



Fra usikker til selvsikker

– ePortfolio og eierskap til egen kompetanse

Forfattere: Ingvil Lid Schow og Carina Johansson Nyvoll

KRISTIANIA RAPPORT 2025 / 02



Kirkegata 24-26
0153 Oslo
kristiania.no

Kristiania rapportserie

Kristiania rapportserie omfatter forskningsrapporter, utredninger, og andre faglige arbeider utgitt av Høyskolen Kristiania. Rapportene utgis digitalt som åpent tilgjengelige publikasjoner med Creative Commons-lisenser. Avdeling for forskningskommunikasjon og innovasjon har redaksjonelt ansvar for serien.

Tittel: Fra usikker til selvsikker – ePortfolio og eierskap til egen kompetanse *Kristiania rapport 2025 / 02*, Høyskolen Kristiania.

Denne rapporten er utarbeidet ved Institutt for ledelse og organisasjon og Institutt for markedsføring ved Høyskolen Kristiania.

Forfattere:

Høyskolelektor Ingvil Lid Schow, Institutt for ledelse og organisasjon, School of Communication, Leadership and Marketing

Høyskolelektor Carina Johansson Nyvoll, Institutt for markedsføring. School of Communication, Leadership and Marketing

Faglig kvalitetssikring: Professor Hans Erik Næss, Institutt for ledelse og organisasjon, Høyskolen Kristiania

Forsidedesign:

Seniordesigner Svein Meek, Markeds- og kommunikasjonsavdelingen, Høyskolen Kristiania.

Redaksjonell tilrettelegging:

Seniorrådgiver Cecilie Taran Skjerdal, Avdeling for forskningskommunikasjon og innovasjon, Høyskolen Kristiania.

Koordinator av digital tilgjengeliggjøring og søkbarhet:

Universitetsbibliotekar Hilah Geer, Høyskolen Kristiania – Biblioteket.

Publisering:**Identifikatorer:**

Sammendrag

Denne rapporten presenterer erfaringer og funn fra et pedagogisk utviklingsprosjekt ved Høgskolen Kristiania (2024–2025) som undersøker hvordan ePortfolio – en digital kompetansemappe – kan styrke merkantile studenters eierskap til egen kompetanse og evne til å kommunisere denne i møte med arbeidslivet. Prosjektet er forankret i myndighetenes krav om arbeidslivsrelevans i høyere utdanning og bygger på Albert Banduras teori om mestringstro (self-efficacy) som analytisk rammeverk.

Studien ble gjennomført i to faser: en forstudie med frivillige studenter og en hovedstudie som integrerte ePortfolio i et bachelor-emne. Data ble samlet inn gjennom observasjon, kvalitative intervjuer og skriftlige evalueringer. Analysen viser at ePortfolio-prosessen, kombinert med strukturert refleksjon, workshops og profesjonell veiledning, bidro til økt selvinnsikt, trygghet, profesjonell identitetsutvikling og mestringstro. Fire nøkkelfaktorer fra Banduras teori – mestringserfaringer, modellering, verbal støtte og emosjonell trygghet – virket sammen for å styrke studentenes opplevelse av egen kompetanse og evne til å formidle den.

Funnene viser at ePortfolio er mer enn et dokumentasjonsverktøy – det er et kraftfullt pedagogisk verktøy for utvikling av refleksjonsevne, kommunikativ kompetanse og profesjonell selvtillit. Studentene rapporterte økt bevissthet om egne styrker, bedre ferdigheter i selvpresentasjon og opplevde konkret verdi i møte med arbeidslivet. Studien peker på viktigheten av psykologisk trygge læringsmiljøer, små grupper og tett veiledning for å oppnå ønsket effekt.

Rapporten anbefaler videre forskning på ePortfolioens rolle i jobbsøkerprosesser, rekrutteringsbransjens respons, og forankring av ePortfolio som vurderingsform. Implementering krever tydelig ledelsesstøtte, digital infrastruktur og faglig kompetanse, men har stort potensial som brobygger mellom utdanning og arbeidsliv.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	3
1 Innledning	5
2 Teoretisk bakgrunn.....	6
2.1 <i>Mestringstro og eierskap til kompetanse.....</i>	<i>6</i>
2.1.1 Enactive Mastery Experiences – direkte mestringserfaring	7
2.1.2 Vicarious Experiences – modellæring gjennom observasjon	7
2.1.3 Verbal Persuasion – verbal oppmuntring	8
2.1.4 Physiological and Affective States – fysiologiske og affektive tilstander.....	8
2.2 <i>Integration of Efficacy Information</i>	<i>8</i>
3 Hva er en ePortfolio?	9
3.1 <i>Erfaringer med ePortfolio i høyere utdanning.....</i>	<i>9</i>
3.2 <i>Utfordringer med ePortfolio.....</i>	<i>10</i>
4 Data og metodegrunnlag	11
4.1 <i>Hovedaktiviteter i gjennomføringen av pilotprosjektet (FS).....</i>	<i>12</i>
4.1.1 Workshop 1: Kartlegging og identitetsarbeid.....	12
4.1.2 Workshop 2: Visuell og teknisk uttrykkskompetanse.....	12
4.1.3 Workshop 3: Presentasjon og profesjonell interaksjon.....	12
4.1.4 Observasjon og intervju.....	12
4.2 <i>Forstudiens funn.....</i>	<i>14</i>
4.2.1 Observasjoner	14
4.2.2 Intervjuene	14
4.3 <i>Justering før hovedstudien</i>	<i>15</i>
4.4 <i>Hovedstudiens metode.....</i>	<i>16</i>
5 Analyse.....	16
5.1 <i>Direkte mestringserfaringer</i>	<i>17</i>
5.2 <i>Læring gjennom observasjon av andre</i>	<i>19</i>
5.3 <i>Verbal oppmuntring og tilbakemelding</i>	<i>20</i>
5.4 <i>Fysiologiske og affektive tilstander</i>	<i>22</i>
5.5 <i>Andre funn i analysen.....</i>	<i>24</i>
5.5.1 Betydningen av obligatorisk deltakelse	24
5.5.2 Relevans og vurderingsform.....	24
6 Konklusjon.....	25
7 Videre forskning og utvikling av ePortfolio i et bredere utdannings- og arbeidslivsperspektiv	27
8 Referanser	29

1 Innledning

Myndighetene i Norge er tydelige på at universitets- og høyskolesektoren skal levere forskningsbasert og praksisnær utdanning med tydelig arbeidslivsrelevans (Meld. St. 16 (2016–2017)). Denne bestillingen er tett knyttet til kvalitet i utdanning – både i form av læringsutbytte, studentenes kompetanseforståelse og deres evne til å anvende kunnskap i praksis. Det pågår mye godt didaktisk arbeid for å møte disse forventningene. Gjennom studieløpet møter studentene forskere og fagpersoner med erfaring fra praksisfeltet. De eksponeres for gjesteforelesere, bedriftsbesøk og vurderingsformer basert på autentiske caser fra arbeidslivet. Mange får også mulighet til å ha praksis i løpet av studiene. Likevel opplever nyutdannede at det kan være vanskelig å lande sin første jobb. De fleste arbeidsgivere har *erfaring* som ett av kriteriene og studentene sliter med å sette ord på hvordan de imøtekommer dette kravet. Ønsket om erfaring betinger derfor at studentene utvikler en annen forståelse av sin egen kompetanse gjennom studietiden. Det handler med andre ord ikke bare om læringsutbytter på papiret, men om evnen til å eie og uttrykke egen faglig kompetanse.

Som undervisere benytter vi læringsformer som skal styrke studentenes kontekst- og rolleforståelse. Men har vi et pedagogisk rammeverk som utvikler studentenes forståelse av egen kompetanse? Tar vi for gitt at de reflekterer over hva de lærer semester for semester? Trener vi dem i å se og bruke sine styrker? Får de innspill til hvordan de kommuniserer kompetansen sin i et jobbintervju slik at de fremstår som profesjonelle aktører overfor en arbeidsgiver? I profesjonsutdanningene er refleksjonslogger en etablert del av læringen, og i kreative fagområder er det vanlig å presentere arbeidene sine i digitale mapper. Men hva med merkantile studenter? Kan man utvikle et rammeverk og prosessverktøy som kombinerer både indre refleksjon og ytre dokumentasjon slik at studentene *kan* vise til erfaring i et jobbintervju?

Denne rapporten springer ut av slike spørsmål. Vi ønsket å undersøke om ePortfolio – digital kompetansemappe – som pedagogisk metode kan stimulere studentenes refleksjon over egen kompetanseutvikling i studietiden, og samtidig trene deres ferdigheter til å kommunisere denne kompetansen i møte med arbeidslivet. Rapportens formål er å presentere erfaringer fra dette faglige utviklingsarbeidet, og invitere utdanningsinstitusjoner og fagmiljøer innen rekruttering til en dialog om studenters eierskap til egen kompetanse som del av begrepet *arbeidslivsrelevans*.

Gjennom en forstudie i 2024 ved Høyskolen Kristiania, School of Communication, Leadership and Marketing, og en hovedstudie i 2025, har vi undersøkt følgende forskningsspørsmål:

Hvordan kan merkantile studenters utvikling av ePortfolio skape eierskap til egen kompetanse – og ferdighet i å kommunisere den?

Ved hjelp av eksplorativt design ble data samlet inn gjennom en forstudie (FS) basert på observasjon av undervisning og individuelle kvalitative intervjuer (N=7) med frivillige studenter som var deltakere i en ePortfolioprosess. Forstudien ble etterfulgt av en hovedstudie (HS) basert på skriftlig evaluering (N=18) av en studentgruppe som ble undervist i ePortfolio som obligatorisk del av et emne. Disse dataene ble deretter analysert, og funnene diskuteres i siste del av denne rapporten. Helt til slutt legger vi fram praktiske og akademiske implikasjoner av studien.

