

Aktionslæring og aktionsforskning

- Refleksioner over et kursusforløb i internetmarketing

Af Morten Rask

Resumé

Denne artikel undersøger underviserens og de studerendes erfaringer med en kursusform, som forsøger at koble aktionsforskning og undervisning. Hensigten er at vise, hvorledes de studerendes, underviserens og virksomhedens refleksionsrum øges, når denne kursusform er i anvendelse. Formålet er at skabe en bedre forståelse af sammenhængen mellem undervisning (aktionslæring) og aktionsforskning. Evalueringen viser, at de studerende er glade for denne kursusform, og at formen giver mulighed for en øget integration af teori og praksis i undervisningen, som også har positive implikationer for underviseren/forskeren og case-virksomheden. Artiklen gør først forfatterens forståelse af akti-

onslæring og aktionsforskning klar for derefter at diskutere relevansen af sådanne tilgange. Der argumenteres for, at både erhvervsliv og forskere/undervisere ser et behov for en intensivering af interaktionen mellem teori og praksis, hvilket understøttes af aktionsforsknings- og aktionslæringstilgangen. Dernæst præsenteres et konkret eksempel på aktionsforskningsbaseret aktionslæring, der fungerer som illustrativ case og som sådan danner det empiriske grundlag for denne artikel. Artiklen skitserer en række aktionsorienterede implikationer. Endelig konkluderes der på sammenhængen mellem aktionsforskning og aktionslæring, hvor et udkast til en model opstilles.

Forståelse af aktionslæring og aktionsforskning

Fælles for aktionslæring og aktionsforskning er en vekselvirkning mellem handlingsrum og refleksionsrum. Handlingsrummet er der, hvor de faktiske aktiviteter foregår, og er dermed det rum, som aktørerne agerer i. Begrebet for en opbygning af en forståelse baseret på disse handlinger kunne kaldes refleksionsrummet, hvori aktørerne opererer mentalt.

Ved aktionslæring forstår jeg en proces, hvor man gør noget aktivt og på den måde lærer nyt, hvilket beskrives i den tredje af Confucius's læresætninger:

"I hear and I forget – I see and I remember – I do and I understand", citeret i Chan (1994)

Jeg har i de sidste par år eksperimenteret med at få mere studenterdeltagelse i mine forelæsnings. Baggrunden for ønsket om deltagelse findes dels i ønsket om en stærkere læringsproces (Herskin 2001), og dels i oplevelsen fra min eksterne foredragsvirksomhed, at praktikernes store spørgelyst skaber en større indlevelse fra tilhørerne. Denne spørgelyst har været sværere at skabe blandt universitetsstuderende. Derfor har den case-baserede undervisningsformål været at skabe en øget deltagelse. Materiale herom kan findes i den pædagogiske litteratur om situeret læring (Lave & Wenger, 2003), hvor læring er en social proces, der finder sted gennem del-

tagelse snarere end gennem tilegnelse. Læring opfattes som en dynamisk bevægelse fra perifer til fuld deltagelse. Hermed menes, at eleven (den studerende) inddrages i ekspertens (underviserens) faktiske praksis.

Casen, som blev brugt i kurset, var et resultat af min aktionsforskning i case-virksomheden. To grundlæggende former for konfrontation og interaktion med feltet kan ud fra graden af deltagelse i virksomhedens hverdag identificeres. Den ene form er karakteriseret ved, at forskeren ønsker at begrænse sin indflydelse på feltet til et minimum, hvilket ofte gøres igennem spørgeskemaundersøgelser. Den anden form er aktionsforskning, hvor man forsøger at gøre sin indflydelse gældende ved at løse konkrete problemstillinger for virksomheden. Endelig er der mellemvejen, hvor forskeren igennem dialog søger at få respondenterne til at reflektere over sin egen hverdagsbevidsthed og overveje, hvorledes denne verden er konstrueret. Dette kan foregå ved hjælp af interviews (Sørensen, 2000).

Gennemgående har casen været præget af aktionsforskning, da udviklingen af virksomhedens hjemmeside var et problem, jeg løste i samarbejde med virksomhedens medarbejdere. Den empiriske baggrund var mine oplevelser og erfaring med transformationsprocessen, da jeg skabte virksomhedens hjemmeside, markedsførte den og prøvede at videregive mine erfaringer til virksomheden. Denne baggrund blev dokumenteret i form af forskellige notater baseret på e-mails, interviews, spørgeskemaundersøgelser, Web-statistik og sekundære data såsom virksomhedsprofil, breve og virksomhedens brochurer (Rask, 2001a). Andre data såsom artikler og virksomhedsdatabaser blev anvendt senere ved sammenskrivningen af selve casen.

Casen var meget detaljeret og beskrev den proces, aktionsforskeren (underviseren) og case-virksomheden havde været igennem, da virksomhedens hjemmeside blev etableret. På baggrund af case-beskrivelsen

forsøgte de studerende at løse case-virksomhedens problemstillinger, og som sådan var kurset baseret på aktionslæring, hvor de studerende gennemlevede nogle aktiviteter, der skabte en forståelse.

