och besvara verkliga frågor vilket hjälper dem att utveckla en nyanserad förståelse för olika frågor i sin kontext (Eyler, Giles, & Braxton, 1997). Den breddade beskrivningen av service-learning bör kunna omfatta Studentfirman som helhet. Resultaten i metaanalysn omfattande 40 studier av kvantitativ art var att service-learning hade en positiv effekt på studenters förståelse för sociala frågor, personlig insikt och kognitiv utveckling

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats var dels att genom litteraturgenomgång undersöka hur forskningsstödet för erfarenhetsbaserat lärande ser ut och dels genom en enkätundersökning undersöka hur erfarenhetsbaserat lärande fungerar i ett specifikt sammanhang, på psykologprogrammets nionde termin, då de två pedagogiska inslagen studentfirman samt föreläsningar och teori ställs mot varandra.

Frågorna som ställdes var:

1. Hur ser forskningsstödet för erfarenhetsbaserat lärande ut (litteraturgenomgång)?
2. Vilken betydelse har de två olika inslagen för det egna lärandet på kursen?
3. Vilken betydelse har de två olika inslagen för den upplevda skickligheten och kompetensen inom AO-området?
4. Vilken betydelse har de två olika inslagen för en *konkret upplevelse* av att göra något som är kopplat till AO området?
5. Vilken betydelse har de två olika inslagen för möjligheten att *reflektera* över händelser eller företeelser som är kopplade till AO området?
6. Vilken betydelse har de två olika inslagen för möjligheten att *förstå begrepp, generalisera eller förstå samband* som är kopplade till AO området?
7. Vilken betydelse har de två olika inslagen för möjligheten att *pröva på och använda ny kunskap* när det gäller företeelse som är kopplade till AO området?
8. Hur ser den optimala fördelningen av tid mellan de två inslagen på kursen ut?
9. Mot bakgrund av enkätresultaten, vilka högskolepedagogiska utvecklingsområden tror vi skulle utveckla studentfirman?

METOD

För att besvara frågeställningarna i denna studie utvecklades en enkät som baserades på den forskning och modell, erfarenhetsbaserat lärande (Kolb, 1984), som redogjorts för i introduktionen.

Datainsamling

En Qualtrics-enkät distribueras via epost till 30 tidigare psykologstudenter (yrkesverksamma psykologer) som rekryterats via Arbets- och organisationspsykologigruppen på Facebook, 42 psykologstudenter på termin 10 som genomgick kursen VT-20 och 49 psykologstudenter på termin 9 som precis hade avslutat den aktuella kursen HT20. Svarsfrekvensen i de olika målgrupperna var 17 personer (57%) bland tidigare studenter, 17 personer (42%) som läste på termin 10 och 15 personer (31%) som just avslutat kursen på termin 9. Två personer svarade inte på frågan. Totalt var svarsfrekvensen 51 personer av 121 möjliga (42%).

På frågan om könstillhörighet uppgav 13 personer att de var män, 35 personer att de var kvinnor och 1 person annat kön. Två personer svarade inte på frågan.

Instrument

Huvudparten av frågorna i enkäten (se bilaga 1) kopplades till området *litteratur och föreläsningar* och till *området studentfirman* och berörde följande områden.

- Betydelse för lärande inom AO-området (Arbets- och organisationspsykologi)
- Betydelse för upplevd skicklighet och kompetens inom AO-området
- Möjlighet till konkret upplevelse
- Möjlighet till reflekterande observation
- Möjlighet till abstrakt begreppsbildning
- Möjlighet till aktivt experimenterande

Bakgrundsfrågorna gällde dels progression i yrket (student på termin 9 eller 10 respektive yrkesverksam psykolog) och dels könstillhörighet (man, kvinna eller annat).

Analys

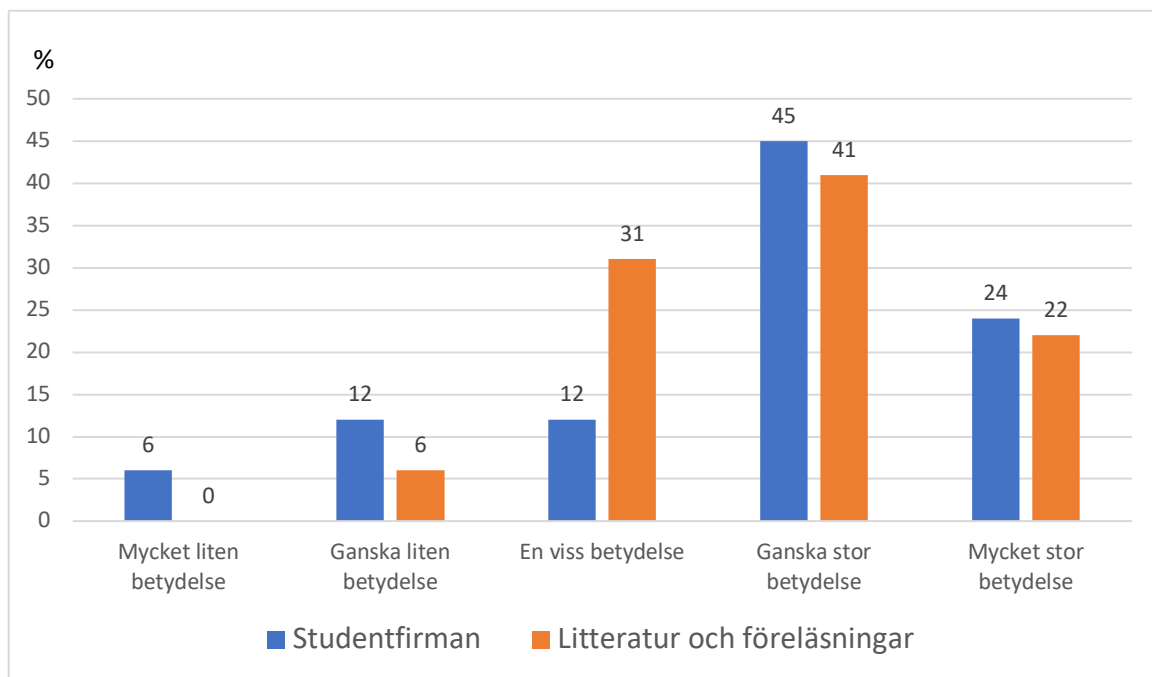
Insamlad information från svarspersonerna analyserades såväl deskriptivt som komparativt med hjälp av SPSS. Deskriptivt användes medelvärden och frekvensfördelningar i svaren och

komparativt gjordes ”paired samples t-test” per frågeställning. Avslutningsvis gjordes jämförelser mellan psykologer och studenter med hjälp av ANOVA.

