

Forskningsrapport nr. 171 / 2017
Research report no. 171 / 2017

Utvikling av læringsmiljø med fokus på relasjonsbygging

Av
Randi Hojem Røthe og Tove Risløv

**Trykt versjon:
ISSN 0807-2647
ISBN 978-82-7184-395-3**

**Versjon publisert på nett:
ISSN 2464-3661
ISBN 978-82-7184-382 -3**

Alle synspunkter står for forfatterne sin regning. De må ikke tolkes som uttrykk for oppfatninger som kan tillegges Høgskolen i Innlandet. Denne artikkel kan ikke reproduseres - helt eller delvis - ved trykking, fotokopiering eller på annen måte uten tillatelse fra forfatteren.

Any views expressed in this article are those of the authors. They should not be interpreted as reflecting the views of Inland Norway University of Applied Sciences. This article may not be reprinted in part or in full without the permission of the author.

Forord

Denne rapporten vil ha fokus på bachelor-studiet i pedagogikk ved høgskolen på Lillehammer. Det er et disiplinstudium der det første året er både for de som skal gå videre på bachelorstudiet og for de som kun skal ta ett års studium i pedagogikk. Studentenes beskrivelse av seg selv viser at vi blant dem finner alt fra de som er topp motiverte for studiet og har et klart mål, til de som kommer inn via restetorget og studerer fordi de tror at de må det for å få seg jobb.

Vi er 4 faglærere som holder de fleste forelesningene og som veileder studentene enkeltvis og i grupper. I tillegg til at studentgruppen er ganske heterogen, var den aktuelle gruppen på ca 160 studenter. Spørsmålet vi har stilt oss er: Hvordan gjennomføre en pedagogisk tilrettelegging som kan bidra til at den enkelte 1.års-student på pedagogikkstudiet på Høgskolen i Lillehammer blir en del av et inkluderende, faglig og sosialt læringsmiljø?

Introduksjonsprogrammet bygger på viktigheten av gode relasjoner mellom studentene og mellom student og faglærer. Hvilke tiltak kan vi gjennomføre for å skape så gode relasjoner som mulig mellom 160 studenter og deres faglærere?

Denne rapporten, som er skrevet av to av faglærerne, er en beskrivelse av hvordan vi planla, gjennomførte og evaluerte et introduksjonsprogram høsten 2014. Den inneholder i tillegg noen tanker om hvordan opplegget kan videreføres. Vi vil gjerne benytte anledningen til å takke resten av teamet, Kari Myrbakken og Øystein Skundberg, for godt samarbeid, samt Anne-Marie Aubert og Geir Haugsbakk for nyttige innspill underveis i arbeidet med rapportskrivningen. Risløw og Røthe har samarbeidet om planlegging og gjennomføring av opplegget og samarbeidet om rapporten. Risløw har i utgangspunktet skrevet deler av kapittel 2, 3 og 4, mens Røthe har skrevet resten. Forfatterne har gjennom hele prosessen hatt en tett dialog med lesing og diskusjoner rundt tekstene. Selv om Høgskolen på Lillehammer (HiL) fusjonerte med Høgskolen på Hedmark 01.01.17, referer vi i denne teksten til HiL.

Rapporten er tenkt som et bidrag, ikke bare til videre utvikling av læringsmiljøet på pedagogikkstudiet her på Lillehammer, men forhåpentligvis også til andre studentgrupper både her og ved andre utdanningsinstitusjoner.

Om forfatterne:

Randi Hojem Røthe er høgskolelektor med master i pedagogikk. Hun er utdannet lærer med tilleggsutdanning i matematikk, fysikk, kjemi, biologi, veiledningspedagogikk og fransk før hun i 2012 tok en master i pedagogikk. Etter 10 års arbeid som lærer i ungdomsskolen i Oslo kommune og øvingslærer ved Oslo Lærerhøgskole, begynte hun i 1986 som leder i næringslivet og i offentlig sektor. Etter 27 år som leder og bedriftsrådgiver ble hun i 2013 ansatt som høgskolelektor ved pedagogikkstudiet på HiL. Hun har hatt emneansvar for førsteårsstudentene i pedagogikk siden høsten 2014, og siden høsten 2015 har hun vært førstelektorkandidat.

Tove Iren Risløw er høgskolelektor med master i spesialpedagogikk. Hun er utdannet førskolelærer med tilleggsutdanning i samfunnsfag, psykologi, norsk musikk og spesialpedagogikk.

Tove har 10 års erfaring som pedagog og spesialpedagog knyttet opp mot barnehagesektoren i Oslo kommune, der hun arbeidet som pedagog og spesialpedagog i barnehagen og som pedagogisk fagkoordinator ved Grorud bydel. Hun har videre praksis som spesialpedagog ved Lillehammer spesialpedagogiske senter, Lillehammer videregående skole og ved PPT i Lillehammer kommune. Fra 1996 til 2013 arbeidet hun som allmennlærer og spesialpedagog ved grunnskolen i Lillehammer kommune. Hun har siden 2013 vært ansatt som høgskolelektor ved pedagogikkstudiet på HIL.

Sammendrag

Tidligere forskning viser at godt læringsmiljø er en forutsetning for god læring. En beskrivelse av et godt læringsmiljø kan omfatte studentenes deltagelse i et sosialt og faglig felleskap, deres relasjoner til medelever og lærere, hvordan vi som faglærere leder studentgruppen, hvilke normer, regler og verdier som gjelder, hvilke krav vi stiller til studentene, hvilke tilbakemeldinger vi gir samt det fysiske miljøet på høyskolen.

Bakgrunn for prosjektet var at vi observerte en situasjon der vi brukte mye tid på å danne velfungerende grupper med gode læringsprosesser. Da studiet bygger på prinsippet om samarbeidslæring og gruppearbeid, er det viktig at vi allerede i oppstarten av studiet har fokus på læringsmiljøet og får dannet gode arbeidsgrupper. Introduksjonsprogrammet vi utviklet består av utvalgte aktiviteter og øvelser som bidrar til å bli kjent med hverandre og å bygge relasjoner mellom de involverte.

I tillegg til å fokusere på det relasjonelle, hadde teamet av veiledere og faglærere et mål om å skape trygghet og struktur ved å være samkjørte og forutsigbare med mål om at studentene skulle oppleve en enhetlig kultur om at «sånn gjør vi det her».

Kahootundersøkelsen som ble gjennomført 2 uker etter gjennomføring av introduksjonsprogrammet viste at de fleste studentene opplevde å bli anerkjent både av medstudenter og faglærere, og at de følte seg trygge i klassemiljøet. Studentenes refleksjoner skrevet i eksamens-mappen ved studieårets slutt viser i tillegg at studentene har sett sammenhengen mellom relasjonsbygging, trygghet og læringsmiljø. De viser at de ser sammenhengen mellom teori og praksis, og de ser fordelene ved å være en del av et godt læringsmiljø. Vi som faglærere, opplever at dette stemmer med våre observasjoner om at studentene via regisserte øvelser i tillegg til å ha blitt tryggere, også har lært noe om læringsmiljø, samarbeidslæring og hva pedagogikk handler om.

Nøkkelord:

Læringsmiljø i U-H-sektoren, samarbeidslæring, relasjon student - student og relasjon student - faglærer.

Summary: Development of a well-functioning psychosocial learning environment for large heterogeneous groups of students in higher education.

The number of students in Norway has increased 125% from 1990 to 2013. This transformation from elite education to mass education may demand a change. We think it is important to focus on how to welcome the mass of heterogenous students to help them succeed.

As lecturers, teaching pedagogics/education in higher education, we experienced how the students struggled to find their role as first-year-students. We therefore asked ourselves how we could create a well-functioning psychosocial learning environment for our students.

In this project, we will describe how we developed our learning environment, focusing on an introduction program for heterogeneous large groups of students, which we evaluated. First we had to identify the important characteristics of well-functioning learning environment to support our learning platform, which is socio-cultural learning theory emphasizing cooperative learning. Then we composed a 2 weeks program for our group of 160 students.

We have used action research analyzing and reflecting about the situation, then planning and implementing the introduction program. To evaluate the program, we used Kahoot as a quantitative tool for information collection. As a qualitative complement to this, we used our own observations and a selection of some written reflections by the students.

In two weeks it is not possible to develop a learning environment among the students and between the students and their lecturers based on socio-cultural- and cooperative learning and good relations. However, we think that implementing such a program gave the heterogeneous new group of students a common experience and reference. More specific we found more positive, active and participating students and more effective groups. We did not have to reorganize the groups nor use time in conflict-solving within the groups.