Formålet med denne artikel er at forstå, hvorledes aktionslæring og aktionsforskning kan integreres i et kursusforløb, hvor der foregår en vekselvirkning mellem virksomhedens og universitetets handlings- og refleksionsrum.

Behovet for en intensivering af interaktionen mellem teori og praksis

I de seneste par år har producenter (forskere/undervisere) og aftagere (virksomheder) diskuteret, hvorledes interaktionen mellem virksomhed og forsknings-/undervisningsinstitution kan intensiveres. Ud fra perspektivet om situeret læring (Lave & Wenger, 2003), kan det hævdes, at diskussionen handler om hvilket praksisfællesskab, der skal være det dominerede. Således har aftagerne tendens til at hævde, at det er universitetets praksisfællesskab (forskningen), som dominerer således, at universitet uddanner mini-forskere. Hvor nogle universitetsfolk ikke har problemer hermed og implicit forventer, at erhvervslivet står for den efterfølgende "efteruddannelse" i det praksisfællesskab, som er aktuel i den pågældende virksomhed.

Dette afsnit vil vise, at intensiv interaktion mellem teori og praksis under alle omstændigheder er et aktuelt behov, hvor det fælles tema er ønsket om et større og mere intensivt samarbejde med virksomhed og universitet (FUHU et al., 2002).

I forbindelse med Rektorkollegiets årlige strategikonference blev antologien "Interaktive universiteter" (Maskell & Jensen, 2001) udgivet. Klavs Hornum, der var personaleudviklingschef i Grundfos A/S, bidrog til antologien, hvori han efterspurgte uddannelsesinstitutioner med en større viden om den praktiske hverdag i virksomhederne, og han ønskede et større fokus på "bløde" kvalifikationer såsom samarbejde, kommunikation m.m. (Hornum, 2001a). Han pointerer det således:

En større viden om den praktiske hverdag i virksomhederne handler dog langt fra kun om, at de studerende skal have en tættere berøring. Det handler mindst lige så meget om, at undervisere og forskere skal have viden om, hvad der foregår i virksomhederne. (Hornum, 2001a)

Der er med andre tale om et behov, der kan efterkommes ved anvendelse af aktionslæring og - forskning. Aktionsforskning skaber via deltagelse i virksomhedens dagligdag en detaljeret viden om virksomheden og dens processer, og aktionslæringen fokuserer på at sætte sig i virksomhedens sted for at forsøge at løse nogle af virksomhedens problemer og at lære af det.

En (anderledes) balance mellem forskningsbaseret undervisning og undervisningsbaseret forskning efterspørges ligeså i den førømtalte antologi. Chefkonsulent i Dansk Handel & Service Birgit Bangskjær skriver:

Universitetsuddannelserne er kendetegnet ved at være forskningsbaserede, hvilket i bedste fald betyder en interaktion mellem den gennemførte forskning og uddannelsernes indhold. Men hvad nu hvis den gennemførte forskning ikke er relevant i forhold til uddannelsernes indhold? I stedet burde det give mere mening at tale om undervisningsbaseret forskning, hvorved menes, at forskningen skal tage udgangspunkt i noget relevant og ikke i hvad den enkelte forsker måtte finde interessant. (Bangskjær, 2001)

Aktionsforskningens væsen er netop at løse problemstillinger, som findes relevante af virksomheden, og aktionslæringen tager netop udgangspunkt i læring baseret på løsningen af virkelige problemstillinger. På denne måde skaber aktionsforskning og -læring (især hvis disse kombineres) en balance mellem forskning og undervisning, som erhvervslivet her efterspørger.

Med frygt for, at læseren ikke lærer (læser) videre, skal det allerede her afsløres, at de studerende, case-virksomheden og

underviseren havde en positiv oplevelse med kursusformen. Det tydede samtidig på, at virksomhedernes krav til fremtidens universiteter, kunne efterkommes med denne anvendte kursusform. Klavs Hornum fra Grundfos A/S gav således følgende kommentar efter at have læst et tidligere udkast til denne artikel:

Næppe uventet er jeg meget glad for at læse om den tilgang til og gennemførelse af undervisningen, som du har valgt at anvende. Det er et godt eksempel på, hvordan et nærmere samarbejde mellem universitet og virksomhed kan opbygges og bruges i den praktiske undervisning - og dokumenterer, så vidt jeg kan se, at de studerende, underviseren og virksomheden alle har haft et godt udbytte (om du har et referencepunkt og dermed kan konkludere "et større udbytte", ved jeg ikke). Din tilgang er et eksempel blandt mange på hvor lidt, der reelt skal til for at starte samspillet mellem universitet (underviser og studerende) og virksomhed. Som du selv beskriver, er der lagt op til flere, fremtidige opgaver/problemstillinger med den pågældende virksomhed. (Hornum, 2001b)

Inden vi går videre er det imidlertid interessant at undersøge erhvervslivets og universiteternes refleksioner over behovet for en intensivering af interaktionen mellem teori og praksis.