RESULTAT

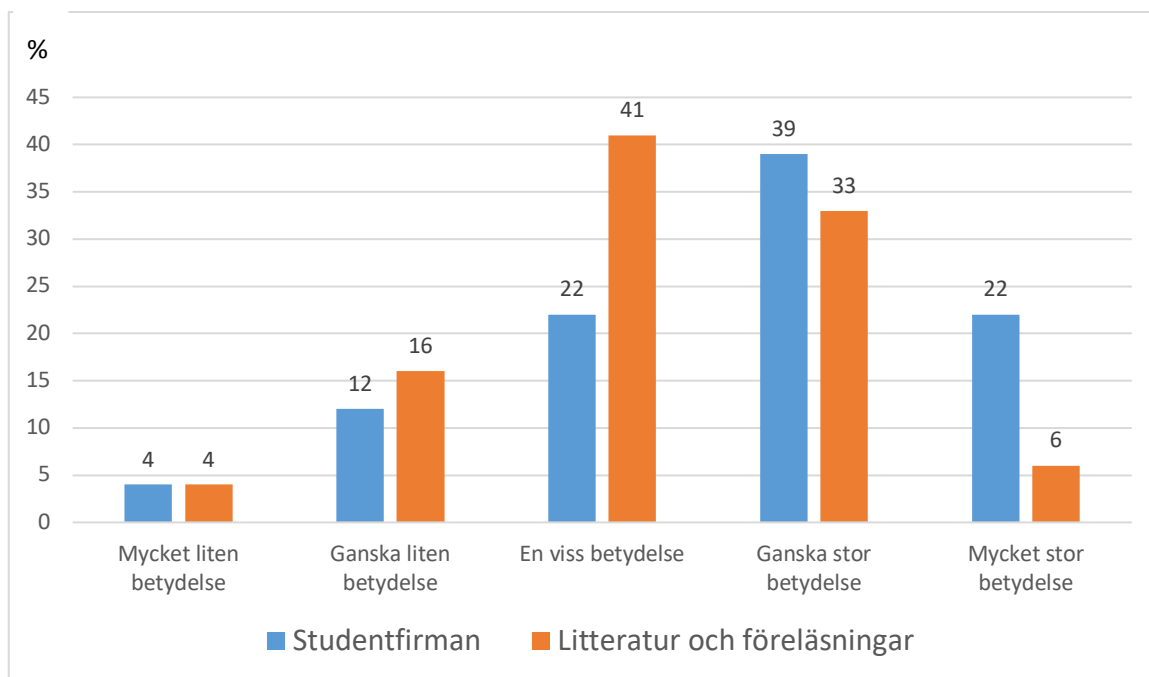
Studentfirmans betydelse på kursen inom Arbets- och organisationspsykologi

Genomgående ställdes frågor om dels studentfirman samt dels om litteratur och föreläsningar som två olika pedagogiska inslag inom kursen. Även om litteratur och föreläsningar i sig skiljer sig åt så har de inga praktiska moment och därför ville vi kontrastera dessa mot studentfirman. Den första frågan var övergripande och gällde vilken betydelse de två olika delarna hade haft för lärandet inom AO-området (figur 3).



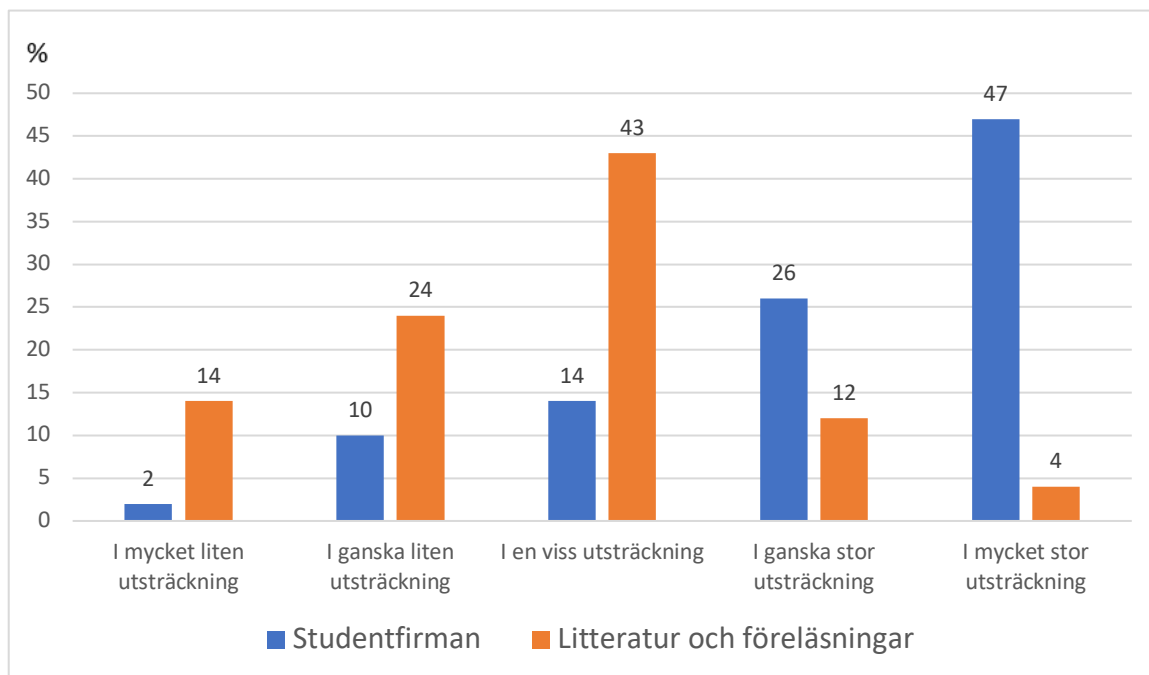
Figur 3. Betydelsen av studentfirman **för eget lärande** jämfört med litteratur och föreläsningar på kursen

Den andra frågan gällde vilken betydelse de två inslagen på kursen hade för deras upplevda skicklighet och kompetens inom arbets- och organisationspsykologi (figur 4).