2 Teoretisk bakgrunn

Forstudien indikerte at studentenes respons på ePortfolio-metodikken i stor grad var relatert til deres oppfatning av egen mestring og kompetanse. Det fremsto som særlig sentralt at troen på egen evne til å lykkes – mestringstro – hadde en avgjørende betydning for hvordan studentene utviklet eierskap til egen læring og evnet å artikulere denne kompetansen i møte med omverdenen. På bakgrunn av dette presenteres Albert Banduras teori om *self-efficacy* i dette kapitlet som et teoretisk rammeverk. Teorien belyser sentrale faktorer som påvirker individets vurdering av egen mestringsevne, og danner et analytisk grunnlag for å forstå og fortolke studiens funn.

2.1 Mestringstro og eierskap til kompetanse

For å forstå hvordan studenter utvikler eierskap til egen kompetanse og lærer å kommunisere denne kompetansen i møte med arbeidslivet, er Albert Banduras teori om self-efficacy (mestringstro) et godt utgangspunkt. Opprinnelig publisert i 1977 (Bandura, 1977), var utgangspunktet en sosialkognitiv teori som ville forklare menneskelig atferd ved å undersøke det gjensidig avhengige forholdet mellom personlige faktorer, miljøpåvirkninger og atferd. I utdanningssammenheng skriver Klassen og Usher (2010) at denne sosiale læringsteorien er sentral for utviklingen av studenters kompetanse fordi

people will choose to engage in activities that they value and in which they feel competent and avoid activities that are not valued or in which they perceive a lack of competence. This is particularly critical in educational settings, where teaching and learning are dependent on surmounting a host of doubt-inducing intellectual, social, and motivational challenges. Self-efficacy beliefs provide students with the needed impetus to master learning activities and academic subjects and also provide teachers with the staying power needed to motivate students and promote learning, even in the most difficult settings (s. 2).

Fordelene med å integrere mestringstro i et pedagogisk opplegg er blant annet mulighet for bedre håndtering («coping») av stress (Hitches et al., 2022) og bedre tilpasning til studenter med introverte karakteristikk (Hood et al., 2021). Kritikere mener at teorien forveksler årsak med effekt, f.eks. fordi «high-performing students naturally hold higher self-efficacy beliefs than low-performing students because beliefs mirror past performance» (Klassen og Usher, 2010, s. 7). Andre mener at betydningen av teorien avhenger av hvordan den måles, eller under hvilke omstendigheter den testes (f.eks. hva slags kollektiv mestringstro som kan oppstå i små eller store grupper, om gruppene er heterogene eller homogene, osv.) (Greco et al. 2022).

For vår kvalitative studie er imidlertid Banduras teori relevant som utgangspunkt fordi vår setting lar oss utforske teoriens dimensjoner i realtid. Mestringstro refererer til individets tro på egen evne til å håndtere utfordringer og nå mål i ulike situasjoner (Bandura, 1997). Ifølge Bandura er mestringstro en viktig drivkraft som påvirker hva vi velger å gjøre, hvor mye vi anstrenger oss, hvor lenge vi holder ut, og hvordan vi takler motgang. Teorien fremhever fire hovedkilder til mestringstro: *enactive mastery experiences*, *vicarious experiences*, *verbal persuasion*, og *physiological and affective states*. Disse kildene virker sammen i en integrasjonsprosess der studenten danner vurderinger av egen kompetanse. Vi vil redegjøre for disse fire kildene og hvordan de hver for seg bidrar til utvikling av mestringstro.

2.1.1 Enactive Mastery Experiences – direkte mestringserfaring

Den mest innflytelsesrike kilden til mestringstro er *enactive mastery experiences*, som viser til studentenes *direkte erfaringer* gjennom å lykkes med oppgaver. Når en person opplever å mestre en utfordring gjennom egen innsats, fungerer dette som et sterkt signal om at vedkommende har nødvendige ferdigheter. Bandura (1997) understreker at slike erfaringer bygger en robust mestringstro, særlig når mestringen oppleves som et resultat av hardt arbeid snarere enn lettvinnsuksess. Gjennom gjentatte erfaringer med å lykkes i stegvis vanskeligere oppgaver, utvikles en følelse av kompetanse som er motstandsdyktig mot tvil og ytre press. Omvendt kan tidlige eller gjentatte nederlag, særlig dersom de oppfattes som tegn på manglende evne, undergrave mestringstroen og føre til unngåelsesatferd. Bandura påpeker at det er viktig å tolke tilbakefall eller feil som midlertidige, og som en naturlig del av læringsprosessen, for å beskytte studentens tro på egen mestringsevne.

2.1.2 Vicarious Experiences – modellæring gjennom observasjon

En annen viktig kilde til mestringstro er *vicarious experiences*, som handler om å lære og styrke troen på egne evner gjennom *observasjon av andre som mestrer*. Når studenter ser medstudenter som lykkes gjennom innsats, konkluderer de ofte med at de selv også kan oppnå lignende resultater med tilsvarende innsats. Denne mekanismen bygger på sosial sammenligning, der observasjon av andres prestasjoner gir et referansepunkt for egne evner (Bandura, 1997). Effekten av denne modellæringen er sterkest når modellen oppfattes som lik

oss selv, for eksempel alder, kjønn, bakgrunn eller erfaringsnivå. Samtidig kan observasjon av nederlag hos en modell som oppleves som lik oss, svekke mestringstroen. Bandura trekker også frem at vi ofte eksponeres for flere modeller samtidig, og at summen av deres prestasjoner kan påvirke mestringstroen sterkere enn én enkelt modell. Dette kalles *multiplicity of modeling* og innebærer at gjentatt eksponering for mange som lykkes, kan bygge en sterkere tro på egen evne enn observasjon av ett individ.

2.1.3 Verbal Persuasion – verbal oppmuntring

Verbal persuasion handler om påvirkning gjennom oppmuntring og tilbakemeldinger som uttrykker tillit til studentens evner. Selv om verbal oppmuntring i seg selv er en svakere kilde til mestringstro enn direkte erfaring, kan det bidra til å opprettholde eller øke troen på egen evne, særlig når det kommer fra personer som studenten har tillit til (Bandura, 1997). Bandura fremhever at verbal oppmuntring fungerer best når den kombineres med konkret støtte, veiledning og tilrettelegging som gir studenten reelle muligheter til å oppleve mestring. Tilbakemeldinger som understreker fremgang, strategier og innsats har større effekt enn tilbakemeldinger som kun fokuserer på resultat. Samtidig advarer Bandura mot overdreven eller urealistisk oppmuntring. Dette kan føre til overvurdering av evner og i verste fall svekke mestringstroen når studenten opplever å ikke innfri forventningene. Effektiv verbal påvirkning må derfor balansere støtte og realistiske utfordringer for å fremme varig tro på egen kompetanse.

2.1.4 Physiological and Affective States – fysiologiske og affektive tilstander

Den fjerde kilden til mestringstro er *physiological and affective states*, som viser til hvordan kroppslige og emosjonelle tilstander tolkes som tegn på evne eller manglende evne. Stress, angst, uro og fysisk ubehag kan tolkes som signaler på at man ikke mestrer, mens ro og velvære tolkes som tegn på kompetanse (Bandura, 1997). Bandura understreker at det er studentenes *tolkning* av de fysiologiske signalene som avgjør hvordan de påvirker mestringstroen. For eksempel kan økt hjerterefrekvens i en prestasjonssituasjon oppfattes som skjerpet beredskap av en person med høy mestringstro, mens den samme fysiologiske responsen kan tolkes som frykt og utilstrekkelighet av en person med lav mestringstro. Videre påpeker Bandura at negative emosjoner kan bli selvforsterkende dersom de tolkes som indikatorer på manglende evne. Slike tolkninger kan øke stressnivået ytterligere og hemme prestasjonen. Han fremhever derfor viktigheten av tiltak som reduserer negativ emosjonell aktivering og hjelper studenten å se på kroppslige signaler som naturlige reaksjoner heller enn tegn på svakhet.

2.2 Integration of Efficacy Information

Bandura (1997) viser til at mestringstro ikke dannes utelukkende fra én enkelt kilde, men som en integrert vurdering av informasjon fra alle de fire kildene. Studenter vil samle erfaringer

fra egne prestasjoner, observasjoner av andres prestasjoner, verbal oppmuntring og tolkninger av kroppslige og emosjonelle tilstander for å danne en samlet vurdering av egen kompetanse.

Integrasjonsprosessen påvirkes av flere faktorer, blant annet hvor troverdige og relevante ulike informasjonskilder oppleves, hvor sterke de emosjonelle tilknytningene er, og tidligere erfaringer. Videre påpeker han at vurderingen av egen mestringsevne ikke er en statisk prosess, men et resultat av kontinuerlig fortolkning og oppdatering basert på nye erfaringer og tilbakemeldinger. Denne dynamiske integrasjonen gjør at mestringstro kan styrkes eller svekkes over tid, avhengig av hvilke erfaringer og informasjon studenten legger mest betydning.

3 Hva er en ePortfolio?

En ePortfolio – eller digital kompetansemappe – kan defineres som en strukturert digital plattform som dokumenterer studentens faglige utvikling gjennom studieløpet. Den rommer både konkrete resultater og refleksjoner, og fungerer dermed som både et produkt og en prosess (Bryant & Chittum, 2013). Som produkt består den gjerne av artefakter som essays, prosjektrapporter, presentasjoner og andre faglige arbeider som synliggjør studentens kunnskap og ferdigheter. Samtidig fungerer ePortfolio som en læringsprosess ved at den inviterer studenten til refleksjon over erfaringer, fremmer integrert forståelse av kunnskap på tvers av emner og støtter utvikling av metakognisjon (Slepcevic-Zach & Stock, 2018).

Opprinnelig ble porteføljer særlig brukt innen kreative fag, men utviklingen av digitale verktøy har gjort det mulig å anvende slike mapper i langt flere disipliner. Moderne ePortfolio-plattformer er gjerne fleksible og designet for kontinuerlig oppdatering, og mange kan også videreføres og brukes etter studietiden (Bryant & Chittum, 2013). I denne utviklingen ligger et potensial for å styrke studenters rolle som aktive i egen læringsprosess – med ePortfolio som et verktøy for både utvikling og synliggjøring av kompetanse.