Erhvervslivets refleksioner

I en Vilstrup Research rapport udarbejdet for Dansk industri (Vilstrup Research, 2001) benævnes evnen til at veksle mellem handlings- og refleksionsrum som pragmatisk kompetence, der defineres som

...evnen til at integrere viden og praktisk målrettethed, særligt i forhold til komplekse omgivelser som dem, man møder på en moderne virksomhed. For at komme dertil kræves praktisk erfaring - og der kræves en forpligtende kontakt med en virksomhed i længere tid. (Vilstrup Research, 2001)

Samme rapport kritiserer universiteterne for at uddanne akademiske forskere, der er gode til at håndtere empiri og teori, men ikke er i stand til at implementere deres viden. De studerende mangler altså den pragmatiske kompetence. Samtidig viser rapporten, at studerendes selvopfattelse er, at de er erhvervsøkonomer, hvilket tolkes i retning af, at de opfatter sig selv som "akademikere med en overvejende teoretisk ballast". Vi har med andre ord en situation, hvor de studerende ikke er i stand til at veksle mellem handlingsrum og reflektionsrum, da de ikke besidder pragmatisk kompetence.

På baggrund af Vilstrup Research rapporten udarbejdede Dansk Industri et debatskrift (Levy, 2002), hvori indholdet af den manglende pragmatiske kompetence konkretiseres til at handle om evnen til at kombinere teori og praksis, at samarbejde og kommunikere multikulturelt og at tilegne sig, lede og dele ny viden i netværk. Pragmatisk kompetence er således en anerkendelse af, at abstrakte repræsentationer er meningsløse medmindre de gøres specifikke i forhold til den foreliggende situation (Lave & Wenger, 2003).

Det evaluerede kursus støtter op omkring disse krav, hvor viden om de praktiske problemer i virksomhederne understøttes i kurset ved, at casen beskriver en proces, som fandt sted, og ved at virksomhedens medarbejdere deltager i kurset som gæsteforelæsere. Selve undervisningsformen, hvor de studerende i grupper lavede præsentationerne, trænedes dem i samarbejde og kommunikation.

Refleksion fra forskere/undervisere

Når man læser erhvervslivets debatskrifter, skulle man tro, at diskussionen omkring behovet for en intensivering af interaktionen mellem teori og praksis er ny. Dette er langt fra tilfældet. Flere temanumre i Undervisningsministeriets tidsskrift "Uddannelse" har beskæftiget sig med forskningsbaseret uddannelse i løbet af de sidste år. Løbende kommer der indlæg fra forskere,

hvor nogle er mere imødekommende end andre.

Per Fibæk Laursen mener, at kernen i den idealiserede forståelse af forskningsbaseret undervisning er:

...at de studerende lærer at arbejde forskningsmæssigt gennem samarbejde med praktiserende forskere... Kun en begrænset del af universitetsundervisningen lever i dag op til dette ideal. Ikke desto mindre er det idealets historiske kerne. (Laursen, 1996)

Denne forståelse er ikke et ønskeligt ideal for erhvervslivet, som i højere grad ønsker, hvad Laursen kalder det positivistiske ideal, der er baseret på en forståelse, hvor man fra grundforskning via anvendt forskning kan udlede tekniske anvisninger for erhvervspraksis. Imidlertid er den dominerende holdning, at kun en lille del af praksis er direkte afledt af forskningsresultater (Laursen, 1996).

Ingen af disse forståelser af forskningsbaseret undervisning omfatter en målsætning om en løbende vekselvirkning mellem virksomhedens og universitetets handlings- og reflektionsrum. Den idealistiske forståelse bevæger sig så at sige ikke udenfor universitetets mure og den positivistiske forståelse har en overvejende envejsnytte-orientering. Universitetet er leverandør til erhvervslivet, men stiller sig ikke nødvendigvis til rådighed i forbindelse med forskning og uddannelse.

I sin søgen efter en ny forståelse af sammenhængen mellem forskning og undervisning kan man med fordel forstå universitetet som værende midt i paradigmeskift: Fra fyrtårn til edderkop, som Andersen (2002) udtrykker det. Med udgangspunkt i, at forskning og praksis skal være gensidigt befrugtende, skriver han:

Det er mit postulat, at vi læner os op af en forældet ide om, hvad en højere læreanstalts identitet er og hvad den følgerlig gør. Vi står overfor en metamorfose af hidtil usete dimensioner: fra et fyrtårn, der spre-

der lyset højt hævet over verdens tummel, til en edderkop, der er placeret midt i et netværk af vidensdeling og samler trådene med henblik på at lære og sprede viden ud igen. (Andersen, 2002)

Andersen (2002) angiver fællesnævneren for vidensdannelsen som værende læring:

Det vil sige både, hvordan vi som forskere selv tilegner os viden, der gør os kompetente som undervisere, kommentatorer og rådgivere, men også hvordan vi lærer fra os, hvad vi sætter som mål at formidle, og hvordan vi sætter andre i stand til at tilegne sig viden.