Key words:

Learning environment in higher education, cooperative learning, relations among students and relations between students and lecturers.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	8
1.1. Bakgrunn	8
1.2. Rapportens problemstilling	8
1.3. Kort beskrivelse av introduksjonsprogrammet	9
1.4. Oppbygging av rapporten	9
2. Metodiske vurderinger	9
2.1. Aksjonsforskning.....	10
2.2. Kahoot som verktøy	11
2.3. Studentrefleksjoner	11
3. Læringsmiljø	12
3.1. Hva er læringsmiljø?.....	12
3.2. Hva kjennetegner gode læringsmiljø?	13
4. Lærings-teoretisk plattform	14
4.1. Samarbeidslæring.....	14
5. Hva kjennetegner dagens studenter?	15
6. Bygging av faglærerteamet	16
7. Beskrivelse av introduksjonsprogrammet	17
7.1. Om studiet.....	17
7.2. Program for studentenes 2 første uker på studiet	18
8. Evaluering av introduksjonsprogrammet	25
8.1. Kahootundersøkelsen.....	25
8.2. Studentenes refleksjoner	27
8.3. Faglærernes observasjoner og refleksjoner	29
9. Hvordan utvikle et læringsmiljø allerede i oppstarten av studiet?	30
9.1. Oppsummering.....	31
10. Noen refleksjoner og veien videre	32
 Litteraturliste	 33

1. Innledning

Studentene på første studieår i pedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer (HiL) består av ulike grupper. Noen har søkt seg inn på en bachelor i pedagogikk. Andre har søkt seg inn på et årsstudium i pedagogikk. I begge disse gruppene har noen status også som toppidretts-studenter. Andre studenter har ikke fullført videregående skole og kommer med sin realkompetanse. Allerede her ser vi konturene av en heterogen gruppe. I tillegg kan vi lese om nye studentgrupper i St. Meld. nr. 27 (2000-2001) om *Kvalitetsreformen i høyere utdanning* og i NOU 2000:14 *Om høyere utdanning og forskning*. Her blir det pekt på videreutdannings- og innvandrers-studenter og hva dette innebærer i form av ulike aldersgrupper og kulturbakgrunner med tilhørende ulike forventninger til hva et studium i pedagogikk på Høgskolen i Lillehammer skal være.

1.1. Bakgrunn

Som nyansatte høgskolelektorer høsten 2013 med mye undervisning og veiledning for ca 160 førsteårsstudenter i pedagogikk, registrerte vi et mangfold både i forhold til alder, etnisitet og geografisk tilhørighet blant studentene. En femdel av disse definerte seg som toppidretts-studenter. Det som karakteriserer toppidretts-studentene, er at de er mye ute og reiser på treningskamper og mesterskap rundt om i hele verden, slik at de er lite til stede på forelesninger og seminarer. En annen gruppe som også er mye fraværende fra campus, er de som velger å bo hjemme og pendler opp til flere timer hver vei.

Denne første høsten så vi en utrygghet hos studentene i forhold til å finne sin student-rolle. Studentene var i starten av høstsemesteret delt inn i arbeidsgrupper der de skulle samarbeide om arbeidskrav på høsten og om mappe-eksamen på våren. Både vi som faglærere og studentene brukte mye tid på å få gruppene til å fungere. Noen ville bytte gruppe, mens andre trengte veiledning for å få gruppen til å fungere. Dette resulterte i mange endringer både mellom klassene og mellom gruppene. Vi opplevde å bruke første halvår på å danne klasser og grupper. Dette krevde mye tid og energi fra de involverte parter, samtidig som det skapte mye uro. Studentene fikk heller ikke god nok mulighet til å bli kjent med hverandre og å bygge relasjoner. Vi registrerte at på det siste arbeidskravet før jul, der de skulle lage et undervisningsprogram for hverandre, var det mange av gruppene som laget bli-kjent-aktiviteter som det å lære navnene til hverandre.

Disse forholdene ble gjentatte ganger drøftet på faglærernes team-møter. Vi endte opp med å stille følgende spørsmål: Hvordan kan vi som faglærere bidra til å utvikle et godt læringsmiljø med gode relasjoner mellom studentene og mellom studenter og faglærere?

1.2. Rapportens problemstilling

Ut fra våre erfaringer det første året på pedagogikk-studiet på HiL og vår kunnskap om læringsmiljø og læringsteorier, ønsket vi å lage et introduksjonsprogram med fokus på å skape gode relasjoner mellom studentene og mellom studentene og faglærerne. Spørsmålene vi stilte oss var:

1. *Hvordan utvikle et godt læringsmiljø ved innføring av systematiske tiltak i et introduksjonsprogram allerede i oppstarten av studiet?*
2. *Hvordan opplever studentene og faglærerne et slikt introduksjonsprogram?*

Disse spørsmålene ønsker vi å se i lys av samarbeids-læring som er den lærings-plattformen studiet bygger på, samt kunnskap om hva som er viktig for å skape gode læringsmiljø.

1.3. Kort beskrivelse av introduksjonsprogrammet

Introduksjonsprogrammet er tilpasset HiL sin offisielle åpning av studieåret og programmet for Fadderuka. Første uka inneholder vårt introduksjonsprogram, samlinger i plenum med informasjon om studiet, om faget og presentasjon av krav som stilles til studentene. I denne delen av introduksjonen møter alle samlet i et stort auditorium. For å få håndterbare grupper til seminarene deles studentene inn i 5 klasser med ca 35 studenter i hver klasse. Seminaret er en arbeidsform som gir mer rom for student-aktive læringsformer slik kvalitetsreformen for høyere utdanning (2003) understreker. Andre uka møter studentene klasse-vis sammen med sin faglærer til to seminarer. Målet for det første seminaret er å bli kjent. Målet for det andre seminaret er å danne gode arbeidsgrupper som studentene skal arbeide i resten av studieåret.

1.4. Oppbygging av rapporten

Denne rapporten går igjennom ulike faser av arbeidet. Første kapittel viser bakgrunn for valg av rapportens tema konkretisert ved de spørsmålene vi stilte oss. Andre kapittel beskriver våre metodiske vurderinger, og kapittel 3 drøfter begrepet læringsmiljø. I kapittel 4 redegjør vi for vår pedagogiske plattform, og i kapittel 5 går vi nærmere inn på hva som kjennetegner dagens studenter. Kapittel 6 forteller hva vi gjør for å bygge faglærer-teamet vårt, mens kapittel 7 presenterer selve introduksjonsprogrammet. Kapittel 8 handler om hvordan studenter og faglærere opplevde introduksjonsprogrammet, mens kapittel 9 oppsummerer hva vi lærte om utvikling av et godt læringsmiljø. Til slutt presenterer vi i kapittel 11 noen refleksjoner etter å ha gjennomført prosjektet.

Faglærerteamet som arbeider som lærere for førsteårsstudentene har i denne sammenhengen roller som forelesere, veiledere og kontaktlærere. De vil fra nå av bli kalt faglærere. Neste kapittel vil presentere vår metodiske tilnærming.

2. Metodiske vurderinger

Våre erfaringer etter et år som høgskolelektorer ved årsenheten i pedagogikk kombinert med tidligere erfaringer gav oss noen refleksjoner med ønske om å utvikle vår egen praksis. På evalueringsmøtet ved avslutningen av studieåret våren 2014 kom det fram forslag til forbedring av det sosiale og faglige læringsmiljøet ved pedagogikkstudiet. Vi så behovet for å utvikle et bedre læringsmiljø. Konkrete tiltak i forhold til dette var å lage et introduksjonsprogram, vi ville arbeide med mer kontinuitet i faglærerteamet, vi ville være mer tydelige på å stille krav, vi ville lage forutsigbare strukturer for studentene, og vi ville organisere en obligatorisk praksis-dag. Denne rapporten beskriver i hovedsak introduksjonsprogrammet. Bygging av faglærerteamet kommer inn som en nødvendig del av dette. Ut fra vår aktive deltagelse gjennom hele prosessen, ser vi at metoden vi har anvendt ligger nært opp til aksjonsforskning.

2.1. Aksjonsforskning

Reason & Bradbury (2008) skriver at enhver aksjons-forsker er involvert i å utvikle sin egen forståelse og praksis. Tom Tiller (1999) beskriver aksjonsforskning som en kontinuerlig lærings- og refleksjons-prosess, der kolleger i en organisasjon systematisk observerer og reflekterer over sine egne erfaringer og prøver ut nye tiltak med sikte på forandringer eller en ny og bedre praksis. Varige endringer skjer ifølge Tiller, når medarbeiderne selv finner frem til løsninger relatert til bestemte pedagogiske eller faglige utfordringer i læringsmiljøet. Aksjonsforskning forutsetter aktiv deltagelse, involvering, ansvarliggjøring, kritisk refleksjon og forpliktelse til å lære av erfaringer.