3.1 Erfaringer med ePortfolio i høyere utdanning

Internasjonalt har ePortfolio vært brukt i utdanningssammenheng i flere tiår, særlig innen profesjonsutdanninger som lærerutdanning, design, teknologi og helse (Bryant & Chittum, 2013). I Norge har utviklingen gått saktere. Enkelte institusjoner, som NTNU, Universitetet i Oslo og Universitetet i Innlandet, har gjennomført pilotprosjekter og forsøksordninger med ePortfolio i flere fagområder. Kreative fag har gått foran, men det er økende interesse også innen IT, lærerutdanning og organisasjon og ledelse (Olstad, 2024; Sekkelsten & Jordhus-Lier, 2024; Skyttermoen, 2011). Innen merkanthet er ePortfolio fortsatt mindre utbredt, men flere nyere prosjekter indikerer at verktøyet har stort potensial også her. Dette gjelder særlig når porteføljene brukes til å kombinere faglig refleksjon, arbeidserfaring og visning av konkrete arbeider. Muligheten til å knytte teori til praksis og formidle denne forbindelsen er

særlig verdifull i kontekster hvor studentene selv må synliggjøre hvordan de skaper verdi for en arbeidsgiver.

Bruken av ePortfolio i høyere utdanning kan deles inn i ulike områder. Innen læring og refleksjon brukes ePortfolio for å fremme integrert læring og utvikling av metakognitive ferdigheter. Ved å knytte refleksjon til konkrete arbeider, lærer studentene å se faglige sammenhenger og utvikle en helhetlig forståelse av hva de kan og hvordan de har lært det (Slepcevic-Zach & Stock, 2018). Erfaringer fra NTNU viser hvordan ePortfolio kan inngå i en iterativ læringsprosess der studenter reflekterer, får tilbakemeldinger og forbedrer sitt arbeid over tid – noe som styrker deres faglige modenhet (Olstad, 2024). Som vurderingsverktøy tilbyr ePortfolio en mer nyansert form for vurdering enn tradisjonelle eksamener. Den gir et helhetlig bilde av studentens utvikling og anvendelse av kompetanse. Ved Universitetet i Oslo har det blitt diskutert hvordan ePortfolio kan kombineres med vurdering for læring, og samtidig fungere som et redskap for å synliggjøre kompetanse overfor arbeidslivet (Sekkelsten & Jordhus-Lier, 2024).

Innen karriereutvikling har ePortfolio vist seg å være et nyttig verktøy, særlig fordi den kan synliggjøre ferdigheter og egenskaper som ikke nødvendigvis fremgår av karakterutskrift eller tradisjonell CV. ePortfolio blir et supplement til søknadsdokumenter, og i prosessen er det rom for utvikling av *profesjonell identitet*. Utviklingen av profesjonell identitet kan forstås som en gradvis prosess der studenter utvikler en forståelse av hvem de er som fagpersoner, hva de står for, og hvordan de kan bidra i en yrkesmessig kontekst (Olstad, 2024). Trede (2012) fremhever at profesjonell identitet ikke kan reduseres til et spørsmål om fagkunnskap alene. I stedet innebærer profesjonell identitet også utviklingen av verdier, holdninger og etisk dømmekraft, samt evnen til å ta eierskap til rollen som fagperson. Dette gjør identitetsutvikling til en transformativ prosess, der studenten beveger seg fra å se seg selv som lærende, til å innta og utøve en profesjonell selvforståelse. En slik identitetsutvikling krever bevisst og strukturert refleksjon, og ePortfolio kan fungere som en pedagogisk støtte i denne prosessen ved å gi rom for selvutforskning, dokumentasjon av faglig utvikling og artikulering av profesjonell kompetanse (Olstad, 2024).

Til sist peker flere studier på ePortfolios potensial i et livslangt læringsperspektiv. Når studenten kan videreføre porteføljen etter endt studieløp, åpnes det for kontinuerlig dokumentasjon av erfaringer fra både formelle og uformelle læringsarenaer. Cambridge (2010) argumenterer for at dette kan gi studenten et sterkere eierskap til egen læringsprosess og støtte refleksjon over karrierevalg gjennom hele livet.

3.2 Utfordringer med ePortfolio

Til tross for sitt potensial møter ePortfolio en rekke utfordringer i praksis. Teknologiske barrierer er blant de vanligste. Flere plattformer er lite brukervennlige, og noen, som Canvas ePortfolio, har blitt kritisert for å ha begrenset funksjonalitet og tilgjengelighet etter endt

utdanning (Sekkelsten & Jordhus-Lier, 2024). Dette gjør det vanskelig for studentene å ta med seg sin kompetansemappe videre.

Videre viser forskning at ePortfolioer som ikke er tett integrert i studieløpet, ofte får lav prioritet. Dersom porteføljen fremstår som en ekstrateneste eller valgfri aktivitet, er det mange studenter som ikke ser verdien av å bruke den aktivt (Skyttermoen, 2011). Flere undersøkelser har også pekt på at studentenes motivasjon henger tett sammen med ePortfolioens nytteverdi. Når verktøyet ikke kobles til vurdering eller konkrete læringsmål, reduseres engasjementet (Bryant & Chittum, 2013).

I tillegg krever refleksjonsarbeid både trening og veiledning. Olstad understreker at studenter trenger både pedagogisk støtte og struktur for å utvikle metakognitive ferdigheter (2024). Internasjonale studier viser at noen fagmiljøer oppfatter ePortfolio som tidkrevende og lite verdiskapende dersom ikke implementeringen støttes tydelig av ledelse og faglig fellesskap (Slepcevic-Zach & Stock, 2018).

Til tross for disse utfordringene, fremstår ePortfolio som et allsidig verktøy med muligheter for både faglig utvikling, vurdering og formidling av kompetanse. Sett i lys av erfaringer fra høyere utdanning, peker flere studier i retning av at verktøyet kan styrke studenters eierskap til egen kompetanse og evne til å formidle den videre. Albert Banduras teori om mestringstro gir et godt rammeverk for å forstå hvordan studenter utvikler tro på egen kompetanse, noe som bereder grunnen til å kommunisere denne kompetansen i møte med arbeidslivet.

4 Data og metodegrunnlag

Dette er et pedagogisk utviklingsprosjekt med kvalitativ tilnærming som ble gjennomført i 2024-2025. Prosjektet ble organisert som en forstudie (FS) med en pilotgruppe med studenter og deretter en hovedstudie (HS). Begge studiene ble tildelt pedagogiske utviklingsmidler fra Høgskolen Kristiania. Samtykke til deltakelse fra studentenes side ble innhentet i forkant. Prosjektdeltakere i FS var fra Institutt for markedsføring og Institutt for ledelse og organisasjon ved Høgskolen Kristiania, Fagskolen Kristiania, Karrieresenteret ved Kristiania, samt studenter fra Høgskolen Kristiania og Universitetet i Oslo. Utvalget studenter var basert på motivasjonsbrev, og deltakerne var syv studenter fra ulike fagområder, både bachelor- og masterstudenter. Studentene som deltok, gjorde dette frivillig og ikke som del av et emne. Teenergy Productions, en sveitsisk partner av Universitetet i Genève som Høgskolen Kristiania er i samarbeid med, ble brukt som prosessledere. Hensikten var å lære Teenergy Productions prosessmetodikk og deretter videreutvikle og tilpasse denne til en norsk kontekst i hovedstudien. Forstudien bygger på gjennomføring av tre workshoper samt studentenes arbeid med egen ePortfolio mellom samlingene.

4.1 Hovedaktiviteter i gjennomføringen av pilotprosjektet (FS)

Pilotprosjektet ble gjennomført som en intensiv tredagers workshoprekke, strukturert i tre tematiske bolker med tydelig progresjon fra refleksjon og selvvinnsikt til synliggjøring og profesjonell presentasjon. Målet var å styrke studentenes bevissthet om egen kompetanse og identitet i en karrieresammenheng, gjennom praktisk og sosialt forankret læring.

4.1.1 Workshop 1: Kartlegging og identitetsarbeid

Første workshop hadde som mål å etablere trygghet og fellesskap i gruppen. Gjennom bli-kjent-aktiviteter og en felles innføring i hva en ePortfolio er og hvordan den kan brukes som karriereverktøy, ble grunnlaget lagt for videre arbeid. Studentene arbeidet med kompetansekort for å identifisere og sette ord på egne styrker. I tillegg fikk de personlig tilbakemelding fra medstudenter på hvilke kvaliteter og egenskaper de fremstod med i gruppesammenheng. Denne aktiviteten skapte både emosjonelle reaksjoner og økt selvbevissthet, og ga flere studenter en ny forståelse av hvordan de blir oppfattet av andre – noe som ifølge Banduras teori om self-efficacy er avgjørende for å styrke mestringstro.

4.1.2 Workshop 2: Visuell og teknisk uttrykkskompetanse

Den andre workshopen fokuserte på å bygge bro mellom indre refleksjon og ytre presentasjon. Studentene deltok i en profesjonell fotoshoot hvor hensikten var å ta bilder som kunne gjenspeile deres personlige styrker, identitet og karriereambisjoner. Det ble lagt vekt på å gjøre denne seansen trygg og positiv, slik at bildene kunne fungere som autentiske visuelle uttrykk i deres ePortfolio. Deretter fikk studentene veiledning i bruk av et nettbasert malverktøy som lar brukere designe og administrere nettsider uten å måtte kunne kode.