Andersens pointe er med andre ord, at skellet mellem forskning og undervisning ikke er større end at læring er fællesnævneren. Denne artikel har samme udgangspunkt og uddyber læringsbegrebet til at bevæge sig i handlings- og refleksionsrummet, hvor aktionsforskningen skaber en viden, som direkte kan anvendes som en del af de studerendes aktionslæring. Med kraftig inspiration fra Andersen (2002) kan man opstille følgende krav til sådanne processer:

- Det skal være enkelt at veksle mellem handlings- og refleksionsrum. Det er vigtigt at fastholde disse to rums grundlæggende forskellighed og komplementaritet. Det er i vekselvirkningen, at der opstår ny viden.
- Viden opstår i stort omfang i interaktion mellem brugere og producenter af viden (von Hippel, 1994): Det er i spændingsfeltet mellem handlings- og refleksionsrum, hvor samtalepartnere med forskellige men komplementære interesser og baggrunde mødes, at de interessante lærerige dialoger finder sted og derved etableres vidensdannelsesprocessen.
- Vidensgenerering i erhvervsøkonomi trives bedst i samvirket med praksis, fremfor i lukkede miljøer afgrænset af professionelle territorier, hvilket ikke kan lade sig gøre, hvis aktionsforskning og aktionslæring er i anvendelse.

- Der er behov for nye metoder for samarbejde med den omverden, hvorfra viden opstår og så følger (de nye) principper for videnskabelse: netværksorganisering, inddragelse af studerende og andre interessenter i handlings- og refleksionsprocesser.

Forskere og undervisere må skabe nye forsknings- og undervisningsmetoder, der implementerer forandringsprocesser på et individuelt plan, hvilket er svært, men det er også meget let

...at boykotte og obstruere dem, for at vende tilbage til en tryk og velkendt havn, hvor vi kan passe os selv bag de lukkede døre, når vi ikke lige forstyrres af undervisnings- og forskningsforpligtelser. (Andersen, 2002)

I det følgende beskrives et konkret forløb, hvor der er forsøgt at tænke nyt ved at inddrage virksomhedens og universitetets handlings- og refleksionsrum som et forsøg på at efterkomme refleksioner i erhvervsliv og universitetsverdenen.

Et konkret eksempel på aktionsforskningbaseret aktionslæring

Grundlaget for denne artikel er et kursusforløb i internet marketing på cand.merc. 8. semester ved Aalborg Universitet. Kursusforløbet afviger fra den sædvanlige forelæsningsform på en række punkter.

1. Kurset var præget af studenteroplæg
2. En gennemgående praktisk (og virkelig) case var fundamentet sammen med lærebogen
3. PowerPoint, Web-sider, internet-kommunikation, video og en Cd-rom var en integreret del af kursusforløbet
4. Kurset blev inddraget i case-virksomhedens dagligdag
5. Kursusforløbet var en del af underviserens aktionsforskning

Disse afvigelser giver nye muligheder for læring for såvel studerende, underviser og case-virksomhed.

Formål og forløb

Formålet med kurset (Rask, 2001b) var at give et overblik over internettets anvendelsesmuligheder i marketing. Lærebogen (Hanson, 1999) var meget anvendelsesorienteret, da den sammenfattede de tidligere års udvikling i nogle udvalgte temaer, som den supplerede med et godt emneindeks.

Det skulle være unødvendigt at nævne det, men det blev eksplicit forudsat, at bogen var købt OG læst, inden kurset startede. Det viste sig, at langt de fleste studerede havde købt bogen, og de kapitler, som de studerende skulle fremlægge, var læst særdeles grundigt. Dette kunne være en naturlig forlængelse af den anvendte kursusform, hvor de studerende og ikke underviseren skulle fremlægge stoffet.

Første kursusgang afholdtes af underviseren og fokuserede på at beskrive kursusforløbet og at afklare evt. uklarheder i grundbogen. De næste 5 kursusgange var styret af de studerende. Således blev der ved hver kursusgang præsenteret nogle temaer af de studerende, som var opdelt i 10 grupper, der hver især havde ansvaret for et oplæg baseret på et givet kapitel. Disse præsentationer blev udarbejdet i PowerPoint og blev uploadet på en web-side senest kl. 9 dagen før kursusgangen. På denne måde kunne underviser og resten af holdet forberede spørgsmål til oplægget. Forslag til gruppesammensætning kunne sendes til underviseren via e-mail, der ellers ville sammensætte grupper.

Baggrunden for studenterpæsentationer var grundbogen. Grundbogens tekst skulle præsenteres ud fra en teoretisk og en praktisk vinkel. Oplæggene fokuserede på at bruge grundbogens tekst til bedre at forstå og/eller komme løsningsforslag til casens problemstillinger. Næstsidste kursusgang var en gæsteforelæsning afholdt af en medarbejder fra case-virksomheden. Sidste kursusgang afholdtes af underviseren, som samlede op og gav sin forståelse af case-virksomheden, hvor de studerendes oplæg og gæsteforelæsningen blev inddraget som en del af sammenfatningen.