En viktig del av vårt prosjekt har vært observasjon med påfølgende refleksjoner. Vi har i rollen som faglærere vært deltagende observatører med fokus på læringsmiljøet gjennom hele studieåret. Observasjon som vitenskapelig tilnærming krever at vi har klart for oss hva vi skal observere, hvordan vi vil registrere observasjonene og hvordan vi skal forholde oss som observatører (Vedeler, 2000). Vi har ut fra vårt fokus på det psykososiale læringsmiljøet, søkt å observere eventuelle endringer i relasjonene mellom studentene og mellom studenter og faglærere. Vi observerte i hvilken grad studentene tok kontakt med hverandre og med faglærerne, studentenes deltagelse i auditoriet, i klassene og i de små arbeidsgruppene, samt hvordan arbeidsgruppene fungerte.

På faglærernes teammøter, som ble avholdt annenhver uke, delte vi våre observasjoner. Etter drøfting og refleksjon ble vi enige om hva vi skulle følge opp videre. Hummelvoll (2010) beskriver praksis-nær forskning som studier som gjennomføres nær området der kunnskapen anvendes med gjensidig dialog som tilnærming til å forstå det som skjer. Vi mener våre teammøter er et eksempel på dette. Oppsummering fra møtene ble skrevet ned i referater og deretter distribuert til alle faglærerne. Dette åpnet opp for videre refleksjon og drøftinger i faglærerteamet med mål om å finne en bedre praksis (Hargreaves & Fullan, 2014).

Med aksjonsforskning som design har vi som faglærere både vært deltakere og observatører, og har således ikke kommet inn som noe forstyrrende eller særskilt element. Som deltager i prosessene og arkitekter bak endringene, stiller vi imidlertid med en forforståelse som vil påvirke våre fortolkninger av det vi observerer. Praksis-nær forskning og utviklingsarbeid er ifølge Hummelvoll (2010) studier som gjennomføres der kunnskap brukes og utføres sammen med de som er involvert. Dette krever innlevelse og oppmerksomhet fra forskernes side. Vår evne til å se på hverandre som samarbeidspartnere, vårt behov for trygghet, vårt mot til å feile, samt evne til å skille sak og person er alle aktuelle faktorer å være seg bevisst i forskerrollen. Hvor dyktige er vi til å ta hensyn til våre ulike ståsteder i forhold til disse faktorene? Når Solvoll & Sagen (2010) i tillegg skriver at det å drive med forsknings- og utviklingsarbeid i utgangspunktet handler om å være kritisk til etablert praksis, peker det på enda en utfordring i forhold til vår rolle som forskere. I hvilken grad evner vi å være kritiske til egen og andres praksis? Vi håper at det å jobbe i et faglærerteam og det å være fire faglærere som observerer, drøfter og reflekterer, bidrar til bevisstgjøring rundt disse forholdene.

2.2. Kahoot som verktøy

Som beskrevet ovenfor, har observasjon vært en viktig metode i evalueringen. Vi hadde i utgangspunktet ikke planlagt å bruke Kahoot som verktøy i denne sammenhengen, men da vi ønsket å teste verktøyet, fant vi dette som en godt egnet anledning. Vi utarbeidet en kvantitativ undersøkelse basert på spørsmål knyttet opp mot studentenes opplevelse av deltagelse i introduksjonsprogrammet. Kahootundersøkelsen ble gjennomført ca to uker etter gjennomført introduksjonsprogram. Kahoot er et program som gjør det mulig å stille spørsmål til et stort antall deltagere samlet på en arena, der de kan avgi svar via sin telefon, nettbrett eller PC.

Fordelen med dette verktøyet er at det er en effektiv måte for innhenting av informasjon fra en større gruppe deltagere, samtidig som resultatene foreligger umiddelbart etter gjennomføringen av undersøkelsen. Ulempen med Kahoot som verktøy er at deltagerne får lite tid til å reflektere eller tenke seg om før de svarer. Videre kan det i en stor studentgruppe, som er tilfellet her, forekomme forstyrrelser eller kommentarer underveis som kan påvirke den enkeltes svar. I studentutvalgsmøte i etterkant av undersøkelsen kom det frem at en gruppe på tre til fem studenter underveis i undersøkelsen hadde uttrykt at de konsekvent stemte på det dårligste alternativet, for å forhindre at resultatet skulle bli for godt.

En kvantitativ undersøkelse ved bruk av f.eks. spørreskjema ville kunne gitt studentene økte muligheter til å bruke den tiden de trengte for å reflektere over spørsmålene uten forstyrrende elementer fra salen. Bruk av Kahoot som verktøy begrenser svaralternativer til 4 muligheter. Svaralternativene i vår undersøkelse var gradert fra «I stor grad» til «Ikke i det hele tatt». En gradert skala med flere svaralternativer ville kunne gitt oss mer nyanserte svar. Etersom vi valgte å teste ut Kahoot som verktøy, ønsket vi ikke å stresse studentene med spørreskjema i tillegg.

2.3. Studentrefleksjoner

Som en del av studentenes mappeeksamen på våren, er en av oppgavene å skrive et refleksjonsnotat der de bl.a. reflekterer over sitt faglige utbytte av studieåret ved årsenheten i pedagogikk. I forbindelse med skriving av denne rapporten konfererte vi med NSD om bruk av denne type refleksjonsnotat.

Vi har som faglærere lest ca 100 av disse refleksjons-notatene. De gir oss gode beskrivelser av hvordan den enkelte har opplevd introduksjonsprogrammet. Vi vil i kapittel 8 sitere fra noen av disse beskrivelsene for konkret å belyse deres perspektiver og oppfatninger når det gjelder betydningen av introduksjonsprogrammet. Ved valg av sitater har vi søkt å presentere det vi opplevde som representative tilbakemeldinger fra de notatene vi leste. Disse refleksjonene bidrar til et lite dypdykk med mer utfyllende informasjon i tillegg til Kahootundersøkelsen og faglærernes observasjoner. For å forstyrre studentene minst mulig, har vi i evalueringen av opplegget bedt studentene svare kun på Kahootundersøkelsen. Observasjon og lesing av refleksjons-notater er gjort uten å forstyrre studentene.

Vi har nå redegjort for vår metodiske tilnærming og gitt en beskrivelse av evalueringen av introduksjonsprogrammet. I kapittel 3 vil vi se nærmere på begrepet læringsmiljø.

3. Læringsmiljø

En utfordring i arbeidet med læringsmiljø i høyere utdanning, er at det kan se ut som om begrepet læringsmiljø beskrives noe forskjellig i grunnopplæringen og i universitets- og høgskolesektoren. Vi vil nedenfor gi noen smakebiter på dette og oppsummere hva vi har valgt å legge i begrepet i denne rapporten.

3.1. Hva er læringsmiljø?

Opplæringslovens §9 beskriver krav til elevenes skolemiljø med en presisering av det psykososiale læringsmiljøet. Kravet til det psykososiale miljøet er å sikre at elevene opplever trygghet og sosial tilhørighet. Ifølge Stortingsmelding 18 (2010-2011) om læring og fellesskap, har Utdanningsdirektoratet, basert på bred forskning og konsensus på området, definert læringsmiljø som «de samlede kulturelle relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel». I dette ligger blant annet tydelig struktur i undervisnings-forløpet, tydelige mål for elevenes læring og læringsmiljø, høye forventninger til alle elevene, tydelige og konstruktive tilbakemeldinger til elevene både faglig og sosialt, samt mulighet for elevenes medvirkning. Opheim og Wiborg (2012) finner at læringsmiljøet har en selvstendig betydning for elevens relasjoner. Wendelborg m.fl. (2011) finner tydelig sammenheng mellom læringsmiljø og læringsutbytte. Dette bekreftes av Skaalvik & Skaalvik (2009 & 2011) som finner sammenheng mellom elevens motivasjon for skolearbeid og relasjonen til læreren.

Universitets- og høgskoleloven kapittel 4 beskriver læringsmiljøet i forhold til fysisk utforming av lærestedene og læringsmiljø-utvalg. Mye av det som skrives om læringsmiljø i høyere utdanning ser ut til å bygge videre på dette og handler om fysisk og universell utforming for de med fysiske handicap. I disse rapportene nevnes at læringsmiljø også handler om det psykososiale miljøet. Utdypingen av det psykiske læringsmiljøet begrenses som oftest til læringsmiljøutvalg, digitalisering av læremidler og studiefinansiering (Pedersen, 2006 og Læringsmiljø-håndboken UiB, 2011). Vi finner imidlertid noen unntak. Et eksempel på dette er Ida Marie Andersen (2012) som beskriver et inkluderende læringsmiljø kjennetegnet av at alle studenter er likeverdige og at mangfold blant studentene møtes med fleksibilitet. I stedet for å fokusere på mangler hos noen studentgrupper, utvikles læringsmiljøet til å gagne alle. Per Olav Aamodt (2005) fant at læringsutbyttet ikke bare avhenger av kjennetegn ved studenten, men av kvalitet på undervisning, læringsmiljø og læringsstil.