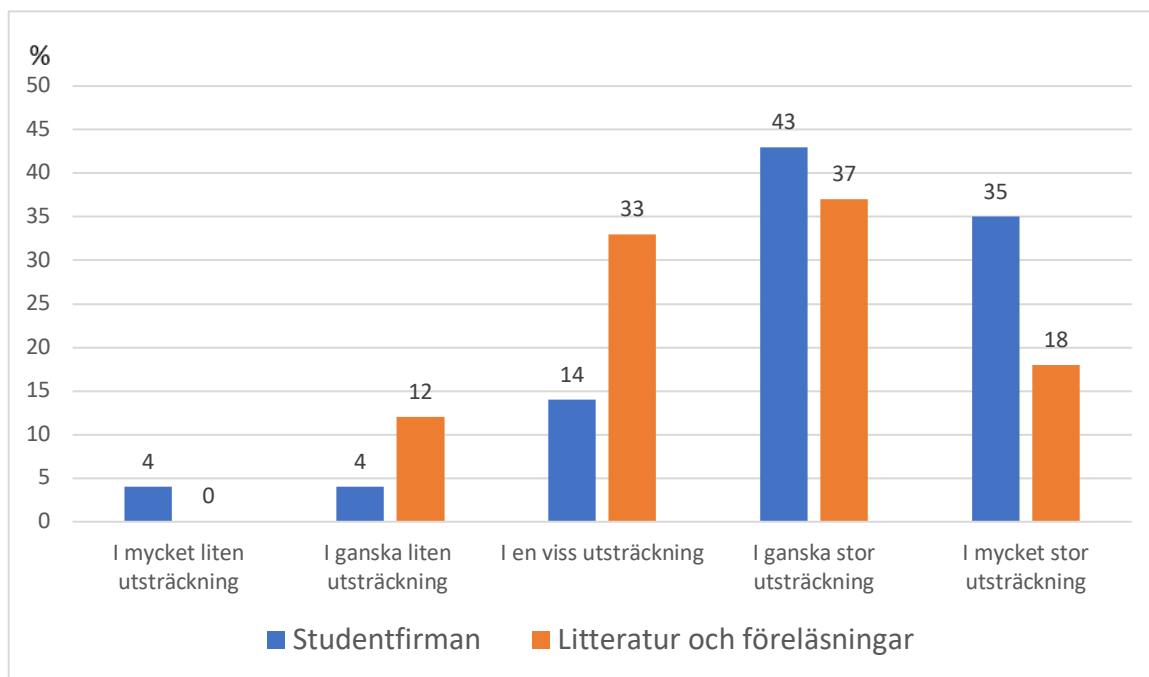
Figur 4. Betydelsen av studentfirman **för upplevd skicklighet och kompetens** jämfört med litteratur och föreläsningar på kursen

Vidare ställdes fyra frågor kopplade till Kolb's (1984) modell för EL, den första gällde betydelsen för en konkret upplevelse av att göra något inom AO-psykologi (figur 5).



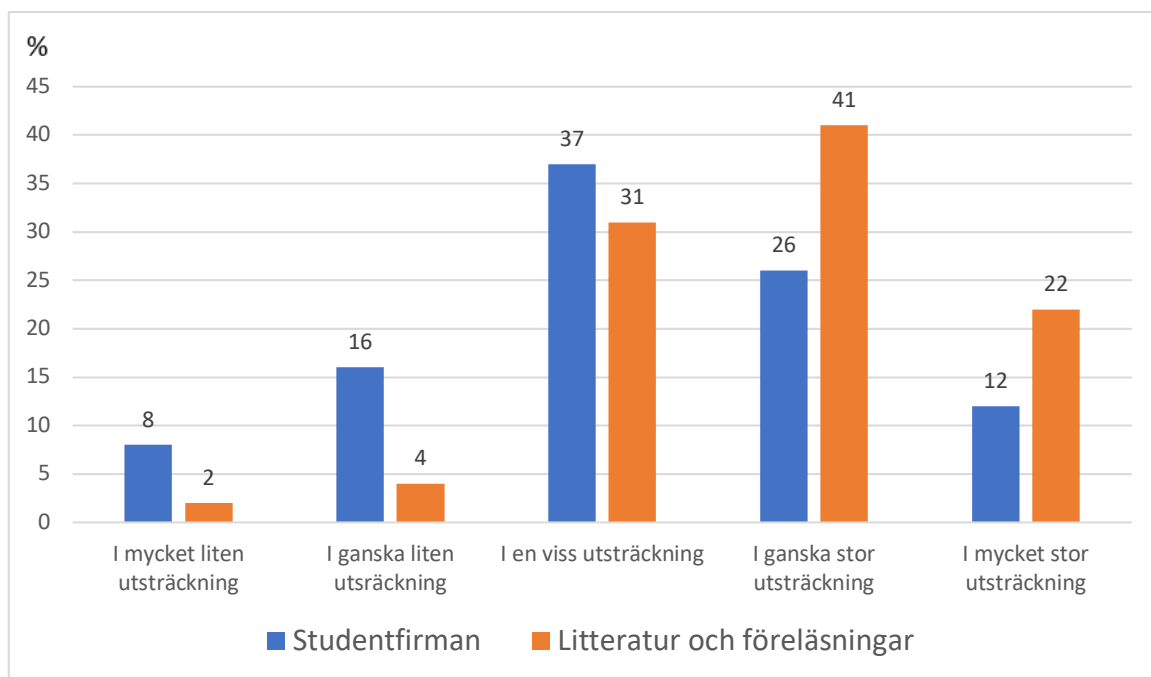
Figur 5. Betydelsen av studentfirman respektive litteratur och föreläsningar för en **konkret upplevelse** av att göra någonting som är kopplat till Arbets- och organisationspsykologi.

Den andra frågan gällde möjligheter till reflektion över händelser eller företeelser som är kopplade till AO-psykologi (figur 6).