Casen blev udleveret ved første kursusgang. Casen var meget detaljeret og derfor ret lang (35 sider), hvor den beskrev den proces, aktionsforskeren (underviseren) og case-virksomheden havde været igennem, da virksomhedens hjemmeside blev etableret. Casens indledning satte dagsordenen:

Teknisk salgskordinator Jens Nygaard Andersen sad og kiggede ud af vinduet. En lastbil var ved at læsse en stor mikser, som Tetra Pak i Sverige havde dagen efter. I morgen skulle han igen til Irland i forbindelse med et salgsmøde. Både den store kunde Tetra Pak og de mindre slutbrugere rundt i verden, måtte kunne betjenes på en anden måde end ved alle de rejser? Han vendte sig om og rettede blikket mod skærmen. Der var kommet endnu en produktforespørgsel via hjemmesiden. Det havde han aldrig troet, men hjemmesiden gav faktisk nye kunder. Den havde i sin tid kostet sølle 10.000 kr. og havde efter et stykke tid givet ordrer på over en million gode danske kroner. Hvad nu hvis man investerede 100.000 kr.? Og hvad nu hvis man sørgede for, at rejserne for sælgerne og det tekniske personale kunne begrænses. En sparet krone er jo ligeså god som en tjent. Han vidste ikke rigtig, men den nye hjemmeside skulle kunne noget mere. Noget med kundesupport og noget med, at kendte troværdige kunder skulle også være i stand til at give en præcis produktforespørgsel og evt. få en ca. pris. Han viste det ikke, men havde hørt at nogle studerende gerne ville hjælpe ham, han var sådan set åben overfor alle forslag. Han havde bedt Morten Rask, som var forsker på det lokale universitet, om at skrive et par ord om Scanima og den proces, han havde været med i, da Scanima fik sin første hjemmeside. Jens Nygaard Andersen mente, at det var nødvendigt, at de studerende fik indblik i processen ved skabelsen af en hjemmeside i Scanima-regi. Det var i ligeså høj grad processen, Jens var lidt bange for. Den tog lang tid og var besværlig. Svarene han søgte var kort og godt: "Hvis vi skal have en ny hjemmeside, hvad skal vi satse

på, hvad skal vi vide, inden vi går i gang, og hvordan skal vi gribe det an?"

Jens mente, at Morten havde skrevet alt for meget, men sådan er forskere vel? De studerende kan vel også selv sortere det mindre vigtige fra, tænkte han, så han gav dem hele teksten.

Jens havde godkendt casen, inden de studerende fik den. Jens og de andre personer optrådte i casen med navns nævnelser. Dette gjaldt også underviseren. Effekten var, at de studerende tog casen til sig som en virkelig situation, hvor de via deres oplæg skulle hjælpe Scanima til at komme videre. I oplæggene blev underviserens, Jens' og andre personers adfærd kritisk evalueret og kommenteret. Anvendte udtryk som "Jens sagde jo, at..." og "Morten, det kan godt være, du synes, dit design er godt, men det er f... ikke særlig kønt" synliggjorde de studerendes engagement, hvor de ud fra de emner, som "deres" kapitel omhandlede gik løs på, "hvad skal vi satse på" og "hvad skal vi vide, inden vi går i gang". Imidlertid havde langt de fleste studerende vanskeligheder ved at håndtere "hvordan skal vi gribe det an?". Derfor blev de organisatoriske processer ofte diskuteret, da underviseren, der fungerede som den kritiske tilhører, bragte dette emne på banen ved næsten alle oplæg.

Med andre ord var kurset præget af en induktiv undervisningsmetode, hvor de studerende har opnået indsigt ved at blive ført igennem en vekselvirkning mellem refleksion og handling. De studerende blev således udfordret af casen, som ikke lod sig gøre at beskrive alene ud fra de angivne kapitler. De studerende analyserede casen og foreslog løsninger og konsekvenserne blev diskuteret under præsentationen. Med andre ord var der tale om en form for læring, hvor læring er en proces, som finder sted i en deltagerramme og ikke i den individuelle bevidsthed. På denne måde lærte underviseren også noget. Læringsmesteren var selv elev (Lave & Wenger, 2003).

Evaluerings

Der er fire kilder til forståelse af de studerendes udbytte af undervisningen. Den første kilde er de verbale og de skriftlige (e-mails) tilbagemeldinger, der fremkom løbende under kurssets afvikling. En anden kilde var et spørgeskema, som blev udfyldt inden den afsluttende forelæsning. I forbindelse med denne forelæsning gav de studerende deres mundtlige respons. Endelig er den fjerde kilde selve eksamen. Eksamensformen afspejlede, at kurset havde en introducerende og anvendelsesorienteret karakter. Eksamensgennemsnittet blev 9,0 med 6 som den dårligste og 11 som den bedste karakter.