I dette prosjektet ligger vårt fokus på det psykososiale læringsmiljøet. Ettersom det meste av denne forskningen er gjort innenfor grunnopplæringen, har vi valgt å bruke resultater derfra. Det kan diskuteres om bruk av forskningen fra grunnopplæringen kan brukes i høyere utdanning. Vår erfaring med undervisning både av barn, unge og voksne tilsier at forskning innenfor en aldersgruppe kan være relevant for en annen aldersgruppe i samme situasjon. Dette bekreftes, slik vi forstår det, av Juul og Jensen (2003) som peker på at de relasjonelle prosessene mellom elev/student og lærer er de samme uavhengig av rammer, mål og innhold. Ut fra dette mener vi å kunne bruke kunnskap om forskning på læringsmiljø i grunnopplæringen som en referanseramme for vårt arbeid med læringsmiljø i høyere utdanning.

Elevenes læringsmiljø kan ifølge Skaar, Viblemo & Skaalvik (2008 s. 26) beskrives som summen av «den atmosfæren, den sosiale interaksjonen, den undervisningen og veiledningen elevene erfarer på skolen». Skaalvik og Skaalvik (2005) ser kvaliteten på læringsmiljøet som

en avgjørende faktor for å fremme og ivareta elevens lærings-motivasjon samt den faglige og sosiale utvikling. Nordahl m fl. (2005) fremhever relasjonen mellom lærer og elev sin betydning for å fremme et godt læringsmiljø. Her fremheves videre lærernes kommunikasjonsferdigheter som en viktig forutsetning for god klasseledelse. Gode relasjoner mellom lærer og elev handler om at elevene opplever å bli verdsatt og anerkjent. Det handler også om å skape tillit og om lærernes evne til å støtte den enkelte eleven både sosialt og faglig. Overført til vår høyskolekontekst kan vi si at læringsmiljø handler om faglærerens evne til å lede klasser og studentenes grad av medvirkning samt tydelige krav og tilbakemeldinger, der relasjonen mellom student og faglærer blir sett på som avgjørende for å etablere gode læringsmiljø.

Ved å se nærmere på relasjonsbegrepet, finner vi sentrale begrep som trygghet og anerkjennelse. I Maslows behovshierarki finner vi trygghet beskrevet som et mangelbehov nest nederst i pyramiden og anerkjennelse beskrevet som et vekstbehov nest øverst i pyramiden (Maslow 1970). Honneth (2008) beskriver anerkjennelse som et universelt menneskelig grunnbehov der den enkeltes selvbilde i forhold til anerkjennelse er avhengig av våre erfaringer med anerkjennelse. Honneth (2003) skriver videre at det å kunne skape tillit til oss selv, og det å kunne være en del av et fellesskap, i denne sammenhengen studentkullet, krever gode erfaringer i forhold til kjærlighet og vennskap.

3.2. Hva kjennetegner gode læringsmiljø?

Ifølge Hattie forutsetter et godt læringsmiljø en støttende lærer, en strukturert undervisning, tydelig formulerte læringsmål og klare forventninger til elevenes egeninnsats og deltagelse. I tillegg kommer mål og forventninger tilpasset både klassen og den enkeltes forutsetninger og behov (Nordahl, Mausestagen & Kostøl, 2009). God relasjonell klasseledelse blir sett på som en viktig forutsetning for et godt læringsmiljø (Ogden 2001). Nordahl, Mausestagen og Kostøl (2009) viser i tillegg til forskning på relasjoner mellom lærer og elev som gir klare indikasjoner på at dette har stor betydning for elevens læringsmotivasjon.

Overført til vår høyskolekontekst kan vi si at et godt læringsmiljø krever en støttende faglærer, en strukturert undervisning, tydelig formulerte læringsmål og klare forventninger til studentenes egeninnsats og deltagelse. I tillegg kommer mål og forventninger tilpasset både studentgruppen og den enkeltes forutsetninger og behov. God relasjonell undervisningsledelse blir sett på som en viktig forutsetning for et godt læringsmiljø. Forskning på relasjoner mellom faglærer og student gir klare indikasjoner på at dette har stor betydning for studentens læringsmotivasjon.

Oppsummerende kan vi si at en forutsetning for et godt læringsmiljø, er studentenes deltagelse i et sosialt og faglig fellesskap, deres relasjoner til medelever og lærere, hvordan vi som faglærere leder studentgruppen, hvilke normer, regler og verdier som gjelder, hvilke krav vi stiller til studentene, hvilke tilbakemeldinger vi gir samt det fysiske miljøet på høyskolen. Alle disse faktorene er viktige.

4. Lærings-teoretisk plattform

Pedagogikkstudiets læringsplattform er i hovedsak basert på et konstruktivistisk lærings- og kunnskapssyn med vekt på sosiokulturelle perspektiver. Vårt læringsfokus ligger på fagets læringskultur og den læringskontekst den enkelte student samhandler i. Læring blir her sett som noe som oppstår i selve samhandlingsprosessen mellom studenter og faglærere og studentene imellom, samt de arbeidsmåter og verktøy vi benytter i selve læringsprosessen. I følge det konstruktivistiske lærings- og kunnskapssynet, blir kunnskap sett som en konstruksjon som oppstår i samhandlingsprosesser mellom mennesker (Dyste 2007, Skaalvik og Skaalvik, 2005). Læring oppstår i samhandling mellom mennesker og de arbeidsmåter og redskaper som blir benyttet i læringsprosessen. Her blir lærestedets læringskultur og kontekst avgjørende for at læring skal skje (Dyste 2001). Nøkkelen til læring ligger i lærestedets pedagogiske tilrettelegging av et læringsmiljø, der man med basis i studentens muligheter for vekst og utvikling, legger til rette for et samarbeid med et felles ansvar for læring der alle deltar aktivt i læreprosessen ut fra egne forutsetninger. Gjennom samhandling og dialog med lærere eller andre mer kompetente studenter, vil den enkelte, i første omgang med hjelp og assistanse fra omgivelsene, kunne strekke seg lenger enn de ellers kunne ha gjort, for så å komme videre ved egen hjelp (Dyste 2001).

Lev Vygotsky aktualiserer språk og kommunikasjon som viktige redskaper til menneskers utvikling, tenkning og læring. Vygotsky ser all intellektuell utvikling og tenkning som sosialt betinget og som et resultat av den enkeltes deltagelse i et sosialt samspill. Utviklingen går fra de handlinger den enkelte kan mestre sammen med andre, som kan mer, til det man kan mestre på egenhånd. Det sosiale kommer før det individuelle (Dyste 2001, Skaalvik og Skaalvik 2005).

Ifølge Lave og Wenger (1991) er individet situert i den betydning at den enkelte alltid er en del av de sosiale kontekster som omgir dem. Læring er følgelig noe som oppstår og blir fremmet i samhandling og interaksjon mellom deltagerne i ulike sosiale praksisfellesskap. I likhet med Vygotsky, ser Dewey kunnskap som konstruert gjennom aktivitet, der kommunikasjon og kontekst er viktige elementer i læringsprosessen (Dyste 2001).

4.1. Samarbeidslæring

Vi legger derfor vekt på at studentene skal samarbeide om arbeidsoppgavene. Ifølge Johnson m.fl. (2006) vil systematisk bruk av samarbeidslæring bidra til at studentene får best mulig erfaring i prosessorientert skriving, og at de lærer å uttrykke seg både skriftlig og muntlig. Samarbeidslæring representerer den pedagogiske bruken av smågrupper der deltakerne arbeider sammen for å nå et felles mål og maksimerer læringsutbyttet for alle gruppemedlemmene. Samarbeids-læring bidrar til en positiv gjensidig avhengighet i gruppen, der den enkelte lykkes bare i den grad de andre på gruppen lykkes (Johnson m. fl. 2006). Det er følgelig en positiv sammenheng mellom egen og andres måloppnåelse. Deltakerne vil her søke løsninger som sikrer at alle får utbytte av hverandres arbeid. De opplever å dele felles skjebne og opplever at resultatet avhenger både av egen og andres innsats.

I en samarbeidsgruppe vil studentene i møte med tekst og dialog med andre få anledning til å observere høyere kognitive prosesser der nye kunnskaps-strukturer konstrueres. I tråd med Vygotskys teori (Bråten, 1996), vil elevene her fungere som støtte for hverandre i denne

konstruksjonsprosessen og bidra til at det gruppen klarer sammen i første omgang gradvis fremmer økt forståelse og faglig mestring hos den enkelte. Den enkelte lykkes kun når alle gruppemedlemmene lykkes. Vi ser samarbeids-læring som et godt egnet grunnlag for opparbeiding av et godt læringsfelleskap i pedagogikkstudiets læringsmiljø.