4.1.3 Workshop 3: Presentasjon og profesjonell interaksjon

I siste workshop presenterte studentene sine ferdige ePortfolios for resten av gruppen og mottok konstruktiv tilbakemelding. Denne delingsøkten styrket fellesskapet og ga innsikt i variasjon og kreativitet i studentenes uttrykksformer. Deretter gjennomførte hver student et simulert jobbintervju med en ekstern profesjonell rekrutterer. Økten ble opplevd som autentisk og lærerik, og flere studenter ga uttrykk for at tilbakemeldingene de mottok bidro til økt trygghet i møte med fremtidige jobbsøkerprosesser. Observasjoner under intervjuene viste at studentene tok til seg tilbakemeldingene med både stolthet og takknemlighet, noe som bekreftet en utvikling i deres profesjonelle identitetsforståelse og mestringstro.

4.1.4 Observasjon og intervju

Forstudien er inspirert av Stephen Brookfields (2017) rammeverk basert på ulike linser eller perspektiver. Denne tilnærmingen bidrar til en mer nyansert og helhetlig forståelse av

undervisningens kompleksitet og fremmer kontinuerlig profesjonell utvikling. I tillegg til det teoretiske perspektivet, presentert i kapittel to valgte vi følgende to perspektiver: *Egen erfaring (gjennom observasjon)* og *Studentperspektivet (gjennom dybdeintervjuer)*.

Egen erfaring (observasjon): Gjennom strukturert og ikke-deltakerbasert observasjon som kvalitativ forskningsmetode kunne vi studere menneskelig atferd, interaksjoner og kontekstuelle faktorer (Postholm, 2020). Formålet var å undersøke hvordan det sveitsiske workshopformatet fra Teenenergy Productions fungerte i en norsk utdanningskontekst, ettersom konseptet var utviklet og gjennomført i en annen kulturell og språklig setting. Vi ønsket å identifisere eventuelle praktiske, pedagogiske eller teknologiske utfordringer slik at disse kunne justeres før en bredere implementering. Vi var hele tiden to observatører til stede, noe som ga metodisk styrke. Ifølge Malterud (2017) kan observasjoner være preget av subjektivitet, og det å ha flere observatører bidrar til en mer pålitelig og nyansert forståelse av det observerte fenomenet. For å analysere våre inntrykk i etterkant av observasjonen, benyttet vi en systematisk tilnærming. Under workshopen skrev vi individuelle feltnotater, med beskrivelser av hendelser, dialoger og atferd så detaljert som mulig. Umiddelbart etter workshopen sammenlignet vi våre notater, identifiserte fellestrekk og drøftet eventuelle uoverensstemmelser. Dette var for å sikre at dataene ble tolket på en grundig og systematisk måte (Kvale & Brinkmann, 2015). Forstudien ga oss anledning til å dokumentere sentrale aktiviteter, avklare prosessledernes intensjoner og undersøke studentenes respons på undervisningsopplegget og tilhørende oppgaver.

Studentperspektivet (dybdeintervjuer): For å få et dypere innblikk i studentenes egne erfaringer og opplevelser, gjennomførte vi kvalitative dybdeintervjuer både i forkant og i etterkant av prosessen. Hensikten var å undersøke hvordan deltakerne opplevde læringsopplegget, hvilke endringer de erfarte i sin egen utvikling, og hvordan de vurderte nytteverdien av metodikken og verktøyene som ble benyttet. Samtalene ble transkribert og anonymisert og det ble gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse. I henhold til Hsieh og Shannon (2005) finnes det tre hovedtilnærminger til kvalitativ innholdsanalyse: konvensjonell, dirigert og summativ. Forskjellen mellom disse ligger særlig i forholdet til teori og utviklingen av koder. I den konvensjonelle tilnærmingen utvikles koder induktivt med utgangspunkt i rådata, uten forhåndsdefinerte begreper. Den dirigerte tilnærmingen er derimot teoristyrkt og benytter eksisterende begreper som utgangspunkt for koding. Summativ tilnærming kombinerer kvantitativ telling av ord eller uttrykk med en kvalitativ fortolkning av konteksten de inngår i. I forstudien benyttet vi en konvensjonell innholdsanalyse, der vi ønsket å utforske deltakernes erfaringer uten å legge føringer på analysen.

4.2 Forstudiens funn

4.2.1 Observasjoner

Selv om forstudieprosessen kun innebar tre workshopdager, observerte vi raske og tydelige endringer i studentenes væremåte og gruppeinteraksjon. Allerede i løpet av den første workshopen kunne vi merke en utvikling fra usikkerhet til en sterk følelse av flokktilhørighet. Dette kom særlig til uttrykk gjennom kroppsspråk, som gikk fra lukket og avventende til mer åpent, smilende og fremoverlent. Gruppens beskjedne størrelse så ut til å bidra positivt til denne raske dynamikken og til etableringen av en trygg sosial ramme.

Studentene viste vilje til å støtte hverandres prosess og å gi hverandre positive og konstruktive tilbakemeldinger. Arbeidet med kompetansekort fungerte som et særlig effektivt verktøy for refleksjon, identitetsarbeid og bevisstgjøring av egen kompetanse. I møte med hverandres tilbakemeldinger uttrykte studentene både glede og takknemlighet, og vi kunne observere en økende grad av emosjonell involvering og personlig engasjement.

Gjennom hele forløpet registrerte vi endringer, ikke bare i kroppsspråk, men også i verbal uttrykksform og begrepsbruk. Flere sterke øyeblikk oppstod underveis, blant annet under fotoshooten, hvor gruppedynamikken ble aktivt brukt for å fremme energi og engasjement. Et særlig minneverdig øyeblikk fant sted da studentene fikk se bilder av seg selv på storkjerm: flere rettet ryggen, smilte bredt og uttrykte stolthet – et tydelig “goosebumps moment” som illustrerte økt selvaksept og mestring. Observasjonene i forstudien antyder at selv korte og intensivt fasiliterte prosesser kan ha betydelig effekt på studenters opplevelse av trygghet, motivasjon og tro på egen gjennomføringsevne.

4.2.2 Intervjuene

Analysen av intervjuene ga rike beskrivelser av både kognitive, emosjonelle og sosiale læringsutbytter. I det følgende presenteres sentrale funn fra studentperspektivet, med særlig vekt på opplevelser av økt selvbevissthet, utvikling av teknisk og refleksiv kompetanse, samt betydningen av gruppedynamikken og ePortfolio som karriereverktøy.

Økt selvbevissthet og trygghet: Mange studenter opplevde at prosessen gav dem bedre innsikt i egne styrker og svakheter. De ble tryggere på å identifisere og kommunisere sine ferdigheter, som igjen gjør dem mer selvsikre i jobbsøknads- og intervjusituasjoner i fremtiden.

Utvidede perspektiver på kompetanse: Studentene oppdaget nye styrker de ikke hadde reflektert over tidligere, spesielt relatert til soft skills som kommunikasjon, ledelse og personlig initiativ.

Utvikling av selvrefleksjon: Bruk av kompetansekort hjalp studentene til å se evner og ferdigheter i et nytt lys og vektlegge hva som var deres største styrker.

Utvikling av teknisk kommunikativ kompetanse: Bruken av et teknisk verktøy og strukturert refleksjon over egne erfaringer har hjulpet studentene med å bygge verdifulle ferdigheter. Dette inkluderer både praktiske ferdigheter i webdesign og evnen til å presentere seg selv på en overbevisende måte

Betydningen av gruppen: Gruppedynamikken har vært avgjørende for læring og støtte. Studentene fremhever at tilbakemeldinger og deling i liten gruppe gav dem en bedre forståelse av både egne og andres styrker. Det skapte også et tryggere læringsmiljø. Deltakelsen i grupper fra ulike bakgrunner ga bredere innsikt og bedre forståelse for ulike perspektiver. De lærte å gi og ta mot tilbakemeldinger.

Personlig vekst og selvtillit: Prosessen ga studentene økt selvtillit i å presentere seg selv og sine ferdigheter. Flere opplever nå at de kan sikte mot mer ambisiøse karrieremål som de tidligere var usikre på.

Ny verdi for karrieren: Studentene ser ePortfolio som et verdifullt verktøy for å vise frem kompetanse på en måte som går utover tradisjonelle CV-er. De opplever det som spesielt nyttig for å synliggjøre soft skills og unike erfaringer som ikke alltid kommer frem på en standardisert CV, og de føler de kan skille seg ut i søkeprosesser.

4.3 Justering før hovedstudien

Vi ville undersøke hvordan ePortfolio-prosessen kunne fungere som del av et emne i slutten av et studieprogram. Basert på funnene fra forstudien ble følgende justeringer gjort i prosessmetodikken før hovedstudien:

Basert på tilbakemeldingene om at gruppestørrelsen hadde stor betydning for opplevelsen av trygghet, ble klassen på 18 delt i to grupper med ni studenter i hver.

Læringsmaterialet ble oversatt og tilpasset norsk språk og kontekst. Vi laget nye kompetansekort basert på OPQ (Occupational Personality Questionnaire), et anerkjent psykometrisk verktøy utviklet av Saville & Holdsworth Ltd tidlig på 1980-tallet. Hovedforfatterne var blant andre P. Saville, R. Holdsworth, G. Nyfield, L. Cramp og W. Mabey. I dag eies og distribueres OPQ-serien av selskapet SHL Group Limited. OPQ benyttes globalt for å kartlegge personlighetstrekk og kompetanser knyttet til jobbprestasjon og teamarbeid, og gir et godt utgangspunkt for refleksjon rundt egne styrker og utviklingsområder i en profesjonell kontekst (SHL, 2024).

De tre workshopene var obligatoriske, og i tillegg inngikk arbeidet med ePortfolio som en del av mappevurderingen i emnet. For å forsterke fokuset på eierskap til kompetanse fra studiet sitt ble studentene bedt om å levere 1) skriftlig refleksjon om sin læringsreise som student, 2) skriftlig argumentasjon for hvordan de kvalifiserer til en jobb basert på en selvvalgt stillingsannonse og 3) lenke til egen ePortfolio.

I forstudien leide Teenergy Productions fotostudio av Fagskolen Kristiania. I hovedstudien var det andreårs studenter ved Fagskolen Kristiania som tok de profesjonelle bildene av hver student.