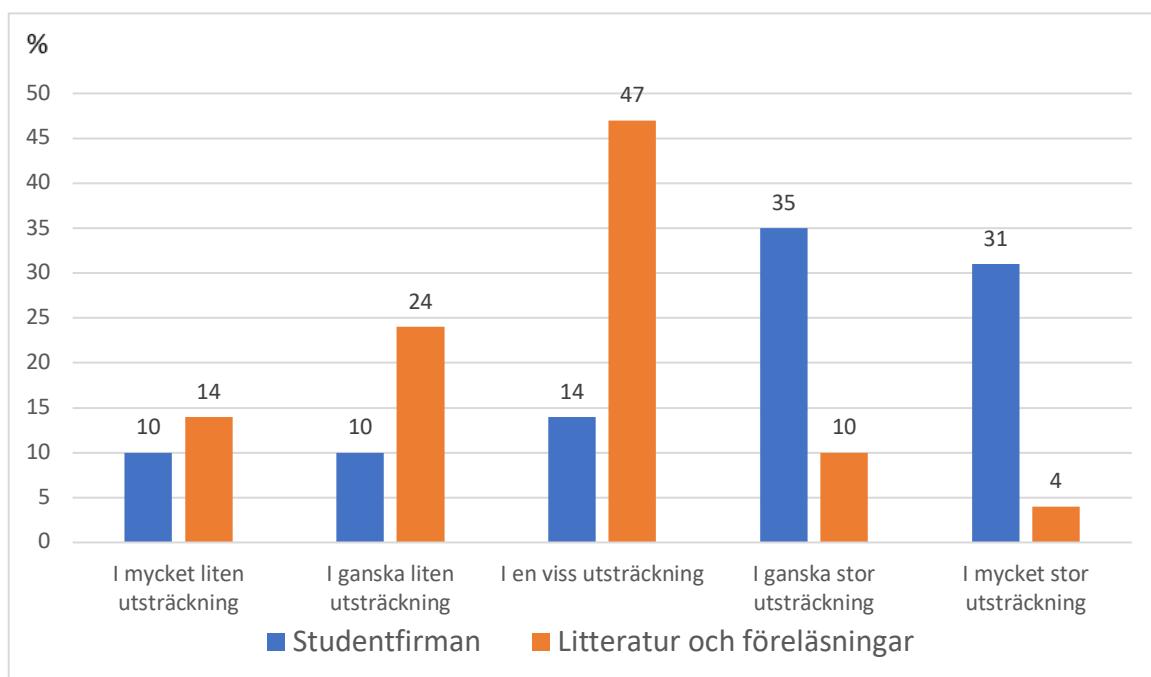
Figur 6. Betydelsen av studentfirman respektive litteratur och föreläsningar för möjligheten att *reflektera* över händelser eller företeelser som är kopplat till Arbets- och organisationspsykologi.

Den tredje frågan gällde möjligheter att förstå begrepp, generalisera, eller förstå samband när det gäller företeelser med anknytning till AO-området (figur 7).



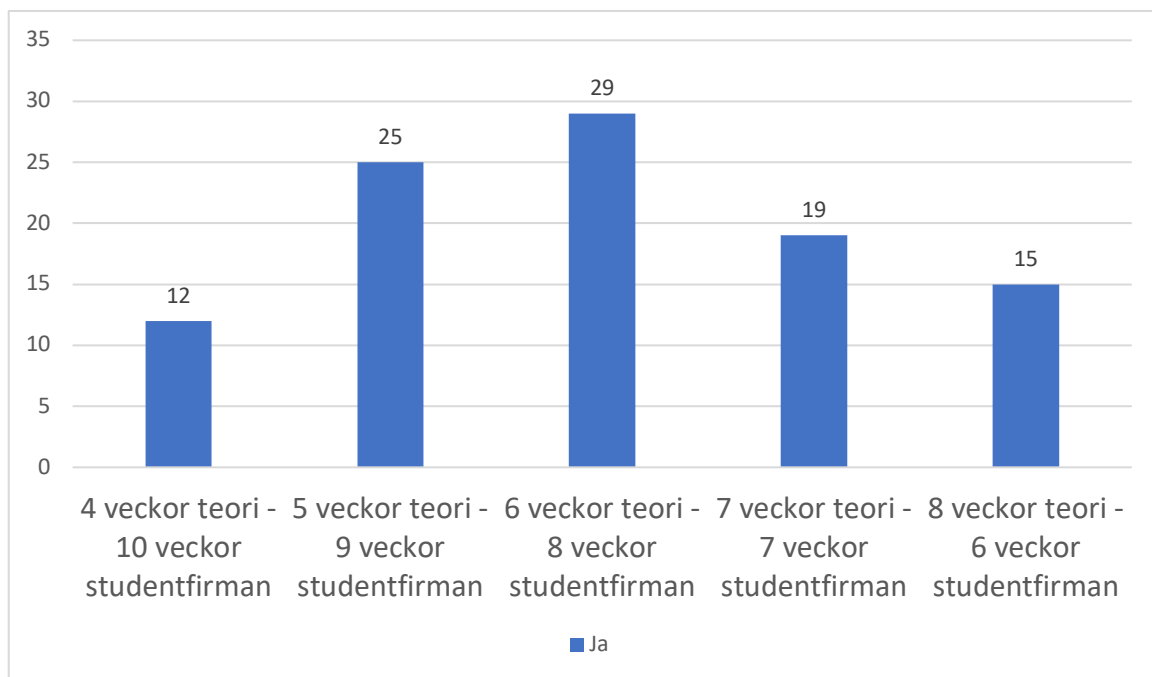
Figur 7. Betydelsen av studentfirman respektive litteratur och föreläsningar för möjligheten att *förstå begrepp, generalisera, eller förstå samband* när det gäller företeelser med anknytning till AO-området

Slutligen, den fjärde frågan handlade om i vilken utsträckning Studentfirman gav en möjlighet att pröva på och använda en ny kunskap om händelser eller företeelser som är kopplat till Arbets- och organisationspsykologi (figur 8).



Figur 8. Betydelsen av studentfirman respektive litteratur och föreläsningar för möjligheten att *pröva på och använda en ny kunskap* när det gäller företeelser med anknytning till AO-området

Vidare ställdes en fråga om proportionen mellan studentfirman och litteratur och föreläsningar tidsmässigt. Hur den bästa fördelningen mellan de två inslagen ser ut under de 14 veckor som kursen pågår i normalfallet. Vanligtvis är fördelningen på kursen 6 veckor teori och föreläsningar och 8 veckor studentfirman, dvs mittenalternativet i figur 9.