Med redegjørelsen av vår læringsteoretiske plattform vil vi nå gå videre med å beskrive de studentene som vi ønsker å veilede inn i et slikt samarbeid.

5. Hva kjennetegner dagens studenter?

Antall studenter i Norge har de siste tiår økt kraftig. Mens vi i 1990 hadde 120.000 studenter, hadde vi 270.000 studenter i 2013 (Tønnesen, 2011). Med en økning i omfang på 125% i løpet av 24 år, er det rimelig å anta at studentgruppen har endret seg både når det gjelder kultur, forutsetninger, evner, interesser og motivasjon og sosioøkonomiske forhold. I tillegg har vi i 2014 mer enn 19.000 utenlandske studenter i Norge (Studentrapporten, 2014).

Førsteårsstudentene i pedagogikk skal i det første arbeidskravet gi en kort beskrivelse av seg selv, samt redegjøre for sine målsettinger med studiet. I disse beskrivelsene (2013, 2014) finner vi i tillegg til motivasjon for pedagogikkfaget at flere av studentenes motivasjon for å studere pedagogikk er knyttet opp mot andre forhold enn spesifikk interesse for faget. Her kan nevnes forventninger i samfunnet: Fra foreldrene om at de må studere, og en egen oppfatning av at de må studere for å få jobb. De skriver om økonomiske forhold, usikkerhet knyttet til hvilken utdanning de skal ta samt kjennskap og vennskap. Dette kan tyde på at motivasjonen for studievalg har endret seg i takt med de endringer i forventninger og behov som avspeiles i samfunnet ellers.

Det å studere på høyskole eller universitet er ikke lenger forbeholdt en homogen gruppe med spesiell interesse for faget, men representerer i større grad et mangfold når det gjelder motivasjon og mål med studiet. Dette bekreftes i Skyttermoens (2013) beskrivelse av oppstarten på Bachelorstudiet i organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Lillehammer. Ifølge Skyttermoen opplever mange studenter, til tross for at de får skriftlig informasjon om krav og forventninger i forkant av studiestart, at det er mye usikkerhet knyttet til studentrollen, samtidig som studentene har et lite bevisst forhold til hvilket studium de har valgt. Vi ser også at 20 -30% av studentene har en etnisk ikke-norsk bakgrunn.

Shot-undersøkelsen (2014) er Norges største undersøkelse relatert til studentenes fysiske og psykiske helse. Her kartlegges studentenes helse og trivsel i bred forstand, der hovedvekten er lagt på psykososiale forhold. Som tidligere, i 2010, viser undersøkelsen at majoriteten av studentene, ca. 2/3, har etablert nære vennskap på studiestedet, mens hver 10. student har et svakt sosialt nettverk. Undersøkelsen viser at «fadderordningen» spiller en viktig rolle når det gjelder etablering av nære vennskapsbånd på studiestedet. Videre viser undersøkelsen at hver 5. student rapporterer om alvorlige psykiske symptomplager. Sentrale forklaringsvariabler for psykiske symptomplager er lav grad av stabilitet i personligheten, et negativt selvbilde eller kroppsbilde, konsentrasjonsproblemer, lav studiemestring, sosial ensomhet og skadelig alkoholadferd (Johannson, 2014). Denne undersøkelsen gir oss et bilde av hvilke faktorer som kan medvirke til det store omfanget av studenter med psykiske symptomplager. Videre vet vi om dagens studenter at de er mange i antall og representerer en heterogen gruppe (Tønnesen, 2011).

Før vi presenterer selve introduksjonsprogrammet, vil vi presentere prosessene i faglærerteamet.

6. Bygging av faglærerteamet

I tillegg til at godt læringsmiljø krever gode relasjoner, er det også viktig med god læringsledelse. Dette kombinert med at en av oss har lang erfaring innenfor ledelse i ulike virksomheter, gjør at prosjektet har hatt stort fokus på teamledelse som en forutsetning for å lykkes. Det handler om involvering og gjensidig faglig tillit der vi tar utgangspunkt i en felles forståelse av situasjonen og et felles mål, hvilket er en forutsetning for et kollektivt engasjement (Møller & Ottesen, 2011 & Løver & Postholm, 2016).

Fevolden og Lillejord (2005) beskriver en organisasjonskultur preget av lite intern kunnskapsoverføring som en organisasjon med løse koblinger. Vi tenkte at HiL, med mye autonomi for den enkelte, til en viss grad passer inn i denne beskrivelsen, og at vi måtte gjøre noe aktivt for å bygge det læringsfellesskapet vi ønsket.

For å gi studentene et helhetlig og samordnet tilbud kreves det at faglærerne har et eierforhold til de planer som er laget, at de er samkjørte i forhold til en læringsledelse der vi legger til rette for et godt læringsmiljø, er enige om hvordan vi gjennomfører øktene og på hvilke krav vi som faglærere stiller til studentene. Nordahl, Mausehagen & Kostøl (2009) hevder at godt læringsmiljø krever en strukturert undervisning, tydelig formulerte læringsmål og klare forventninger til studentenes egeninnsats og deltagelse. Med ca 160 studenter og 4 faglærere krever dette en samkjøring av faglærerne også. (Det var 5 klasser og 4 faglærere fordi en av oss hadde ansvar for 2 klasser).

Målet med denne samkjøringen er at alle studentene skal bli en del av en helhetlig læringskultur. Eller som Lave og Wenger (1991) uttrykker det, så ønsker vi å bygge en læringskultur der vi flytter fokus fra individet til forholdene i læringsfellesskapet. Senge m.fl. (1994) og Wenger (1998) skriver begge om «alignment» som kan oversettes til det å gjøre felles, eller det å få den enkeltes erfaring og kunnskap til å passe med det som forventes ut fra helheten. Vi arbeider mot et praksisfellesskap der vi sammen kan utvikle kunnskap. For å lykkes med en slik utvikling, kreves det at den enkelte er i stand til å utvikle seg selv i takt med teamet, ettersom potensialet for utvikling ligger i interaksjonen mellom teammedlemmene (Levin & Rolfsen, 2004).

For å bygge dette teamet kreves det at teammedlemmene er de samme over tid. På samme måte som kontinuitet og forutsigbarhet er viktig i relasjonen til studentene, er det også nødvendig med kontinuitet og forutsigbarhet for å kunne bygge et faglærerteam med fokus på å utvikle et godt læringsmiljø. Dette krever at de involverte faglærerne så langt råd er, forplikter seg på å følge sin klasse gjennom et helt studieår. En slik kontinuitet forutsetter en ledelse som ser betydningen av å legge til rette for dette, og som støtter opp med rammer som gir mulighet for denne måten å arbeide på.

I praksis startet teambyggingen med evaluering av gjennomført studieår i 2013/2014 samt brainstorming rundt nye tiltak. Våren 2014 var tre av fire faglærere på plass. Den fjerde ble inkludert i planene så snart som mulig. Fra og med sensommer 2014 bygget vi videre på faglærerteamet ved at vi møttes to timer to dager før hvert seminar, som er ca annenhver uke gjennom hele året. I disse møtene involveres alle i planlegging og kvalitetssikring av

seminarene, slik at vi hele tiden kan fokusere på hva som skal til for å utvikle et godt læringsmiljø og slik at det blir så likt som mulig i alle klassene. Vi har i beskrivelsen av godt læringsmiljø sett viktigheten av god læringsledelse. For å bygge en felles læringskultur kreves et samkjørt faglærerteam. Her diskuterer vi ut fra den didaktiske relasjonsmodellen hva som skal være mål, hva som skal være tema, hvilke rammer vi har, hvilke forventninger vi har til studentene, og hvordan aktivitetene i seminaret skal gjennomføres. Men selv om vi i utgangspunktet har en felles regi, oppmuntres den enkelte faglærer både til å tilpasse opplegget til sin studentgruppe og til å sette sin signatur på opplegget. Etter hvert seminar deler vi erfaringer for sammen å finne den *beste praksis* (Hargreaves & Fullan, 2014). Denne måten å arbeide på gir mulighet til å dele erfaringer og åpner opp for nye ideer og perspektiver.

Nå har vi presentert hva vi legger i begrepet læringsmiljø, vår lærings-plattform, beskrivelse av studenten og hvordan vi arbeider for å bygge faglærer-teamet. I neste kapittel vil vi presentere introduksjonsprogrammet studentene møter som førsteårsstudenter i pedagogikk på HiL.

7. Beskrivelse av introduksjonsprogrammet

Vi har belyst med teori hvorfor vi mener det er viktig å skape et godt læringsmiljø og hva som er viktig for å lykkes med dette. Innledningsvis i dette kapittelet vil vi beskrive studiets rammer og struktur.