De løbende tilbagemeldinger, der fremkom under kursusforløbet, var primært positive. Dog var der negativ kritik af undervisningsformen, hvor man foretrak den klassiske forelæsningsform med underviserafholdte forelæsninger. De studerende havde en forventning til undervisningen, hvor underviseren er den kloge, som styrer hele forløbet, og den studerende er eleven, der modtager de "kloge ord". Dette var ikke målet med kurset, da det var vigtigt, at underviseren styrede deltagelsen på en sådan måde, at den studerende udviklede sig (Lave & Wenger, 2003). Rollefordelingen var bevidst lagt om, således at det var de studerende, som var de udfarende og underviseren, der var den reaktive part. En meget bekymret studerende blev beroliget med, at jeg var klar over risikoen for denne type af undervisning, at jeg gennemførte kurset på samme måde sidste år med succes, og at jeg ikke ville forholde mig tavs under kurset. Det viste sig siden hen til eksamen, at den bekymrede studerende havde fået noget ud af kurset, da vedkommende opnåede karakteren 11.

Case-virksomhedens umiddelbare indtryk var særdeles positivt. Jens Nygaard Andersen havde en positiv oplevelse i forbindelse med hans gæsteforelæsning. Han fik en god feedback fra de studerende og fik "noget med hjem" at tænke over. Den

Tabel 1. FAQs om "unormal" praksis for de studerende, case-virksomheden og underviseren

	Udbytte	Krav
De studerende	<ul style="list-style-type: none"> • Intensivering af interaktionen mellem virksomhed og universitet • Overblik over internettets anvendelsesmuligheder i marketing • En indsigt ved at blive ført igennem en vekselvirkning mellem refleksion og handling 	<ul style="list-style-type: none"> • I har købt OG læst lærebogen inden kurset starter • Jeres mundtlige oplæg og skriftlige handlingsplan skal afhjælpe case-virksomhedens problemer
Case-virksomheden	<ul style="list-style-type: none"> • Intensivering af interaktionen mellem jeres virksomhed og universitetet • Afhjælpning af jeres problemer ved, at de studerende laver mundtlige oplæg og en skriftlig handlingsplan • Materiale, hvor løsningerne præsenteres 	<ul style="list-style-type: none"> • I stiller jer til rådighed således, at en case-beskrivelse kan udarbejdes. • I afholder en gæsteforelæsning i forbindelse med kurset
Underviseren	<ul style="list-style-type: none"> • Intensivering af interaktionen mellem virksomheder og universitet • Større sammenhæng mellem forskning og undervisning • Engagerede studerende 	<ul style="list-style-type: none"> • Pædagogiske kompetencer: Evnen til at skelne mellem at være den proaktive og reaktive part i undervisningssituationen • Lyst og vilje til at indgå i diskussioner med de studerende og til at indgå i et tæt samarbejde med case-virksomheden

administrerende direktør Holger Colding var imponeret over materialet i form af Cd-rommen med slides og videoklip, hvor han mente, at dette kunne bruges til den videre udvikling af virksomhedens hjemmeside.

Med andre ord er den umiddelbare vurdering, at virksomheden får meget ud af at deltage i et sådant undervisningsforløb.

Det er imidlertid begrænset, hvor kompliceret stof denne kursusform kan håndtere, da den primært bygger på de studendes bidrag. Således vil mere kompliceret stof bedre kunne formidles ved traditionelle forelæsninger og projektarbejde. I disse tilfælde kunne elementer fra den evaluerede kursusform med fordel kunne inddrages. Dette gælder brugen af PowerPoint og distribution af slides via internettet. Det gælder også brugen af cases, hvor de studerende kunne respondere ved at skrive essays på en side, som case-virksomheden kan modtage i revideret form fra underviseren. Dette kunne danne baggrund for, at en

af virksomhedens medarbejdere holdt en gæsteforelæsning.

Implikationer for praksis

Den evaluerede kursusform var baseret på aktionslæring og aktionsforskning, som blev integreret i et kursusforløb, hvor der foregik en vekselvirkning mellem virksomhedens og universitetets handlingsrum og refleksionsrum. Udover at dette er en afvigelse fra den traditionelle forelæsning, var en øget brug af informations- og kommunikationsteknologi og en øget integration af teori og praksis også "unormale" i forhold til normal undervisningspraksis. Endelig var forventningen om, at de studerende påtog sig den proaktive rolle og underviseren den reaktive rolle i dele af kursusforløbet også et forsøg på at bryde "publikumssyndromet" (Herskin, 2001). Hensigten er, at de studendes, underviserens og case-virksomhedens refleksionsrum øges, når denne kursusform er i anvendelse.

Fælles for aktionslæring og aktionsforskning er en vekselvirkning mellem handlingsrum og refleksionsrum. Disse afvigelser i forhold til "normal" praksis giver selv sagt nogle implikationer for de studerende, underviseren og case-virksomheden. Følgende implikationer er udformet som ofte-stillede-spørgsmål eller på nydansk FAQs. Tabel 1 viser implikationerne i skematisk form.

Omstående tabel viser, at forudsætningen for, at der kan skabes en form for praksisfællesskab mellem de studerende, underviseren og case-virksomheden er et fælles ønske om en intensivisering af interaktionen mellem virksomhed og universitet, og dermed at alle parter ønsker at bidrage til praksisfællesskabet. Ingenting kommer af ingenting kunne man sige.