Figur 9. Önskad fördelning mellan studentfirman och litteratur och föreläsningar under kursens 14 veckor.

Resultatet i figur 7 indikerar att fördelningen mellan studentfirman och föreläsningar och litteratur är relativt optimal med tanke på att 29 procent önskar att det skall vara nuvarande fördelning (6 veckor föreläsningar/teori samt 8 veckor studentfirman), 37 procent vill ha mer av studentfirman medan 34 procent vill ha mer av föreläsningar och litteratur.

Statistiska jämförelser

Statistiska jämförelser gjordes mellan de två utbildningsinslagen genom ”paired samples t-test” för att undersöka vilka signifikanta skillnader som eventuellt fanns (tabell 1).

Tabell 1. Betydelsen av de två utbildningsinslagen för olika pedagogiska mål, medelvärden. 1= i mycket liten utsträckning – 5 = i mycket hög utsträckning.

Fråga	Studentfirman	Litteratur och föreläsningar	Signifikant skillnad?
Betydelsen av studentfirman för eget lärande jämfört med litteratur och föreläsningar på kursen	3,69	3,80	Nej, P= 0.50
Betydelsen av studentfirman för upplevd skicklighet och kompetens jämfört med litteratur och föreläsningar på kursen	3,63	3,20	Ja, P=0.03
Betydelsen av studentfirman respektive litteratur och föreläsningar för en konkret upplevelse av att göra någonting som är kopplat till Arbets- och organisationspsykologi.	4,06	2,67	Ja, P=0.00
Betydelsen av studentfirman respektive litteratur och föreläsningar för möjligheten att reflektera över händelser eller företeelser som är kopplat till Arbets- och organisationspsykologi.	4,00	3,61	Ja, P=0.04
Betydelsen av studentfirman respektive litteratur och föreläsningar för möjligheten att förstå begrepp, generalisera, eller förstå samband när det gäller företeelser med anknytning till AO-området	3,18	3,78	Ja, P=0,00
Betydelsen av studentfirman respektive litteratur och föreläsningar för möjligheten att pröva på och använda en ny kunskap när det gäller företeelser med anknytning till AO-området	3,65	2,65	Ja, P=0.00

Den jämförande analysen (tabell 1) visar att det inte fanns någon skillnad mellan de två utbildningsinslagen för möjligheten till eget lärande under kursen. Däremot hade studentfirman större betydelse för upplevd skicklighet och kompetens inom området jämfört med föreläsningar och litteratur.

När det gäller de fyra delarna av erfarenhetsbaserat lärande enligt Kolb (1984) fanns det skillnader inom samtliga, i tre avseenden hade studentfirman större betydelse och inom ett hade föreläsningar och litteratur detta. Studentfirman hade större betydelse beträffande den konkreta upplevelsen av att göra något inom området, möjligheten att reflektera samt att pröva på och använda ny kunskap. Föreläsningar och litteratur hade större betydelse för möjligheten att förstå begrepp, generalisera eller förstå samband.

Studentfirmans betydelse för yrkesverksamma AO-psykologer respektive psykologstudenter samt skillnader mellan könstillhörigheter

En jämförande analys (ANOVA) gjordes av svar från yrkesverksamma psykologer inom fältet och psykologstudenter som nyligen hade studerat på kursen (termin 9 och 10). Inga skillnader framkom. Vidare gjordes samma analys beträffande rapporterad könstillhörighet, inte heller där framkom några skillnader i svaren på frågorna i enkäten.

DISKUSSION

Syftet med denna uppsats var dels att genom litteraturgenomgång undersöka hur forskningsstödet för erfarenhetsbaserat lärande ser ut och dels genom en enkätundersökning undersöka hur erfarenhetsbaserat lärande fungerar i ett specifikt sammanhang, på psykologprogrammets nionde termin, då de två pedagogiska inslagen studentfirman samt föreläsningar och teori ställs mot varandra. Kan ett av inslagen uteslutas eller kompletteras de varandra? Vi fann att det finns forskningsstöd för erfarenhetsbaserat lärande och att studentfirman är ett givande komplement till litteratur och föreläsningar för nuvarande och tidigare studenter. Frågorna som ställdes besvaras nedan.

Fråga 1. Forskningsstöd för erfarenhetsbaserat lärande.

Ett av syftena med detta arbete var att undersöka vilket stöd det fanns för den typ av pedagogisk insats som Studentfirman utgör. Efter omfattande litteratursökning fann vi att det pedagogiska uppbygg som Studentfirman har bäst faller under benämningen erfarenhets- eller empiriskt lärande (experiental learning) (D. A. Kolb, 1984) och då inom området service-learning (Eyler et al., 1997) eller uppdrag på arbetsplatser eller i samhället (Quinn & Shurville, 2009). Flera författare lyfter populariteten hos EL generellt (Burch et al., 2016; Chan, 2012a; McLeod, 2013) och att Kolbs inlärningsteori i synnerhet har fått stor spridning och betydelse för utbildning i ledning- och styrning (D. C. Kayes, 2002) . Trots kritik mot både Kolbs teori (Deslauriers et al., 2016; A. B. Kayes et al., 2005a; Rodgers et al., 2017) och mot EL (Kirschner et al., 2006; Rodgers et al., 2017) samt att det saknats systematiska forskningsgenomgångar och meta-analyser över vilken effekt som EL har för studenters lärande kan många pedagoger agerat i ”god tro” och fört in EL i undervisningen utifrån övertygelsen att det ökar studenternas lärande (Burch et al., 2016). Den stora mängden

citeringar av Kolb (Burch et al., 2016; Chan, 2012a) kan också i sig, enligt Burch et al (2016), ha fungerat som *prima facie* bevisning för att EL har en positiv effekt på studenters lärande.

I sin meta-analys baserad på studier med olika former av experimentell design inom olika akademiska discipliner drog Burch et al (2016) slutsatsen att EL ger betydligt bättre kunskapsresultat än mer traditionell undervisning i form av föreläsningar och akademiska texter inom områdena förståelse för sociala frågor, att utveckla personliga insikter samt kognitiv utveckling. Även om effekten av EL var robust över de nio moderatorer som undersöktes lyfts tillgång till feedback för studenterna fram som en viktig faktor för att öka graden av studenters lärande och att det är fruktbart att avsätta tid och plats för feedback.