7.1. Om studiet

Bachelor-studiets 1. år og årsstudiet i pedagogikk er første året bygget opp av 3 tema før jul med en avsluttende skriftlig skoleeksamen. Hver uke er det to dobbeltforelesninger på mandager og onsdager. Annenhver uke er det 3 timers seminar på torsdager der studentene møter klassevis. For å gå opp til eksamen må studentene ha deltatt på en andel av forelesninger og seminarer samt at de må ha levert og fått godkjent arbeidskrav for hvert tema. Halvparten av disse arbeidskravene er gruppebesvarelser. Etter jul følger vi samme struktur som før jul, men skriftlig individuell eksamen byttes ut med mappeeksamen. I mappen skal det være en individuell oppgave fra tema 4 og gruppebesvarelser fra tema 5 og 6. Dette gjør at det er viktig å danne velfungerende grupper. Studentene på kullet er delt opp i 5 klasser. Hver klasse har en faglærer som leder seminarene, og som gir studentene veiledning og tilbakemelding i forbindelse med arbeidskravene.

Hovedmål for introduksjonsprogrammet høsten 2014 var å utvikle et godt læringsmiljø allerede i oppstarten av studieåret. Programmet er basert på evaluering av studieåret 2013/2014. Oppsummeringen av denne evalueringen avdekket et behov for å forbedre det sosial-faglige læringsmiljøet ved studiet og bidro til tanken om å lage et introduksjonsprogram.

Sommeren 2014 utarbeidet emneansvarlig for studiet et forslag til en skisse for et introduksjonsprogram. For å involvere alle og skape et kollektivt eierskap og engasjement, hadde det nye faglærerteamet to planleggingsdager der skissen ble lagt fram, diskutert og tilpasset. I tillegg gjennomførte vi øvelsene sammen, både for å få et forhold til øvelsene og for å bygge faglærerteamet.

7.2. Program for studentenes 2 første uker på studiet

Programmet er planlagt ut fra den didaktiske relasjons-modellen (Lyngsnes & Rismark, 2010). Det betyr at vi har vurdert rammefaktorer som lokaler og utstyr. Vi har vurdert hver aktivitet underveis med tanke på eventuelle endringer, og vi har vurdert studentenes læreforutsetninger. I beskrivelsen som følger, har vi prioritert å ta med mål og innhold i form av aktiviteter, da de andre faktorene fra modellen ligger implisitt i de valgene som er tatt underveis i planleggingen.

Aktivitetene som inngår i programmet er øvelser som krever aktivitet, kreativitet og deltagelse i fellesskapet uten at noen opplever å bli presset til å eksponere seg mer enn de ønsker. Målet er å bygge både tillit og relasjoner til hverandre og at studentene skal kunne være den mer kompetente for hverandre.

Noen av studentene har i sine refleksjonsnotat beskrevet aktivitetene som leker. Kasting av et garnnøste til hverandre kan i utgangspunktet se ut som en lek. Men når de i etterkant får beskrevet sosiogrammet de har laget, gir det mening.

Vi har valgt å beskrive aktivitetene så detaljert at det skal være mulig for andre å gjøre seg nytte av opplegget i andre sammenhenger ved å lese denne rapporten.

Uke 1:

Dag/klokkeslett	Mål/aktivitet	Ansvarlig
Tirsdag kl.12.00 Kl. 13.15-15.15	<input type="checkbox"/> Ønske studentene velkommen 1. Åpningsseremoni for alle studenter på HiL 2. Velkommen og kort om pedagogikkfaget 3. Velkommen og kort introduksjon av studiets organisering, struktur og innhold. Presentasjon av forventninger til studentene. 4. Presentasjon av faglærerne på studiet 5. Opprop	Rektor, direktør m.fl. Studieleder Emneansvarlig Faglærerne Emneansvarlig

Onsdag kl 10.15-12.15	<input type="checkbox"/> Organisering, struktur og krav 1. Grundig gjennomgang av studiets organisering 2. Gjennomgang av krav og forventninger som stilles til studentene på HiL generelt og til pedagogikkstudentene spesielt 3. Inndeling i klasser med registrering av oppmøte 4. Klassevise møter med faglærer 5. Møte med fadderne	Emneansvarlig Emneansvarlig Emneansvarlig Faglærerne Fadderne
Torsdag	Fadderukeprogram	
Fredag	Fadderukeprogram	

Mål for den første dagen er at studentene skal føle seg velkommen som studenter ved pedagogikkstudiet. Innholdet denne dagen er en kort innføring i pedagogikkfagets organisering, struktur og innhold, en presentasjon av hva vi forventer av studentene samt en kort presentasjon av faglærerne på studiet. Det å være tydelig på hvilke krav vi stiller til studentene er viktig i forhold til å utvikle et godt læringsmiljø (Nordahl, Mausethagen & Kostøl, 2009).

Etter en felles åpningsseremoni for alle studentene på HIL, møttes alle pedagogikkstudentene og de ansatte på studiet i et stort auditorium. Studieleder ønsket studentene velkommen og ga en kort innføring i faget pedagogikk. Emneansvarlig ga en kort introduksjon i pedagogikkfagets organisering, struktur og innhold. Alle faglærerne hadde til slutt en kort presentasjon av seg selv, sin faglige bakgrunn og sin rolle på dette studiet. Allerede her starter vi med å bli kjent for videre å kunne bygge gode relasjoner (Nordahl m.fl. 2005, Skaalvik og Skaalvik, 2011).

Mål for den andre dagen er at studentene skal bli kjent med studiets organisering og struktur. Innholdet denne dagen er studiets krav og forventninger til studentene og inndeling av alle studentene i 5 like stor klasser eller storgrupper. Alle studenter og veiledere møttes i et stort auditorium.

Emneansvarlig redegjorde for pedagogikkstudiets organisering. Hensikten med dette var å gjøre studentene kjent med hvordan undervisningen og opplæringen på faget er organisert, slik at de kan planlegge sin studiehverdag allerede fra studiestart.

Emneansvarlig redegjorde videre for de krav og forventninger som stilles til studentene på HiL generelt og på pedagogikkstudiet spesielt (Nordahl, Mausethagen & Kostøl, 2009). Flertallet av studentene kommer direkte fra videregående skole og har ingen eller liten erfaring fra akademia. Det er derfor viktig å gi dem god informasjon, innsikt og forståelse i hva som forventes av dem og hvilke krav de står overfor i sin nye rolle som student. Her ser

vi igjen hvordan tidligere antagelse om at teori fra forskning i grunnutdanningen kan relateres til dagens høgskolemiljø.

Studentene ble inndelt i klasser på ca 35 studenter, ut fra geografisk tilhørighet. Lillehammer-klassen ble størst. Vi åpnet for at de kunne plassere seg i andre klasser enn den de tilhørte geografisk, ut fra andre ønsker og behov enn bosted. Toppidretts-studentene ble samlet i en klasse så langt dette var realiserbart, med tanke på klasse-størrelse. De som etter søknad til høgskolen får innvilget toppidretts-status har krav på ekstra tilrettelegging. Denne studentgruppen har imidlertid som toppidrettsutøvere en felles referanseramme. Erfaringer tilsier at disse studentene har forholdsvis stort fravær fra undervisningen sammenlignet med resten av studentgruppen. Dette kan være en utfordring ved organisering av gruppeoppgaver. Vi har valgt å samle dem i en klasse og organisere dem i grupper ut fra hvem de reiser på samlinger sammen med, slik at de kan arbeide med studiene også når de er ute og reiser.

Nøkkelen til samarbeidslæring er tilrettelegging av positiv gjensidig avhengighet i gruppen. (Dyste 2007, Skaalvik og Skalvik, 2005). Det å bli kjent og utvikle relasjoner i en stor gruppe på 160 studenter kan være en stor utfordring generelt og for nye studenter spesielt. Ved å dele studentene opp i mindre grupper eller klasser, vil dette kunne bidra til at de i større grad kan ta kontakt og bli kjent med sine medstudenter allerede ved oppstart av studiet. Ved å organisere studentene ut fra geografisk tilhørighet eller bosted, får de en felles referanseramme som kan bidra til økt følelse av tilhørighet, samtidig som dette er hensiktsmessig med tanke på praktisk tilrettelegging for gruppearbeid og samarbeidslæring i klassen. De kan reise sammen til og fra undervisning, og de kan velge å ha gruppearbeid på Hamar eller i Oslo.

Klasse-listene ble lagt ut på Fronter slik at alle skulle vite hvor de skulle møte opp på seminar påfølgende uke.