En udfordring er at skabe en forståelse blandt de studerende, at det er spændende at blive udfordret af casen, som ikke alene kan beskrives ud fra lærebogens kapitler. Der må reflekteres over casen og lærebogstoffet og på denne baggrund komme med løsningsforslag. Pensum er derfor ikke kun lærebogen, men også de studerendes oplæg om analyse af casen og foreslåede løsninger. Endelig er det en god ide, at underviseren forsikrer de studerende om, at det er vedkommendes ansvar, at alle studerende

får noget ud af undervisningen.

Med andre ord er det et krav, at de studerende deltager aktivt, hvilket også er det ultimative krav til case-virksomheden og underviseren. Hvorledes en sådan deltagelse kan forstås, handler det næste afsnit om.

Sammenhængen mellem aktionsforskning og aktionslæring

At underviseren havde arbejdet intensivt med case-virksomheden betød, at de studerende kunne spørge underviseren om uklarheder i casebeskrivelsen, og at de for det meste fik et uddybende svar. Det betød også, at underviseren fik perspektiveret sin forskning ved at høre på ca. 10 oplæg, der tog stilling til case-virksomhedens adfærd. Dette var en adfærd, underviseren som aktionsforsker havde været med til at påvirke, hvilket var meget lærerigt for forskeren. Således kan kurset forstås som en måde at koble teori og praksis på i undervisningen, der her må kaldes særdeles forskningsbaseret. Samtidig kan de studerendes refleksioner bruges i den videre forskning, som man derfor kunne kaldes for undervisningsbaseret.

Dette giver nogle udfordringer for, hvorledes aktionsforskeren veksler mellem handlingsrummet og refleksionsrummet. I

Tabel 2. Skitse af aktionslæringens og aktionsforskningens aktiviteter

		Virksomhedens	
		Refleksionsrum	Handlingsrum
Forskning og undervisningsinstitutionens	Handlingsrum	<ul style="list-style-type: none"> ↑ Aktionsforskeren udlånes til virksomheden som konsulent/rådgiver til løsning af opgave ↑ Studerende løser virksomhedens problemstillinger baseret på casebeskrivelser og virksomhedsbesøg 	<ul style="list-style-type: none"> ← Aktionsforskeren inddrager virksomhedens medarbejdere som gæsteforelæsere ↑ Aktionsforskeren og/eller hans forskerkolleger inddrages som undervisere af virksomhedens medarbejdere
	Refleksionsrum	<ul style="list-style-type: none"> ↑ Aktionsforskeren bruger sin teoretiske forståelse evt. vejledt af sine forskerkolleger til skabelse af handlinger i virksomheden ← Aktionsforskeren skaber nye teorier på baggrund af handlinger i virksomheden og undervisning af studerende 	<ul style="list-style-type: none"> ←↑ Aktionsforskeren gennemfører interviews med medarbejderne om de forestående og foretagne handlinger ←↑ Aktionsforskeren skriver videnskabelige artikler sammen med forskerkolleger og virksomhedens medarbejdere

Pilene viser vekselvirknings retning. (Rask, 2001a)

disse rum deltager aktionsforskeren, og vedkommende inddrager aktører blandt virksomhedens medarbejdere sammen med forskere og studerende fra aktionsforskerens undervisnings- og forskningsinstitution. Tabel 2 skitserer nogle aktiviteter, som eksempler på aktiviteter i handlings- og refleksionsrummet.

Kursets kontekst har været universitetets handlingsrum. De studerende forsøgte at løse case-virksomhedens problemstillinger baseret på en case-beskrivelse. Denne case-beskrivelse var blevet til via underviserens aktiviteter som aktionsforsker. Jens Nygaard Andersen fra case-virksomheden var gæsteforelæser. Denne aktivitet var med til at udvide virksomhedens refleksionsrum. Disse aktiviteter, sammen med at jeg og mine forskerkolleger kunne inddrages som undervisere af virksomhedens medarbejdere, kunne udvide case-virksomhedens refleksionsrum yderligere. Undervisningen kunne baseres på samme model som dette kursus, hvor medarbejderne arbejder med deres egen virksomhed som case.

På baggrund af kurset kunne underviseren som aktionsforsker få yderligere inspiration til sine refleksioner over arbejdet i case-virksomheden. Dette kunne give anledning til nye teoridannelser. Udover at dette kunne skabe behov for yderligere interviews i virksomheden, hvor spørgsmålene kunne stamme fra de studerendes undren, kunne det også give en fælles platform for, at aktionsforskeren skriver videnskabelige artikler sammen med virksomhedens medarbejdere, da de ville være inter-

esseret i at afklare problemstillinger, som er kommet i forbindelse med undervisningen.

Tabel 2 er således en afvisning af, at pædagogiske læringsformer kan baseres på påstande om, at viden kan opstå i situationer, hvor konteksten er ukendt. Men det er også en præcision af ligheden og forskellen på den såkaldte erfaringspædagogik og pædagogikken i situeret læring. Fælles for erfaringspædagogik og situeret læring er udgangspunktet i praksis, som i figuren er opdelt i forsknings- og undervisningsinstitutionen og i virksomheden som to forskellige praksisfællesskaber, hvor det fælles i disse praksisfællesskaber er, at de begge inkluderer handling og refleksion. I denne opdeling ses den situerede lærings karakteristika, da der ikke er fokus på den individuelle erfaring, men på at forskellige rammer (praksisfællesskaber) skaber mulighed for forskellige typer af læring. Forskellige former for socialt engagement er nødvendig i forskellige kontekster for at læring kan finde sted (Lave & Wenger, 2003).