Trots att författarna uttrycker att det var oroande att antal studier som uppfyllde kriterierna för att ingå i studien (53/832) är de ur ett etiskt perspektiv, med tanke på den goda effekten av EL, tveksamma till att beröva studenter möjligheten att delta i EL (kontrollgrupp) för att generera bättre forskning (Burch et al., 2016).

I en tidigare meta-analys som undersökte läreffekten av service-learning – ett sätt att genomföra EL – drog Yorio & Ye (2012) slutsatsen att service-learning har en positiv effekt på studenters förståelse för sociala frågor, personlig insikt och kognitiv utveckling där effekterna varierar från små (sociala frågor; personliga insikter) till medelhöga (kognitiv utveckling). När det gällde kognitiv utveckling påverkades effekten av i vilken mån som studenterna hade valmöjlighet att delta i EL eller inte där effekten hos studentgruppen utan valmöjlighet sjönk medan effekten hos studentgruppen med valmöjlighet ökade (Yorio & Ye, 2012)

Fråga 2. Vilken betydelse har de två olika inslagen för det egna lärandet på kursen?

Bägge inslagen hade ganska stor betydelse för det egna lärandet inom området och det fanns ingen statistisk skillnad mellan de två inslagen.

Fråga 3. Vilken betydelse har de två olika inslagen för den upplevda skickligheten och kompetensen inom AO-området?

De båda inslagen hade en betydelse för den upplevda skickligheten och kompetensen inom yrket. Studentfirman hade dock en större betydelse för detta, 61% svarade att studentfirman hade en stor betydelse (ganska stor + mycket stor) medan 39% svarade att föreläsningar och litteratur hade detta. Skillnader mellan medelvärden var statistiskt signifikant (tabell 1).

Fråga 4 – 7. Erfarenhetsbaserat lärande enligt Kolb när studentfirman jämförs med föreläsningar och litteratur.

Studentfirman och föreläsningar/litteratur var två inslag på kursen som bägge hade relativt stor betydelse för före detta studenter på kursen (dvs alla som besvarade enkäten), men på olika sätt om vi betraktar det genom Kolbs (1984) modell för erfarenhetsbaserat lärande.

När det gällde möjligheten till *konkret upplevelse* av företeelser inom AO-området erbjöd studentfirman detta i betydligt högre utsträckning jämfört med föreläsningar och litteratur (se tabell 1). Här fanns den absolut största skillnaden mellan de två utbildningsinslagen med avseende på erfarenhetsbaserat lärande.

Beträffande möjligheten att *reflektera* över företeelser inom AO-området gav studentfirman något större möjligheter till detta jämfört med föreläsningar och litteratur (se tabell 1).

När det gällde möjligheten att *förstå begrepp, generalisera eller förstå samband* var förhållandet det omvända. Här erbjöd föreläsningar och litteratur större möjligheter enligt svarspersonerna (se tabell 1).

Slutligen, beträffande möjligheten att *pröva på och använda ny kunskap* inom fälten erbjöd studentfirman större möjligheter än föreläsningar och litteratur (se tabell 1).

Kolbs (1984) modell har två dimensioner (se figur 1) med fyra poler eller ändpunkter, i tre av dessa erbjöd studentfirman större möjligheter än föreläsningar och litteratur. I den fjärde, abstrakt begreppsbyggnad, hade föreläsningar och litteratur större betydelse. På ett övergripande plan är det tydligt att de två utbildningsinslagen kompletterar varandra och samtidigt väcks en fråga om studentfirman i sig själv kan bli mer komplett, dvs innehålla mer av abstrakt begreppsbyggnad.

Fråga 8. Hur ser den optimala fördelningen av tid mellan de två inslagen på kursen ut?

Frågan om den optimala fördelningen av tid mellan de två utbildningsinslagen på kursen besvarades på ett sätt som tyder på att nuvarande ordning med 6 veckor föreläsningar och teori samt 8 veckor studentfirman är relativt optimal. Om den skall förflyttas åt något håll skall det vara till förmån för studentfirman. Samtidigt erbjuder detta inslag mindre möjlighet till abstrakt begreppsbyggnad, vilket i så fall leder vidare till en utmaning i att öka möjligheterna till detta inom ramen för studentfirman.

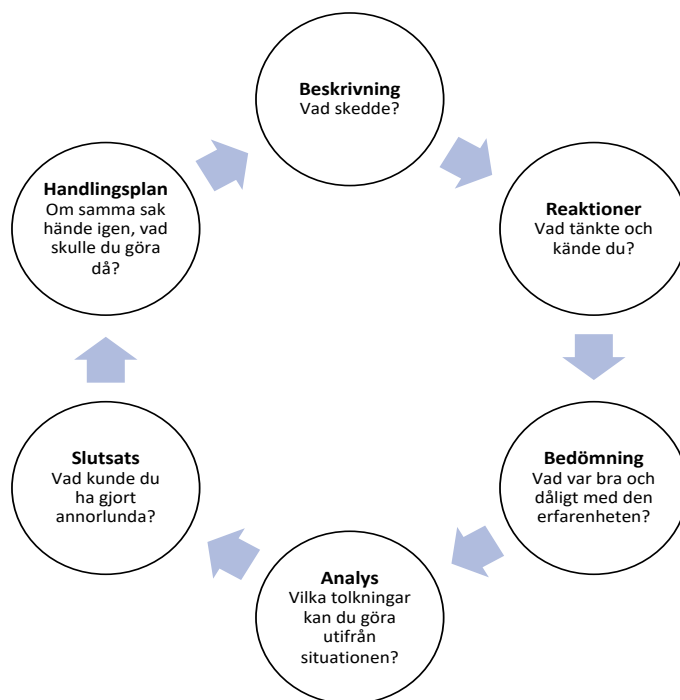
Fråga 9. Mot bakgrund av enkätresultaten, vilka högskolepedagogiska utvecklingsområden tror vi skulle utveckla studentfirman?