Uke 2:

Dag/klokkeslett	Mål/aktivitet	Ansvarlig
Mandag kl 0915-12.00 eller kl 12.15-15.00	<input type="checkbox"/> Bli-kjent-seminar Hver klasse har seminar med sin faglærer <ol style="list-style-type: none"> 1. Kort innføring i læringsmiljø og samarbeidslæring 2. Nonverbal samarbeidsøvelse 3. Navneøvelse med rytme og bevegelse 4. Navneøvelse med rytme og repetisjon 5. Navneøvelse med garnnøste 6. Samtaletur med påfølgende presentasjon 7. Valg av studentrepresentant 	Faglærerne
Onsdag kl 10.15-12.00	<input type="checkbox"/> Første ordinære forelesning Tema: Hva er pedagogikk?	Faglærer

Torsdag kl 09.15-12.00 eller 12.15-15.00	<input type="checkbox"/> Gruppedanningsseminar Hver klasse har seminar med sin faglærer <ol style="list-style-type: none"> 1. Innføring i hva en gruppe er og hva som kjennetegner gode grupper 2. Øvelse for å bevisstgjøres på egen atferd 3. Danning av grupper 4. Gruppekontrakt 5. Forberedelse til kveldens bli-kjent-fest med produksjon av taler, underholdning og aktiviteter 	Faglærer
Kl 18.00-22.00	<input type="checkbox"/> Bli-kjent-fest	Studentene

Seminar 1: Bli kjent

Målet for det første seminaret er å bli kjent med hverandre. Studentene møtte klassevis med sin faglærer i hvert sitt seminarrom. Vi startet dagen med å redegjøre for begrepet læringsmiljø og fokuserte på betydningen av å opparbeide et godt og inkluderende sosialt og faglig læringsmiljø allerede i oppstarten av studiet. Et inkluderende fellesskap, der alle kan bidra positivt og dra nytte av fellesskapet, forutsetter et godt kjennskap til hverandre og gode relasjoner både studenter imellom og mellom studenter og faglærere. Videre gav vi en kort introduksjon av studiets vektlegging av prinsippet om samarbeidslæring, der måloppnåelse forutsetter at alle bidrar til et felles løft i gruppen som helhet. Med dette fikk studentene en kort innføring i grunnleggende pedagogiske begreper, samtidig som de fikk innsikt i hensikten med introduksjonsseminaret.

A. Nonverbal samarbeids-øvelse:

Den første aktiviteten var en nonverbal samarbeids-øvelse. Med utgangspunkt i den innledende informasjonen om samarbeidslæring, vil denne øvelsen konkret vise viktigheten av samarbeid. Øvelsen krever kreativitet i forhold til å kommunisere uten å snakke, og den krever at studentene tar i hverandre for å vise dem til riktig gruppe. Hensikten med denne øvelsen er at studentene skal få erfaring med hvordan det oppleves å skulle organisere seg i en gruppe kjennetegnet av en spesiell fargekode, uten at den enkelte visste hvilken fargekode han eller hun selv representerte og uten å kunne snakke. Den enkelte kan kun lykkes i å nå sitt mål ved å hjelpe andre og samarbeide for at alle når sine mål, å bli plassert i fargegruppe tilsvarende sin egen farge.

Lærerens instruks til studentene: «Still dere i en ring. Fra nå av er det ikke lov til å si et ord. Jeg vil feste en farget lapp i pannen på hver og en av dere. Lukk øynene når jeg kommer til deg, slik at du ikke ser hvilken farge du får. Du kan åpne øynene når fargelappen er på plass. Når alle har fått sin fargelapp påklistret i pannen, vil jeg si hva denne øvelsen går ut på. Jeg minner om at det fra nå av ikke er lov til å snakke».

Læreren fester en klistrelapp med farge gul, rød, grønn eller blå i panna på alle studentene. Videre instruksjon: «Oppgaven går ut på å danne grupper der gruppen du tilhører består av medlemmer som har den samme farge som deg selv i pannen».

Da ingen av studentene var kjent med sin egen farge, så de fleste ganske rådville ut i oppstarten, før en av dem knekket koden og satte i gang med å dra sammen og danne grupper

av studenter med samme farge i pannen. Når de andre studentene oppdaget dette, var snart alle i gang med å hjelpe hverandre til å finne sin fargegruppe.

I etterkant av øvelsen, var det en lettet stemning med mye latter og flere følelsesmessige utbrudd relatert til øvelsen. Flere av studentene gav spontant uttrykk for at denne øvelsen opplevdes som en utfordring. Refleksjonsrunden i ringen var innholdsrik og lærerik. Det å ikke kjenne sin egen identitet eller gruppetilhørighet, å ikke vite hvordan man skulle gå frem for å nå målet om gruppedlemskap, samtidig som man kun kunne anvende nonverbalt språk, var tydeligvis en utfordrende opplevelse for mange. I løpet av refleksjonsrunden ble studentenes bevissthet om bruk av imitasjon og nonverbalt språk aktivisert. Samtidig fungerte øvelsen som en god innfallsvinkel til viktige refleksjoner knyttet opp mot betydningen av samarbeidslæring og tilrettelegging av positiv gjensidig avhengighet i en læringsgruppe. Vårt pedagogikkstudium bygger på et sosiokulturelt læringssyn, der samarbeidslæring, mestring og erfaring er grunnleggende forutsetninger for læring. Vi mener at denne formen for erfaringslæring vil kunne bidra til å øke studentenes forståelse og bevissthet om viktige pedagogiske temaer, samtidig som egen erfaring og mestringsopplevelse vil kunne bidra til å gjøre kunnskapen til deres egen.

Dette er en øvelse som er godt egnet til å synliggjøre avhengigheten av hverandre. Ved å ta tiden og gjenta øvelsen flere ganger for å få et best mulig resultat, kan man skape et felles klasseprosjekt der klassen i fellesskap konkurrerer med seg selv for å få et best mulig resultat.

B. Navneøvelse med kontekstuell støtte i rytme, bevegelse og humor

Studentene blir bedt om å sette seg i en ring. Deretter blir de bedt om å imitere lærerens rytmiske bevegelser. Rytmebevegelsen består av en 4/4 takt, der det første slaget blir markert med begge hendene på lårene, andre slag med et klapp i hendene, tredje slag med et knips med høyre tommel, og fjerde slag med et knips med venstre tommel pekende bak over skulderen.

Vi gjentok rytmeøvelsen til alle klarte å følge takten. Videre ble studentene bedt om å si navnet til naboen på sin høyre side i takt med sitt høyre tommelknips for deretter å si sitt eget navn i takt med venstre tommelknips. Øvelsen går fra høyre mot venstre, taktfast gjennom hele ringen.

Det å skulle klare å holde rytmen samtidig som man skal huske naboens navn og plassere navnet i takt med riktig bevegelse er en utfordring, både når det gjelder evne til konsentrasjon, rytmesans og motorikk i et stadig økende tempo. Dette bidro til mye latter underveis i prosessen. Rytmesekvensen ble gjentatt til alle bevegelser og navn var på plass. I en felles og lattermild evalueringsrunde i etterkant av øvelsen, forsikret alle studentene om at de nå kunne naboens navn.

C. Navneøvelse med støtte i bevegelse, repetisjon og humor

Veilederen instruerer om hensikten med denne aktiviteten og redegjør for gangen i øvelsen. Målet med denne øvelsen er at alle skal lære alles navn med kontekstuell støtte i bevegelse, repetisjon og humor.

Instruksjon til studentene: «En starter med å si eget navn og legge til en bevegelse. Den som står til venstre for denne personen gjentar hans eller hennes navn og bevegelse før han eller hun sier sitt eget navn med en tilhørende ny bevegelse. Den tredje personen gjentar de to

førstes navn og bevegelser før han sier eget navn knyttet opp mot tilhørende bevegelse. Den siste personen skal gjenta alle navn og bevegelser, som nå er blitt repetert like mange ganger som det er personer i sirkelen».

Alle studentene deltok aktivt i øvelsen. De presenterte seg med lyd og bevegelse og knyttet navnet sitt opp mot mange morsomme bevegelser. Det skapte mye latter underveis i øvelsen. På tross av dette, klarte de å henge med og mestre oppgaven.

Det å lære navn på alle de 40 medstudentene i klassen er en viktig forutsetning for å lykkes i å bygge gode relasjoner og skape et godt læringsmiljø allerede fra studiestart. Samtidig kan dette være en stor utfordring for de fleste av oss. For å lykkes med dette gjennomførte vi to ulike navneøvelser, den første med kontekstuell støtte i rytme og den andre med støtte i bevegelse og repetisjon. Humor er et viktig læringsfremmende verktøy ved begge øvelsene.

Det å kunne memorere 40 navn i løpet av noen få minutter er vanligvis en umulig oppgave. Memoteknikk er et navn for metoder til å huske vanskelig stoff. Ved å knytte det man skal memorere inn i på forhånd utarbeidede systemer, visualisere det, eller gi det ulike assosiative tilknytninger, økes muligheten for memorering. I denne øvelsen gis det verbale, navnet, kontekstuell støtte i en bevegelse og blir assosiert til et visuelt bilde som øker memoreringskapasiteten. Gjentatte repetisjoner eller mengdetrening øker memoreringskapasiteten ytterligere.