Det ble lagt inn mer tid til innføring i det tekniske verktøyet som studentene brukte til å designe sin ePortfolio. I tillegg fikk studentene tilbud om flere veiledningstimer både med en studentassistent som hadde deltatt i forstudien og med undervisere. Dette gjorde vi for å støtte utviklingen av metakognitive ferdigheter og gi rom for en lengre modningsprosess.

4.4 Hovedstudiens metode

Basert på erfaringene fra forstudien la vi til rette for hovedstudien der ePortfolio skulle bli del av et emne for studenter som var på sitt siste semester av bachelor i HR. Formål var å undersøke studenters opplevelse av å utvikle eierskap til egen kompetanse og ferdighet til å kommunisere den når prosessen var obligatorisk. Data ble samlet gjennom deltagende observasjon fra undervisere samt utvidet studentevaluering i Nettskjema ved slutten av emnet. I hovedstudien anvendte vi en dirigert tilnærming (Hsieh og Shannon, 2005) basert på Banduras teori om self-efficacy, hvor vi utviklet et kodeskjema med utgangspunkt i teoretiske begreper og analyserte materialet i lys av denne modellen.

Temaene ble til slutt tolket i lys av forskningsspørsmålet. Studien fulgte etiske retningslinjer for forskning. Deltakerne ble informert om studiens formål, og deres samtykke ble innhentet før datainnsamlingen startet. Anonymitet og konfidensialitet ble sikret ved å bruke pseudonymer og gjennom oppbevaring av dataene på en sikker måte.

5 Analyse

I hovedstudien ble det gjennomført en eksplorativ undersøkelse for å få innsikt i studentenes erfaringer med det nye undervisningsopplegget. Av 18 deltakere besvarte 17 undersøkelsen, noe som gir en svarprosent på 94 prosent. Resultatene viser at 35 prosent av studentene opplevde en viss usikkerhet knyttet til det å formidle egne ferdigheter og kvalifikasjoner i forkant av kurset. Ytterligere 18 prosent oppga at de verken følte seg trygge eller utrygge. På spørsmål om i hvilken grad ePortfolio og workshopene hadde bidratt til økt trygghet i å presentere egen kompetanse, svarte 76 prosent at dette i stor eller svært stor grad hadde hatt en positiv effekt. Disse funnene er i tråd med resultatene fra dybdeintervjuene i forstudien høsten 2024.

I dette kapittelet drøftes de sentrale funnene fra de kvalitative undersøkelsene i lys av Albert Banduras teori om *self-efficacy* (mestringstro). Disse kildene er henholdsvis *enactive mastery experiences* (direkte mestringserfaringer), *vicarious experiences* (modelllæring gjennom observasjon), *verbal persuasion* (verbal oppmuntring) og *physiological and affective states* (fysiologiske og affektive tilstander). Ved å strukturere analysen rundt disse fire begrepene vil vi drøfte de pedagogiske tiltakene og hvordan studentenes opplevelser i et trygt læringsmiljø bidro til utvikling av deres mestringstro, eierskap og kommunikasjonsferdigheter til egen kompetanse.

5.1 Direkte mestringserfaringer

Bandura fremhever at den mest innflytelsesrike kilden til mestringstro er **enactive mastery experiences**, altså studentenes egne erfaringer med å lykkes gjennom egen innsats. Både studentene i forstudien (vi kaller dem pilotstudentene og bruker FS) og studentene i hovedstudien (vi kaller dem emnestudentene og bruker HS) rapporterte om en rekke mestringsopplevelser. For eksempel nevnte flere at de i utgangspunktet tvilte på om de ville klare å presentere sin kompetanse på en god måte, men at gjennomføringen av oppgavene underveis ga dem økt selvbevissthet og trygghet. Studentene gav uttrykk for at de klarte å identifisere egne styrker og kompetanser med sitater som:

“Jeg har konkret blitt mer reflektert og økt mine ferdigheter til å fortelle om meg selv på en bedre måte. Spesielt med tanke på å knytte min historie og min reise opp mot den personen jeg har blitt. Å bruke storytelling som metode for å fortelle hvem man er, fungerte bra” (HS).

Studentene viste også at de gjennom refleksjoner rundt egen læringsreise og tilbakemeldinger endret sitt syn på egne ferdigheter:

“Jeg har nok fått innsikt i at de forskjellige jobbene jeg har hatt tidligere kan brukes til å koble opp til forskjellige ferdigheter som er relevante for stillinger i jobbsøkerprosess” (HS).

For mange av studentene var det nytt å formulere sin egen kompetanse både skriftlig og muntlig, hvilket skapte en direkte mestringserfaring gjennom øvelsene:

“Jeg har konkret blitt mer reflektert og økt mine ferdigheter til å fortelle om meg selv” (HS).

Både å gi og ta mot tilbakemeldinger ble styrket gjennom workshopene og bidro sterkt til god mestringfølelse:

“Blir mindre nervøs. Og blitt flinkere til å både gi og få tilbakemeldinger” (FS).

“Første økt med å velge kompetanser opplevde jeg som veldig fin. Jeg husker jeg gikk hjem den dagen og bare smilte og syntes det hadde vært en sånn fin dag. Og å få tilbakemelding fra folk du ble kjent med den dagen. Det var overraskende” (FS).

Å øve på intervjusituasjoner gav også troen og tryggheten for at de vil kunne håndtere liknende utfordringer i fremtiden:

“Jeg har trent på å snakke om mine ferdigheter, sette ord på det” (FS).

Studentene opplevde også direkte mestring gjennom prosessen med å designe sin egen ePortfolio:

“Jeg får vist at jeg er teknisk anlagt og kan skille meg ut i mengden” (HS).

Flere studenter rapporterte økt bevissthet om egne styrker og en styrket evne til å identifisere og uttrykke ferdigheter de tidligere tok for gitt. Eksempler på dette inkluderer utsagn som:

“Jeg har blitt mer sikker på meg selv. Mer klar over mine egenskaper og personlighet slik andre oppfatter dem” (HS).

“Jeg har reflektert mer over egne styrker enn tidligere, og har identifisert flere styrker” (HS).

“Jeg har blitt mer trygg på hva mine styrker er og hvordan jeg kan formidle disse” (HS).

Hver gang en student lyktes med en oppgave eller overvant en utfordring, sendte det et sterkt signal om at vedkommende faktisk hadde de nødvendige ferdighetene. Slike gjentatte erfaringer bygger en robust mestringstro. Studentene utviklet etter hvert en dypere forståelse av hva de faktisk kunne – en økt selvbevissthet om egen kompetanse – og de ble tryggere på at de ville kunne håndtere lignende utfordringer i fremtiden.

Studentene erfarte progresjon og vekst ved egen innsats. Bandura påpeker at mestringserfaringer er spesielt styrkende for selvtilliten når man føler at suksessen kommer som resultat av hardt arbeid. Studentene la ned betydelig innsats i oppgavene og merket fremgang over tid, noe som ga dem en følelse av å *ha oppnådd noe verdifullt på egen hånd*:

“Jeg har blitt mer trygg på meg selv og min fremtoning i profesjonelle sammenhenger” (HS).

Til slutt resulterte mestringserfaringene i at studentene opplevde ny verdi for karrieren. Det å produsere en ferdig ePortfolio – et konkret bevis på egen kompetanse – ga dem en følelse av

mestring som var direkte relevant for arbeidslivet. Flere innså at *dette har jeg laget selv, og det kan vise arbeidsgivere hva jeg kan*. Suksessen med ePortfolioen, kombinert med økt innsikt i egen kompetanse, gjorde at de i større grad verdsetter sin utdanning og erfaring i en karrieresammenheng. Slik mestring knyttet til karriereforberedelse bidrar til mestringstro ved at studentene ser at de kan møte eksterne krav; de har allerede mestret å presentere seg selv i møte med en profesjonell rekrutterer. Dette demonstrerer Banduras poeng om at autentiske mestringssopplevelser på et viktig livsområde bygger selvtillit for fremtidige utfordringer. Man kan problematisere hvorvidt mestring i denne workshop-konteksten kan oversettes til opplevd mestring i arbeidslivskontekst. Pilotstudentene rapporterer at de føler seg tryggere på å kommunisere kompetansen sin, men vil denne tryggheten holde når de møter flere reelle arbeidsgivere? Bandura antyder at mestringstro må forsterkes kontinuerlig gjennom nye, relevante erfaringer; én periode med oppgaver og øvelser kan utgjøre et viktig grunnlag, men ikke nødvendigvis sikre vedvarende selvtillit over tid. Dette understreker behovet for vedvarende refleksjon over tilegnelse av ny kompetanse og hyppig trening på å kommunisere den gjennom alle studieårene.

5.2 Læring gjennom observasjon av andre

En annen kilde til mestringstro er **vicarious experiences**, altså erfaringer gjort indirekte gjennom å observere andre som mestrer oppgaver. I et lite og trygt læringsmiljø med gruppeinteraksjon var det naturlig at studentene lærte av hverandre. På spørsmålet om det å se andre lykkes i sine presentasjoner hadde styrket deres egen tro på å lykkes, svarte 77 prosent at de var helt eller delvis enige. Hele 94 prosent oppga at det å observere andre studenter hadde gitt dem inspirasjon og vist hva som er mulig å oppnå, og ingen var uenige.

Gjennom gruppediskusjoner og deling av ePortfolio-arbeider fikk studentene utvidede perspektiver på kompetanse. Hver gang noen delte sine erfaringer eller fremhevet en type kompetanse, fungerte det som modellæring for de andre. Ifølge Bandura tolker vi andres suksesser som indikatorer på egen mulighet til å lykkes, spesielt når vi oppfatter de andre som like oss selv. Når en student så at en medstudent med liknende bakgrunn lyktes med et simulert jobbintervju eller klarte å reflektere godt rundt sine ferdigheter, styrket det troen på at “hvis hen kan, så kan jeg også”.