Således må det anses som værende afgørende, at undervisning og forskning tilrettelægges således, at det med mening kan indgå som et fundament for dannelsen af praksisfællesskaber mellem de studerende, virksomhederne og underviserne/forskerne, hvor der foregår en vekselvirkning mellem virksomhedens og universitetets handlings- og refleksionsrum.

Hvem skal bestemme, hvad praksis er? Dem som ønsker at være med i fællesskabet er svaret. Vil du være med?

Summary

This article examines the experience of teachers and students with a course format which attempts to link action research and teaching. The intention is to demonstrate how the use of this course format widens the reflection spaces of students, teachers and enterprises. The purpose is to create better understanding of the connection between teaching (action-learning) and action research. Evaluation shows that the students like this course format and that it provides the opportunity of increased integration of teaching theory and practice, which also has positive implications for the teacher/researcher and the case enterprise. The article first clarifies the

author's perception of action-learning and action research and then discusses the relevance of such approaches. It is argued that both business and researchers/teachers see a need to intensify interaction between theory and practice, a view which is supported by the approach to action research and action-learning. A specific example is introduced of action research-based action-learning, which functions as an illustrative case and, as such, shapes the empirical foundation for this article. The article outlines a number of action-oriented implications. The conclusion contains the connection between action research and action-learning, including the proposal of a model.

Note

Forfatteren ønsker at takke gruppen for undervisning og forskning i international virksomhedsøkonomi (IVØ) ved Institut for Erhvervsstudier, Aalborg Universitet, Preben Sander Kristensen fra

samme institut, Poul Houmann Andersen fra Handelshøjskolen i Århus og Klavs Hornum fra Grundfos A/S for værdifulde kommentarer til et tidligere udkast af denne artikel.

Litteratur

Andersen, P. H. : Fra fyrtårn til edderkop: Mod et nyt vidensparadigme. Samfundøkonomen, 2002 (5).

Bangskjær, B. : Interaktive universiteter er markedsorienterede universiteter. I Peter Maskell & Hans Siggaard Jensen (red.), Universiteter for fremtiden – universiteterne og videnssamfundet. (pp. 197-206). Købehavn, Danmark: Rektorkollegiet og Samfundslitteratur, 2001.

Chan, K. C. : Learning for Total Quality: An Action Learning Approach. The Learning Organization: An International Journal, 1 (1), 17-22, 1994.

FUHU, et al. : Sceneskift i vort merkantile uddannelsessystem. Købehavn: Hvidbogkonsortiet, 2002.

Hanson, W. : Principles of Internet Marketing. Cincinnati, Ohio: South-Western College Publishing, 1999.

Herskin, B. : Undervisningsteknik for universitetslærere - formidling og aktivering. Købehavn: Samfundslitteratur, 2001.

Hornum, K. (2001a): Interaktive universiteter – i tæt samspil med erhvervslivet. I Peter Maskell & Hans Siggaard Jensen (red.), Universiteter for fremtiden – universiteterne og videnssamfundet. (pp. 181-189). Købehavn, Danmark: Rektorkollegiet og Samfundslitteratur, 2001.

Hornum, K. (2001b, 1. august): RE: Interaktivt universitet. [E-mail]

København: Dansk Industri. <http://billed.di.dk/wimpfiles/lores/image.asp?objno=/171000.pdf>

Lave, J. & Wenger, E. : Situeret læring - og andre tekster. Købehavn: Hans Reitzel, 2003.

Laursen, P. F. : Hvad er forskningsbaseret undervisning? Uddannelse, 1996 (8), 1996.

Levy, A.-M. : Vind eller forsvind i den globale økonomi. Købehavn: Dansk Industri, 2002.

Maskell, P. & Jensen, H. S. (red.) : Universiteter for fremtiden – universiteterne og videnssamfundet. Købehavn, Danmark: Rektorkollegiet og Samfundslitteratur, 2001.

Rask, M. (2001a): Global Industriel E-handel. Ph.d.-afhandling, Aalborg Universitet, Aalborg, Danmark, 2001.

Rask, M. (2001b, Marts/April): Internethandel og informationsteknologi, [Hjemmeside for kursusforløb]. <http://www.morten-rask.dk/cmm8sem2001.htm>

Sørensen, O. J. : Business Reality as Social Constructions. Unpublished Workingpaper, Aalborg University, 2000.

Vilstrup Research. : Kompetencer i den globale økonomi - en analyse af virksomheders og studerendes krav og kompetencebehov på det erhvervsøkonomiske område, 2001.

von Hippel, E. : "Sticky Information" and the Locus of Problem Solving: Implications for Innovation. *Management Science*, 40 (4), 429-439, 1994.