Utifrån resultaten ger studentfirman – utifrån ett EL perspektiv – goda möjligheter till reflektion över händelser eller företeelser, pröva på och använda ny kunskap och konkret upplevelse kopplat till AO-psykologi. När det gäller möjligheten att förstå begrepp, generalisera eller förstå samband när det gäller företeelser kopplade till AO-psykologi så indikerar resultaten att det finns goda möjligheter i kurs PM 2617 som helhet men att möjligheterna är sämre när det gäller Studentfirman specifikt. För en del studenter innebär uppdraget inom Studentfirman en fördjupning inom ett område som tagits upp under den första teoretiska kursen medan det för andra studenter innebär att ta sig an ett område inom AO-psykologin som inte berörts tidigare. Vare sig det gäller fördjupning eller nytt område finns det skäl att ur ett EL-perspektiv öka möjligheterna inom Studentfirman att generalisera och förstå begrepp och samband. Då studentfirman inte innehåller några samlade teoretiska moment blir detta främst en handledar- och handledningsfråga.

Som syns i figur 2 så kopplas olika lärarroller inte till de olika axlarna i lärcykeln (Kolb, 2015) utan lärarrollen kopplas till de olika lärstilar som ligger mellan axlarna vilket i vårt fall rör de assimilerande och konvergerande lärstilarna. De två lärarroller som behöver utvecklas i handledningen och handledarskapet blir då den utvärderande- och standardsättande rollen samt expertrollen.

Expertrollen innebär att hjälpa studenterna att organisera och knyta ihop sina reflektioner med de teorier och modeller som är knutna till det aktuella området (Kolb, 2015). Utifrån Kolb (Kolb, 2017) kan följande områden vara relevanta att utveckla ur ett handledarrollperspektiv: (a) Knyta ämnet till studenternas intresse, (b) använda misstag som en källa till lärande, (c) betona erfarenheter (Kolb, 2017). I handledningen kan *kopplingen till studenters intressen* innebära att på olika sätt som handledare aktivt leta efter hur det aktuella området inom AO-

psykologin kan knyta an till det som är respektive students intresse och passion inom psykologi (Kolb, 2017). Exempelvis hur en önskan att vilja andra människor väl inom kliniskt patientarbete kan kopplas till motsvarande välvilja i arbetet som organisationspsykolog. För att i handledningen *strukturerat använda misstag som en källa till lärande* och kunskap kan förslagsvis faserna utifrån en debriefingstruktur användas. I debriefingstrukturen är de olika faserna Beskrivning av händelsen, vilka reaktioner händelsen väckte, bedömning av erfarenheten, analys av vad som hände, slutsats om vad som kunde gjorts annorlunda och till sist en handlingsplan för hur en liknande situation kan hanteras i framtiden (Lauvås, 2015). För att *betona lärande* kan handledaren verka för att ofta och regelbundet hjälpa studenterna att reflektera över och summera de erfarenheter och lärdomar som görs (Kolb, 2017).



Figur 10. Faser i ett debriefingsamtal

Den utvärderande och standardsättande rollen innebär att hjälpa studenter att kunna tillämpa kunskaper och förmågor för att kunna möta de prestationskrav som uppgiften ställer.Handledaren blir en rollmodell för prestation och kvalitet och skall också verka för att studenterna ges möjlighet att utvärdera sitt eget lärande (Kolb, 2015). Utifrån Kolb (2017) kan följande områden vara relevanta att utveckla ur ett handledarrollperspektiv: (a) autentisk resultatmätning, (b) löpande utvärdering, (c) sätta autentiska standards. *Autentisk resultatutvärdering* blir för handledaren att, i förhållande till de lärdomar som gjorts och artikulerats tidigare under EL, stimulera studenter till reflektion hur de kan omvandla det som de har lärt tillbaka till den verkliga kontext där de genomför sitt uppdrag. *Löpande utvärdering* innebär utifrån EL-perspektiv att inte mäta studenters resultat vid en viss given tidpunkt utan se det som en kontinuerlig process (Kolb, 2017)). I handledningen bör reflektion över – och sammanfattning av – de lärdomar och erfarenheter som studenter gjort kunna fungera som en löpande utvärdering, det som under expertrollen används för att betona erfarenheter. *Autentiska standards* blir att som handledare hjälpa studenterna att förbereda sig för de utmaningar som det faktiska uppdraget ställer (Kolb, 2017). I förhållande till Studentfirman kan detta göras genom att till exempel lyfta frågan om vilka förväntningar som uppdragsgivaren har på prestation och utförande, om förväntningarna är adekvata och hur gemensamma förväntningar mellan uppdragsgivare och studenter kan nås.

Metoddiskussion

Denna studie innefattar dels en litteraturgenomgång av forskning på erfarenhetsbaserat lärande i allmänhet och dels en enkätundersökning i ett specifikt sammanhang, termin 9 på psykologprogrammet på Göteborgs universitet där föreläsningar, inläsning av litteratur och ett praktik betonat inslag som kallas studentfirman ingår.

När det gäller den första delen så refereras till en metaanalys, Burch et al (2016), som ger stöd för idén att erfarenhetsbaserat lärande ger bättre kunskapsresultat totalt sett jämfört med om detta inslaget saknades i utbildningen. I nämnda studie granskades 832 studier utifrån nämnda inklusionskriterier och 52 studier fanns motsvara kriterierna, vilket får anses vara en tillräcklig mängd för att dra generella slutsatser baserat på den studiens frågeställningar.

Enkätundersökningen riktade sig till dels en Facebook grupp av yrkesarbetande psykologer inom AO-området och dels till studenter på termin 9 och 10 som hade studerat färdigt på en aktuella kursen. I gruppen yrkesverksamma psykologer hade 30 tidigare studenter anmält

intresse i förväg att de var intresserade av att besvara enkäten, medan alla studenter på termin 9 och 10 bjöds in att besvara den. Svarefrekvensen var relativt låg, i grupperna var den i nämnd ordning 57%, 42% och 31%.

Ett möjligt hot mot våra slutsatser är att tidigare studenter som anmält intresse för att besvara enkäter (57% svarefrekvens) kanske är mer positiva i olika bemärkelser till just studentfirman, de har ju också valt AO-inriktningen på psykologyrket, jämfört med studenterna som inte valt inriktning. Vid den jämförande analysen mellan dessa grupper av svarepersoner fanns dock inga skillnader i svaren, vilket tyder på att våra slutsatser är relativt robusta. Samma resultat i olika sampels.