Betydningen av gruppen og deling kom sterkt frem som et funn. Det å høre om og se hvordan medstudenter identifiserte og kommuniserte sin kompetanse, ga hver student nye referanser for hva som er mulig. Studentene er alle enige om at gruppen ikke bør være større enn 10 personer for at den nødvendige tilliten skal etableres:

“Å være i gruppe synes jeg var veldig verdifullt sammenlignet med å være alene. Da får du delt tanker og du får tilbakemeldinger gjennom andres synspunkter” (FS).

“Gruppen er mye bedre for da får man tilbakemeldinger og så får man innspill på ting man kanskje ikke har tenkt på før” (FS).

Slik sosial sammenligning ga studentene et bredere bilde av egen kompetanse ved at studentene kunne speile seg i andres prestasjoner og strategier. Dette bidro igjen til økt selvbevissthet: de forsto seg selv og sine evner bedre i lys av det de observerte hos andre. Bandura understreker at modelleringseffekten er særlig sterk når man har flere gode eksempler – i pilotgruppen var de åtte, i emnegruppen var det to grupper á ni studenter. Gruppen fungerte også som en støttearena der studentene lærte av hverandres utfordringer, ikke bare suksesser. Åpen deling inkluderte også å høre om andres usikkerheter og hvordan de ble håndtert. Det er sannsynlig at slike observasjoner kan ha normalisert det å gjøre feil eller føle seg usikker, noe som igjen kan beskytte mestringstro. Dette finner vi støtte for i Banduras vektlegging av å tolke tilbakeslag som læring, ikke som tegn på manglende evne. Alt i alt viser funnene at modellering i gruppen bidro til flere av de positive utfallene. Det ga studentene utvidede perspektiver, økt trygghet ved at de ikke sto alene om utfordringen, og inspirasjon til egen utvikling. Gruppen ble et spill som hver og en kunne se sin egen progresjon i.

Også her reiser det seg kritiske spørsmål. Kan det være at enkelte studenter opplevde sosial sammenligning på en negativ måte? Bandura påpeker at observasjon av modeller som oppfattes som overlegne kan *svekke* mestringstro snarere enn å styrke den. Fra den eksplorative undersøkelsen oppdaget vi at noen kan ha følt mindre mestring enn andre gjennom prosessen, men anonymitetshensyn gjør at dette ikke blir fulgt opp her. Videre er det verdt å ha fokus på hvordan mangfold påvirker læringen i kommende gjennomføringer. Bandura peker på at modellering er mest effektiv når modellene oppfattes som relevante og sammenlignbare. Vil læringseffekten være like sterk i en gruppe med større variasjon i erfaring og perspektiver? Eller kan det tvert imot skape mer sammenligningspress?

5.3 Verbal oppmuntring og tilbakemelding

Verbal persuasion, i form av oppmuntring, veiledning og tilbakemeldinger fra omgivelsene, var en integrert del av denne læringsprosessen. Selv om verbal oppmuntring i seg selv ofte er en noe svakere kilde til mestringstro enn direkte mestringserfaringer, kan den likevel spille en kritisk støttende rolle. I et lite miljø med tett individuell veiledning fikk studentene jevnlig tilbakemeldinger på sitt arbeid – både fra underviser og fra medstudenter. Slik verbal oppmuntring og bekreftelse forsterket deres tro på egne evner ved å fremheve progresjon, styrker og potensial.

Under observasjonene av workshop-sekvensene hvor studentene mottok verbal tilbakemelding fra medstudenter, undervisere og en ekstern rekrutterer, la vi merke til flere tydelige kroppslige og emosjonelle reaksjoner. Flere studenter rødmet, ble synlig rørt, og noen fikk tårer i øynene. Mange rettet seg opp i ryggen, smilte bredt og uttrykte takknemlighet med enkle, men betydningsfulle utsagn som "takktakk, det var hyggelig å høre". Slike øyeblikk fremstod som emosjonelt ladete og viste at studentene opplevde tilbakemeldingene som ekte og betydningsfulle. Videre oppga 82 prosent at oppmuntring og

tilbakemeldinger fra medstudenter hadde hatt stor betydning, mens 58 prosent rapporterte det samme om tilbakemeldinger fra lærer. Informantene påpekte at oppmuntring og tilbakemeldinger fra medstudenter økte troen på egne evner mer enn hvis det kom fra lærere. Dette åpner opp et mulighetsrom for å gi studentene selv en større rolle i å gi tilbakemeldinger til hverandre. Som Olstad (2024) påpeker, trengs det pedagogisk støtte i slike tilbakemeldingsprosesser, men dette er et område som er spennende å undersøke nærmere.

I lys av Banduras teori om self-efficacy kan disse reaksjonene tolkes som uttrykk for en styrket tro på egen mestringsevne. Ifølge Bandura bidrar sosial validering og positive tilbakemeldinger – særlig når de kommer fra personer man anser som kompetente – til økt self-efficacy. Når studentene i trygge omgivelser fikk høre hvordan deres styrker ble oppfattet av andre, ble deres opplevelse av å være i stand til å mestre framtidige utfordringer – som jobbintervju eller karrierevalg – forsterket. Dette illustrerer hvordan emosjonelle responser kan være indikatorer på intern endring, og hvordan tilbakemelding, når den gis på en anerkjennende og konkret måte, kan fungere som en katalysator for personlig vekst og læring.

Flere av de identifiserte funnene kan knyttes til effekten av positive tilbakemeldinger. Økt selvbevissthet og trygghet kom ikke bare av at studentene mestret oppgaver, men også av at noen de hadde tillit til bekreftet mestringen deres. Ifølge Bandura har verbal støtte størst effekt når den kommer fra troverdige kilder og er knyttet til faktiske prestasjoner. I dette tilfellet var både underviser og medstudenter støttespillere som ga ros, konstruktive råd og gjensidig oppmuntring, spesielt under workshop 1 og øvelsen med kompetansekortene og workshop 3 med tilbakemelding på deres ePortfolio og gjennomførte intervju. *Verbal persuading* hjalp studentene å opprettholde troen på seg selv gjennom prosessen, særlig i perioder med usikkerhet. Utvidede perspektiver på kompetanse kan delvis forklares ved at underviser gjennom dialog utfordret studentene til å se verdien i ulike sider av egen kompetanse – for eksempel ved å påpeke ferdigheter studenten selv tok for gitt. En student uttrykte det slik:

“Det er mange ting en ikke tenker på selv som man bare gjør, og gjennom å snakke med medstudenter om styrkene mine har jeg fått nyttig innblikk utenfra” (FS).

En annen sa:

“Jeg har blitt mer sikker på meg selv. Mer klar over mine egenskaper og personlighet som andre oppfatter” (HS).

Denne utviklingen kan forstås i lys av Banduras *verbale oppmuntring*. Det å få støtte, anerkjennelse og konstruktiv tilbakemelding fra medstudenter og undervisere, kan bidra til å styrke troen på egen evne til å prestere.

Videre bidro verbale tilbakemeldinger til utvikling av refleksiv kompetanse. Når studentene delte ePortfolio-innhold og fikk respons, lærte de å reflektere dypere. Undervisers spørsmål

og oppfølgingskommentarer fungerte som en form for verbal veiledning som styrket deres evne til kritisk selvvrdering. Dette henger sammen med Banduras poeng om at verbal påvirkning som kobles med konkret veiledning og muligheter for mestring, er mest effektiv. I praksis betydde det at ros ble fulgt opp med råd om forbedringer og nye utfordringer, slik at studentene hele tiden ble dyttet litt lenger frem enn sist gang – men uten å miste motivasjonen. Kombinasjonen av støtte og utfordring gav grobunn for personlig vekst og selvtillit. Studentene fikk erfare at noen hadde tro på dem, noe som ofte er en selvforsterkende faktor: positive forventninger og tilbakemeldinger fra andre kan bli en katalysator for at man strekker seg litt ekstra. I sum fungerte verbal oppmuntring som en viktig støttemekanisme i prosessen, en som holdt moralen oppe og hjalp studentene til å se og anerkjenne sin egen fremgang.

Samtidig kan man reflektere kritisk over tilbakemeldingssituasjonen. Hvor balanserte var tilbakemeldingene? Var det en risiko for at oppmuntring ble gitt på en overdrevent positiv måte, som kunne føre til en overestimert egen kompetanse? Bandura advarer nettopp mot urealistisk verbal oppmuntring, som kan undergrave mestringstro når individet senere opplever at virkeligheten ikke matcher forventningene. Funnene antyder at studentene opplevde at tilbakemeldingene var balanserte og konstruktive:

“Min oppfatning har blitt forsterket. Jeg har blitt mer kjent med mine styrker, men også mine utviklingsområder” (HS).

Det er også interessant å undersøke hvordan tilbakemeldingene opplevdes av de som kanskje hadde lavere mestringstro i utgangspunktet. Ifølge Bandura er verbal oppmuntring særlig viktig for de som trenger ekstra støtte, men kan også oppleves mer sårt hvis personen føler at oppmuntringen ikke matcher deres egne erfaringer og tolkninger. Dette har vi ikke grunnlag for å si noe om ut fra vårt datamateriale.

5.4 Fysiologiske og affektive tilstander

Den fjerde kilden til mestringstro handler om hvordan man tolker sine egne følelsesmessige og kroppslige reaksjoner i prestasjonssituasjoner. Det er disse Bandura kaller **physiological and affective states**, altså at fysiologiske og affektive tilstander som nervøsitet, stress eller ro og trygghet påvirker hvordan man vurderer egen mestringsevne. I denne studien la vi vekt på en relativt liten gruppe som raskt etablerte et trygt læringsmiljø, noe som i stor grad adresserer denne kilden. Et trygt miljø bidrar til at studentene føler seg mer komfortable, noe som igjen kan redusere negativt stress og tolkes som et tegn på mestring. For mange kan det å dele personlige refleksjoner og løfte frem egen kompetanse være uventet og utløse nervøsitet. Men studentene fremhevet betydningen av gruppen og deling nettopp fordi gruppen opplevdes som trygg og støttende. Flere beskrev at de i starten kjente på uro ved tanken på å presentere seg selv, men at den gode stemningen og respekten i gruppen gjorde dem raskt mer avslappet. Hovedstudien viser at det var viktig å dele klassen inn i to mindre grupper under workshopene. Noen trakk frem at erfaringen kom litt for sent i studieløpet:

“Ha emnet tidligere i studieløpet slik at trygghet og tillit i gruppen er sterk fra start” (HS).

Denne positive følelsen av trygghet – en *affektiv tilstand* av ro – tolket studentene som et signal om at *dette mestrer jeg*, i tråd med Banduras teori. Flertallet av studentene rapporterte at de i stor grad klarte å håndtere stress og nervøsitet, og at de opprettholdt troen på egen mestring i utfordrende situasjoner. Samtidig oppga 24 prosent at de i noen grad var uenige i dette. Flere studenter beskrev at de måtte utfordre seg selv i uvante situasjoner, noe som krevde emosjonell bearbeiding og regulering. Å kunne håndtere stress og usikkerhet i slike sammenhenger, er ifølge Bandura en viktig kilde til mestringstro, ettersom emosjonell tilstand påvirker både motivasjon og utholdenhet. Ved å erfare trygghet og progresjon i møte med slike utfordringer, utvikles robusthet og læringsvilje.

Denne dimensjonen relaterer seg til emosjonell mestring, som ifølge Bandura er avgjørende for motivasjon, utholdenhet og læringsutbytte. Bandura understreker at det avgjørende er hvordan studenten *tolker* sine fysiologiske signaler. I både piloten og emnegjennomføringen lærte studentene gradvis å se på sommerfugler i magen som noe naturlig heller enn et tegn på inkompetanse. Når de skulle holde en presentasjon eller motta tilbakemelding, opplevde de kanskje økt puls og litt skjelving, men i det støttende miljøet kunne dette lettere beskrives som forventningsspenning fremfor frykt. Slik fortolkning av kroppslige reaksjoner beskytter og styrker mestringstroen. En av studentene sa:

“Mye kleinhet som har forsvunnet rundt det å presentere. Det kan være skremmende og uvant, men nyttig” (HS).

Positive emosjoner forsterket også effekten av de andre kildene. Gleden og stoltheten over å lykkes med ePortfolio-oppgavene ga en følelse av velvære som signaliserte mestring. Samtidig var det få negative opplevelser som fikk feste seg og undergrave mestringstroen, nettopp fordi miljøet var såpass støttende. Eventuelle feil eller tilbakeslag underveis ble møtt med en konstruktiv holdning – som *læringsmuligheter* fremfor fiaskoer – noe som hindret negative affektive spiraler. Summen av dette var at studentene opplevde personlig vekst og økt selvtillit uten å bli hemmet av prestasjonsangst. Deres emosjonelle komfort og mestringsfølelse gikk hånd i hånd: De *følte* seg kompetente, og derfor *trodde* de også at de var kompetente. Som en student sa:

“Jeg er blitt mer oppmerksom på hva jeg kan og kan tilby til en fremtidig arbeidsgiver” (HS).

Men også her kan vi undre: Var det slik for alle? Kan det ha vært studenter som, til tross for støtten, fortsatt tolket nervøsitet og uro negativt? Noen få unntak – som vi av hensyn til anonymitet ikke går nærmere inn på – uttrykte kritikk knyttet til gjennomføringens relevans. Selv om øvelsen ble opplevd som nyttig trening, mente enkelte at de reelle situasjonene der

dette skulle anvendes, var vesentlig annerledes. Det kom også frem at komfortsonen varierer mellom studentene, noe som understreker behovet for å utfordre i et tempo og omfang som oppleves som hensiktsmessig for den enkelte.

Og selv om studentene opplevde trygghet i et lukket, kjent miljø, vil de nødvendigvis møte helt andre affektive utfordringer i reelle jobbsituasjoner. Bandura påpeker at mestringstro bygges i kontekst, men må testes og vedlikeholdes i nye situasjoner for å være robust. Det gjenstår å se om tryggheten fra ePortfolio-arbeidet overføres til fremtidige, uforutsigbare settinger som jobbintervjuer, der affektive trygge rammer ikke nødvendigvis finnes.

5.5 Andre funn i analysen

5.5.1 Betydningen av obligatorisk deltakelse

Hele 87 prosent av studentene mente at prosessen de gjennomgikk burde være obligatorisk. En typisk kommentar var: "Ja, ellers ville jeg sannsynligvis ikke gjort det" (HS). Dette antyder at mange studenter i utgangspunktet ville unngått denne typen aktiviteter, men likevel opplevde dem som verdifulle i etterkant. Bandura understreker at mestringstro utvikles gjennom erfaring – men slike erfaringer må ofte fremprovoseres. Dersom deltakelse ikke er obligatorisk, vil mange unngå aktiviteter som oppleves som ubehagelige, som muntlig fremføring eller selveksponering som er nødvendige for utvikling. Funnene støtter viktigheten av strukturert og veiledet refleksjonsarbeid som en integrert del av undervisningen.

I tråd med prinsippene for constructive alignment (Biggs og Tang, 2011) bør læringsaktiviteter og vurderingsformer utformes slik at de støtter opp under ønskede læringsutbytter. Dersom målet er at studentene skal kunne utvikle og formidle sin egen kompetanse, må de få anledning til å trene på dette gjennom autentiske og praksisnære læringsformer. Det er imidlertid viktig å erkjenne at aktiviteter som innebærer personlig eksponering kan oppleves som utfordrende, spesielt dersom de er obligatoriske. For å sikre et trygt og støttende læringsmiljø, må det derfor legges til rette for gradvis eksponering, tydelig rammesetting og god veiledning. På denne måten kan læringsaktivitetene oppleves som både meningsfulle og utviklende.

5.5.2 Relevans og vurderingsform

Hele 93 prosent av studentene vurderte ePortfolio som "svært relevant" eller "ganske relevant" som eksamensform. Flere fremhevet at denne formen stimulerte til økt selvinnsett, bedre kommunikasjonsevne og refleksjon – ferdigheter som er sentrale i merkanthet yrker. I tillegg får studentene et konkret sluttprodukt som kan benyttes videre i karrieresammenheng. Portfolio-eksamen representerer en form for autentisk vurdering, tett knyttet til reelle praksissituasjoner som jobbsøknad og selvpresentasjon. I motsetning til tradisjonelle

skoleeksamener – som ofte måler reproduksjon av teori – bidrar denne formen til å synliggjøre faktisk kompetanse.

6 Konklusjon

Studien viser at arbeid med ePortfolio, når det kombineres med strukturert refleksjon, pedagogisk støtte og profesjonell tilbakemelding, kan ha en betydelig innvirkning på studenters utvikling av eierskap til egen kompetanse. Gjennom en systematisk pedagogisk intervensjon har merkantile studenter ved Høyskolen Kristiania erfart at de både kan identifisere, artikulere og formidle egen kompetanse på en mer helhetlig og overbevisende måte.

Gjennom analysen av funnene i lys av Banduras fire kilder til mestringstro ser vi at alle disse faktorene virket sammen for å styrke studentenes opplevelse av kompetanse. Bandura påpeker at mestringstro dannes som en integrasjon av informasjon fra egne prestasjoner, andres prestasjoner, verbal tilbakemelding og fortolkning av emosjonelle tilstander. I dette tilfellet leverte læringsprosessen på alle fire områder: Studentene *mestret oppgaver* de tidligere fant utfordrende; de *observerte* medstudenter som lyktes og lærte av dem; de fikk *veiledning og oppmuntring* underveis; og alt skjedde i et *støttende miljø* som fremmet positive følelser og dempet unødig stress. Når økt selvbevissthet, trygghet, personlig vekst og selvtillit gikk hånd i hånd med utvidede kompetanseperspektiver og en verdifull ePortfolio for karrieren, utgjør disse til sammen nettopp økt mestringstro på bred front. Teorien om mestringstro utdyper dermed hvorfor utvikling av ePortfolio hadde så positiv effekt: Hver kilde bidro med sitt, og sammen gav de studentene et styrket eierskap til egen kompetanse og tro på at de kan kommunisere og anvende den i møte med arbeidslivet.

Basert på studentenes refleksjoner og kvantitative svar, kan det konkluderes at utvikling av ePortfolio:

- **Gir økt bevissthet og eierskap til egen kompetanse**

Flere studenter ga uttrykk for at de i løpet av prosessen utviklet en økt bevissthet om egne styrker, samt en evne til å identifisere og artikulere ferdigheter som tidligere ble tatt for gitt. Dette indikerer en utvikling i retning av økt eierskap til egen kompetanseforståelse.

- **Bidrar til tydeligere selvpresentasjon**

Refleksjon, systematisk tilbakemelding og anvendelse i praksis fremstår som sentrale mekanismer i denne prosessen, ettersom de bidrar til å styrke studentenes evne til å kommunisere sin kompetanse på en klar og overbevisende måte – både muntlig og digitalt.

- **Gir økt mestringsfølelse**

Læringsprosessen med ePortfolio styrker mestringstro, særlig gjennom støttende tilbakemeldinger og mestringsopplevelser, i tråd med Banduras teori.

- Forutsetter psykologisk trygghet

Små grupper viste seg å være et sentralt grep for å etablere psykologisk trygghet blant studentene. Den nære samhandlingen i mindre grupper bidro til at flere våget å dele erfaringer, gi og motta tilbakemeldinger, samt utfordre egen komfortsone. Dette la et viktig grunnlag for refleksjon, utvikling av kommunikativ kompetanse, mestringsfølelse og økt eierskap til egen læring i arbeid med ePortfolio.

Dette viser at ePortfolio-arbeid, når det kombineres med støttestrukturer som workshops, veiledning og feedback, har stor verdi som læringsstrategi og karriereforbereidelse for merkantile studenter.