SLUTSATSER

Föreliggande studie visar genom en litteraturgenomgång att erfarenhetsbaserat lärande är en pedagogisk metod som bidrar till bättre kunskapsresultat hos studenter jämfört med att enbart förlita sig på användandet av mer traditionell undervisning i form av föreläsningar och inläsning av texter. Resultatet av enkätundersökningen som gjordes visar på att studentfirman och föreläsningar/teori kompletterar varandra på kursen. Studentfirman har en något större betydelse för den upplevda skickligheten och kompetensen inom området jämfört med föreläsningar/teori men de båda inslagen har lika stor betydelse för det egna lärandet.

När det gäller de fyra delarna av erfarenhetsbaserat lärande enligt Kolb (1984) fanns det skillnader inom samtliga, i tre avseenden hade studentfirman större betydelse och inom ett hade föreläsningar och litteratur detta. Studentfirman hade större betydelse beträffande den konkreta upplevelsen av att göra något inom området, möjligheten att reflektera samt att pröva på och använda ny kunskap. Föreläsningar och litteratur hade större betydelse för möjligheten att förstå begrepp, generalisera eller förstå samband, dvs abstrakt begreppsbyggnad.

Resultaten beträffande Studentfirmans möjlighet att bidra till mer av abstrakt begreppsbyggnad i framtiden diskuteras utifrån ett högskolepedagogiskt perspektiv.

REFERENSER

Burch, G., Giambatista, R. C., Batchelor, J., Hoover, J. D., Burch, J., Heller, N., & Shaw, J. (2016). Do Experiential Learning Pedagogies Effect Student Learning? A Meta-Analysis of 40 Years

- of Research. *Academy of Management Proceedings*, 2016(1), 16838.
doi:10.5465/ambpp.2016.127
- Chan, C. K. Y. (2012a). Assessment for community service types of experiential learning in the engineering discipline. *European Journal of Engineering Education*, 37(1), 29-38.
doi:10.1080/03043797.2011.644763
- Chan, C. K. Y. (2012b). Exploring an experiential learning project through Kolb's Learning Theory using a qualitative research method. *European Journal of Engineering Education*, 37(4), 405-415. doi:10.1080/03043797.2012.706596
- Chen, G., Donahue, L. M., & Klimoski, R. J. (2004). Training Undergraduates to Work in Organizational Teams. *Academy of Management Learning & Education*, 3(1), 27-40.
doi:10.5465/AMLE.2004.12436817
- Davis, B. (2000). *Engaging minds : learning and teaching in a complex world*. Mahwah, N.J. London: Mahwah, N.J. London : L. Erlbaum Associates.
- Deslauriers, J. L., Rudd, R. D., Westfall-Rudd, D. M., & Splan, R. K. (2016). The critical need for merging educational learning theories with experiential learning programs in animal agriculture: a literature review.(Report). *NACTA Journal*, 60(3), 307.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle : utbildningsfilosofiska texter* (4., [utök.] utg. urval, inledning och kommentarer av Sven Hartman ... ed.): Stockholm : Natur och kultur.
- Eyler, J., Giles, D. E., Jr., & Braxton, J. (1997). The Impact of Service-Learning on College Students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 5-15.
- Eyler, J. S., Giles, D. E. Jr. (20 december 2020). What is Service Learning or Community Engagement?. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/teaching-through-community-engagement/>
- Forsyth, D. R. (2017). *Group dynamics* (Seventh edition ed.): Boston, Mass. Cengage.
- Hall, J. (1996). Training in Teamwork for Students of Library and Information Studies. *Education for Information*, 14(1), 19-29. doi:10.3233/EFI-1996-14103
- Janis, I. L. (1982). *Groupthink : psychological studies of policy decisions and fiascoes* (2. ed., rev. and enl. ed.). Boston: Boston : Houghton Mifflin.
- Kayes, A. B., Kayes, D. C., & Kolb, D. A. (2005a). Developing teams using the Kolb Team Learning Experience. *Simulation & gaming*, 36(3), 355-363. doi:10.1177/1046878105279013
- Kayes, A. B., Kayes, D. C., & Kolb, D. A. (2005b). Experiential learning in teams. *Simulation & gaming*, 36(3), 330-354. doi:10.1177/1046878105279012
- Kayes, D. C. (2002). Experiential Learning and Its Critics: Preserving the Role of Experience in Management Learning and Education. *Academy of Management Learning & Education*, 1(2), 137-149. doi:10.5465/AMLE.2002.8509336
- Keyton, J. (2002). *Communicating in groups: building relationships for effective decision making*.(2. ed): Oxford University Press.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational psychologist*, 41(2), 75-86.
doi:10.1207/s15326985ep4102_1
- Kolb, A. Y. (2017). *The experiential educator : principles and practices of experiential learning*: Kaunakakai, HI : EBLS Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning : experience as the source of learning and development* (2. ed. ed.): Upper Saddle River, NJ : Pearson.
- Lauvås, P. (2015). *Handledning och praktisk yrkesteor*i (3., uppdaterade uppl. ed.): Lund : Studentlitteratur.
- McLeod, P. L. (2013). Experiential Learning in an Undergraduate Course in Group Communication and Decision Making. *Small group research*, 44(4), 360-380. doi:10.1177/1046496413488217
- Quay, J. (2003). Experience and Participation: Relating Theories of Learning. *The Journal of experiential education*, 26(2), 105-112. doi:10.1177/105382590302600208

- Quinn, D., & Shurville, S. (2009). From little things big things grow: scaling-up assessment of experiential learning. *Campus-Wide Information Systems*, 26(5), 329-344.
doi:10.1108/10650740911004769
- Rodgers, W., Simon, J., & Gabrielsson, J. (2017). Combining experiential and conceptual learning in accounting education: A review with implications. *Management learning*, 48(2), 187-205.
doi:10.1177/1350507616669479
- Williams, K., Harkins, S. G., & Latané, B. (1981). Identifiability as a deterrent to social loafing: Two cheering experiments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(2), 303-311.
doi:10.1037/0022-3514.40.2.303
- Yorio, P. L., & Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27. doi:10.5465/amle.2010.0072