Samtidig er det viktig å erkjenne at slike intervensjoner ikke er uten utfordringer. Selv om studien viser at de fleste studentene var positive til slikt læringsopplegg er det viktig å være oppmerksom på mulige variasjoner i studentenes respons. Det er også verd å spørre seg hvor sterkt og varig denne mestringstroen er. Vil den tåle møtet med et arbeidsmarked der konkurranse, avslag og stress er en realitet?

Det bør også undersøkes hvordan pedagogiske opplegg kan utformes for å inkludere studenter med lavere grad av mestringstro. Diskusjoner om læringsutbytte og studentengasjement må ses i sammenheng med både gruppestørrelse, sammensetning og kvaliteten på det pedagogiske opplegget. Ifølge tidligere forskning påvirkes effekten av undervisningstiltak blant annet av hvordan læringsutbytte defineres, studentenes forkunnskaper og hvilke ressurser og fasiliteter som stilles til rådighet. Dette får konsekvenser for hvordan man pedagogisk bør balansere mellom individuelle og kollektive læringsprosesser. Flere studier har pekt på at gruppestørrelse i seg selv ikke nødvendigvis er avgjørende for læringsutbytte eller vurderingsresultater, særlig dersom studentene allerede har høy grad av kompetanse og indre motivasjon (Sanna, 1992).

Samtidig advarer Wang og Calvano (2022) mot et for snevert fokus på karakterer som mål på læring, spesielt innen fagområder hvor utvikling av soft skills og kommunikativ kompetanse står sentralt. Deres funn viser at store studentgrupper – definert som over 60 deltakere – begrenser muligheten for meningsfull interaksjon mellom studenter og undervisere. Dette er særlig problematisk ettersom nettopp slik interaksjon utpeker seg som en av de viktigste faktorene for studenters opplevde læringsutbytte og tilfredshet med undervisningen. I lys av dette fremstår det som særlig viktig å vurdere klasseromsdynamikk og gruppestørrelse når målet er å utvikle studenters refleksjonsevne, selvpresentasjon og eierskap til egen kompetanse – slik som i arbeid med ePortfolio.

7 Videre forskning og utvikling av ePortfolio i et bredere utdannings- og arbeidslivsperspektiv

Vi mener ePortfolio bør sees i et bredere perspektiv- ikke bare som en individuell refleksjonsplattform eller et vurderingsverktøy. Det er også et verktøy for overgangen mellom utdanning og arbeidsliv, og dermed nært knyttet til diskusjoner om arbeidslivsrelevans. Studentenes erfaringer med å måtte lære under ubehag, utfordre egen komfortsone og stå i situasjoner som oppleves som krevende, representerer viktige læringserfaringer i seg selv. Dette samsvarer med behovet i arbeidslivet for ansatte som evner å håndtere usikkerhet, søke utvikling og kommunisere egen kompetanse i nye sammenhenger. Slike erfaringer bør derfor fremprovoseres gjennom målrettet pedagogisk design – med trygge rammer og tydelige læringsmål – som et ledd i profesjonsforberedelsen.

Et naturlig neste steg vil være å undersøke studentenes faktiske bruk av ePortfolio i jobbsøkerfasen, samt hvordan rekrutteringsbransjen responderer på slike verktøy. Dette er ikke belyst i denne rapporten, men representerer et sentralt spørsmål dersom ePortfolio skal bidra til å styrke studentenes overgang til arbeidslivet. Særlig relevant vil det være å se nærmere på hvordan kommunikativ kompetanse – evnen til å presentere seg selv, sin læring og sin utvikling – blir forstått og vurdert av potensielle arbeidsgivere.

Et annet viktig aspekt knytter seg til ePortfolio som vurderingsform. Erfaringene så langt antyder at ePortfolio kan være en meningsfull måte å vurdere utvikling over tid, særlig i kombinasjon med formativ vurdering og tilbakemeldingssløyfer. Samtidig reiser dette didaktiske og institusjonelle spørsmål knyttet til vurderingspraksis, standardisering og kvalitetssikring. Å utvikle ePortfolio som en integrert vurderingsform vil derfor kreve både faglig og administrativ forankring, inkludert ressurser til opplæring av ansatte og utvikling av vurderingskriterier.

Endelig er dette også et spørsmål om ressurser og prioriteringer på institusjonelt nivå. Implementering av ePortfolio krever investering i digitale verktøy, kompetanseutvikling og pedagogisk støtte. For å realisere det fulle potensialet av ePortfolio – både som lærings- og vurderingsverktøy – må derfor utdanningsinstitusjoner vurdere hvordan slike satsinger kan inngå i en helhetlig strategi for kvalitet og relevans i høyere utdanning.

På bakgrunn av disse refleksjonene konkluderer vi med at ePortfolio har potensial til å styrke studentenes kompetansebevissthet og profesjonelle utvikling, men at det er behov for videre utforskning av hvordan dette verktøyet fungerer i møtet med arbeidslivets forventninger.

Fremtidig forskning bør blant annet fokusere på:

- Pedagogiske og organisatoriske betingelser for implementering av ePortfolio som vurderingsform

- Betydningen av kommunikativ kompetanse i overgangen mellom utdanning og arbeidsliv
- Studentenes bruk av ePortfolio i jobbsøkerprosesser
- Rekrutteringsbransjens vurdering av ePortfolio som kommunikasjonsform

Dette vil kunne gi et bedre grunnlag for å vurdere ePortfolios rolle som brobygger mellom utdanning og yrkesliv, og samtidig bidra til mer relevante, helhetlige og bærekraftige utdanningspraksiser.

8 Referanser

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill Education.

Brookfield, S.D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher* (2. utg.). John Wiley & Sons.

Bryant, L. H., & Chittum, J. R. (2013). ePortfolio effectiveness: A(n ill-fated) search for empirical support. *International Journal of ePortfolio*, 3(2), 189–198. <http://www.theijep.com/pdf/IJEP108.pdf>

Greco, A., Annovazzi, C., Palena, N., Camussi, E., Rossi, G., & Steca, P. (2022). Self-Efficacy Beliefs of University Students: Examining Factor Validity and Measurement Invariance of the New Academic Self-Efficacy Scale. *Frontiers in psychology*, 12, 498824. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.498824>

Hitches, E., Woodcock, S., & Ehrich, J. (2022). Building self-efficacy without letting stress knock it down: stress and academic self-efficacy of university students. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100124>

Hood, S., Barrickman, N., Djerdjian, N., Farr, M., Magner, S., Roychowdhury, H., Gerrits, R., Lawford, H., Ott, B., Ross, K., Paige, O., Stowe, S., Jensen, M., & Hull, K. (2021). "I Like and Prefer to Work Alone": Social Anxiety, Academic Self-Efficacy, and Students' Perceptions of Active Learning. *CBE life sciences education*, 20(1), ar12. <https://doi.org/10.1187/cbe.19-12-0271>

Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

Klassen, R.M. & Usher, E.L. (2010). Self-efficacy in educational settings: Recent research and emerging directions., I T.C. Urdan & S.A. Karabenick (red), *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement* (s. 1-33). Emerald.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3. utg.). Sage.

Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Olstad, H. A. (2024). *ePortfolios in higher education: Enabling students to recognize acquired competencies* (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). <https://hdl.handle.net/11250/3129366>

Sanna, L. J. (1992). Self-efficacy theory: Implications for social facilitation and social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(5), 774–786. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.5.774>

Sekkelsten, U., & Jordhus-Lier, D. (2024). *Rapport om digitale kompetansemapper ved UiO*. Universitetet i Oslo. [https://www.sv.uio.no/eilin/ressursbank/\(ny\)-rapport---digitale-kompetansemapper.pdf](https://www.sv.uio.no/eilin/ressursbank/(ny)-rapport---digitale-kompetansemapper.pdf)

SHL (2024). *Occupational Personality Questionnaire (OPQ32)*. SHL – Talent Measurement Solutions. Hentet fra: <https://www.shl.com>

Skyttermoen, T. (2011). Mer enn vurdering? Om digitale kompetansemapper i høyere utdanning. *Uniped*, 34(4), 57-71.

Slepcevic-Zach, P., & Stock, M. (2018). ePortfolio as a tool for reflection and self-reflection. *Reflective Practice*, 19(3), 291-307.

Trede, F. (2012). Role of work-integrated learning in developing professionalism and professional identity. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 13(3), 159–167.

Wang, L. & Calvano, L. (2022). Class size, student behaviors and educational outcomes. *Organization Management Journal*, 19(4), 126-142. <https://doi.org/10.1108/OMJ-01-2021-1139>

Høyskolen Kristiania

Høyskolen Kristiania er en stiftelse hvis formål er undervisning og forskning. Alt økonomisk overskudd brukes til å styrke høyskolens fag- og læringsmiljø.

Høyskolen Kristiania leverer forskning og utdanning på fagskole, bachelor, master og doktorgradsnivå innen ledelse, organisasjon, markedsføring, kommunikasjon, informatikk, helsevitenskap, innovasjon og kunstfag. Med over 18 000 studenter, 800 ansatte, og et stort utdanningstilbud i Oslo, Bergen og på nett, er Høyskolen Kristiania Norges største uavhengige breddehøyskole, og Fagskolen Kristiania Norges største fagskole.

Kristianias oppdrag er å bidra til Norges sosiale og økonomiske utvikling gjennom problemdrevet og anvendt kunnskapsutvikling og -formidling, i nært samarbeid med arbeidslivet, basert på det fremste innen forskning og kunstnerisk arbeid. For å kunne utføre dette oppdraget på en mest mulig effektiv måte, jobber Kristiania med å bli akkreditert som Norges første uavhengige universitet.

Les Kunnskap Kristiania: www.kristiania.no/kunnskap

Kunnskap Kristiania er Høyskolen Kristianas kunnskapsmagasin. Magasinet gir deg nytt om forskning, faglig innsikt, kunstnerisk utviklingsarbeid og aktuell samfunnsdebatt. Skrevet for deg som er leder eller medarbeider.



www.kristiania.no