I denne øvelsen ble studentene kjent med viktige pedagogiske begreper, samtidig som de fikk egenerfaring i bruk av assosiasjon og kontekstuelle holdepunkt og mengdetrening som viktige hjelpemidler eller verktøy i innlæringsprosessen. Refleksjonsrunden i ring etter øvelsen ble i første omgang knyttet til selve øvelsen. Flere av studentene gav uttrykk for at de ble stresset med tanke på å skulle mestre denne oppgaven. Samtidig gav de tydelig uttrykk for at de var overrasket over hvordan assosiasjonen mellom verbale og visuelle holdepunkter, sammen med stadige gjentakelser, bidro til at alle mestret oppgaven uten problemer. Flere av studentene gav uttrykk for at de var overrasket over at de klarte oppgaven.

Med dette ble studentenes bevissthet til viktige pedagogiske prinsipper som bruk av assosiasjon og kontekstuelle holdepunkter, mengde-læring og humor, aktivisert. Vi trakk den røde tråden fra egen erfaring til betydningen av å anvende slike støttestillas i senere pedagogisk praksis.

I den grad det ble tid til det, hadde vi også en navneøvelse der studentene kastet et garn-nøste til en person de husket navnet på. Garnet laget et mønster som fortalte hvem som hadde hatt nøstet og hvor mange ganger. Etter hvert ble studentene opptatt av å kaste nøstet slik at alle fikk delta. Denne øvelsen gav utgangspunkt for å snakke om sosiogrammer.

D. Samtaletur med påfølgende presentasjon av hverandre

Før pause ber vi studentene om å avtale med naboen som sitter til venstre om å gå en samtale-tur før neste arbeidsøkt. De blir informert om hensikten med denne samtaleturen. Her skal de gjøre seg kjent med hverandres personlige status som navn, alder, fødested, bosted, tidligere utdanning, jobb, familie og hobbyer. Lærerne informerer videre om at disse opplysningene skal brukes til en presentasjonsrunde, der de presenterer hverandre i klassen. Det ble understreket at det var opp til den enkelte hva hun eller han ville dele med resten av klassen.

Etter pausen satte vi oss tilbake i ringen og startet på presentasjonsrunden. Ved flere tilfeller oppsto det en naturlig samtale mellom intervjuer og informant, da intervjuer var usikker på deler av personopplysningene.

Hensikten med denne øvelsen var at studentene skulle bli bedre kjent med hverandre og med læreren. Det å skulle ta ordet og presentere seg selv i en forholdvis stor og ukjent gruppe, kan for mange være en stor utfordring. Ved å intervju hverandre to og to, unngår man å måtte eksponere seg selv foran en ukjent forsamling, samtidig som tildeling av roller både som intervjuer og informant i en definert sosial kontekst, vil kunne bidra til en naturlig dialog med et klart formål.

E. Valg av studentrepresentant

Siste del av seminaret ble satt av til informasjon om studentdemokrati, samt rettigheter og forventninger til klassens studentrepresentant. Det ble deretter valgt en studentrepresentant og en vararepresentant fra hver klasse.

Avslutningsvis orienterte veileder om den planlagte bli-kjent-festen. Studentrepresentantene fikk ansvar for å samle inn penger til festen

Seminar 2: Gruppe-danning

Målet med dette seminaret er å danne gode heterogene arbeidsgrupper på 4 til 6 studenter i hver gruppe. På kort sikt kan vi si at dette også handler om å bli bedre kjent med hverandre. På lang sikt er det viktig med velfungerende arbeidsgrupper slik at vi slipper å bruke tid på det senere i studieåret. Studentene møtte også til dette seminaret klassevis med sin faglærer i hvert sitt seminarrom.

A. Gruppe-danning

Vi startet opp med å snakke med studentene om betydningen av å opprette velfungerende samarbeidsgrupper i den videre læringsprosessen, som ved pedagogikkstudiet i stor grad er basert på samarbeidslæring og problembasert læring. Heterogene grupper, er ifølge prinsippet om samarbeidslæring, en viktig forutsetning for å sikre at alle gruppemedlemmene kan bidra på ulike områder og for å sikre måloppnåelse for gruppen som helhet. Det å ha en gruppe bestående av bare ledertyper, kan for eksempel bidra til å øke konfliktnivået i gruppen. I gruppedanningsprosessen kan man forholdsvis lett danne varierte grupper ut fra kriterier som kjønn, alder, interesser og kulturell bakgrunn. For raskt å finne ut litt om den enkeltes typiske atferd, brukte vi tre dyrearter som eksempel på ulik atferd: Løven, den sterke og modige lederen, uglen, den kloke, mer avventende som følger med og St. Bernhardshunden, den snille og hjelpende bergings-hunden. Sammen skrev vi ned ulike typer atferd som er typisk for disse dyrene. Dersom forslagene ikke kunne brukes om menneskelig atferd, ble disse omformulert.

De ulike atferds-beskrivelsene ble hengt opp ulike steder i rommet, og studentene fikk beskjed om å vandre fra den ene atferds-beskrivelsen til den andre og til sist stoppe opp der de følte seg mest hjemme. Vi hadde nå i tillegg til alder, kjønn, kultur og erfaringer, tre dyregrupper som utgangspunkt for å sette sammen heterogene samarbeidsgrupper med 4-6 medlemmer. Vi gjorde her et unntak med topp-idrettsstudentene, som så langt det lot seg gjøre, ble gruppert ut fra idrettsgren. Dette for å sikre best mulige samarbeidsmuligheter, både for topp-idrettsstudentene og de andre studentene. Videre i prosessen dannet vi 7 grupper med 5-6 studenter i hver gruppe.

Vi startet med 7 løver for så å fylle opp med ugler og St. Bernhardshunder. Vi ba studentene hele veien vurdere de andre ulike parameterne som alder, kjønn, interesser og kulturell bakgrunn, slik at hver gruppe skulle få en bredest mulig representasjon. Studentene fikk videre mulighet til å bytte seg imellom ut fra andre behov og ønsker.

B. Gruppe-kontrakt

Målet med å lage en gruppe-kontrakt er først å fremst å sikre godt samarbeid i gruppene. I tillegg kan den på den ene siden forutse utfordringer i gruppearbeidet, samtidig som det kan være nyttig å ha et dokument å komme tilbake til hvis det oppstår problemer.

Da gruppene var etablert, fikk studentene i oppgave å utarbeide en gruppe-kontrakt med klare kjøreregler for det videre samarbeidet. Kontrakten ble til slutt undertegnet av alle gruppemedlemmene.

C. Forberedelse til underholdningsbidrag på kveldens bli-kjent-fest

Seminar 2 avsluttes med en bli- kjent-fest for alle studentene og faglærerne på studiet. Målet med en slik fest er å møtes på en ikke-faglig arena og bygge gode relasjoner mellom lærere og studenter og studentene imellom på studiet. Den gir også både studenter å faglærere anledning til å møtes på tvers av klasser og grupper. Vi hadde festen i kantina på HiL med felles måltid, underholdning og felles aktiviteter.

I forkant av festen fikk studentene tildelt oppgaver som besto i å forberede ulike underholdningsbidrag, alt fra å skrive og holde taler, til å bidra med underholdning og å organisere felles aktiviteter. Her blir det understreket at alle skal delta i disse forberedelsene, også de som i utgangspunktet ikke har meldt seg på til festen.

Hensikten med å involvere alle studentene i det forestående sosiale arrangementet, er å legge til rette for at alle kan oppleve å få et eierforhold til arrangementet og slik få økt motivasjon for å delta på selve arrangementet. Samarbeids-oppgaven vil også kunne bidra til økt kjennskap, gode relasjoner og økt opplevelse av trygghet i den sosiale konteksten på festen. Det var interessant å notere seg at antall påmeldinger til festen doblet seg i løpet av denne samarbeids-økten.

8. Evaluering av introduksjonsprogrammet

For å evaluere det vi hadde gjort, brukte vi 2 uker etter gjennomført program Kahootundersøkelsen i tillegg til studentenes refleksjonsnotat og faglærernes observasjoner i løpet av studieåret.

8.1. Kahootundersøkelsen

Utvalg på Kahootundersøkelsen

Totalt antall studenter: 161

Antall studenter som deltok på undersøkelsen: 115. Svarprosent: 71%

Resultater fra Kahootundersøkelsen

Vi har her valgt å presentere de spørsmålene som handler om samarbeid og relasjoner, i alt 5 av 25 spørsmål. De valgte spørsmålene handler om trygghet, anerkjennelse og det å bli sett i forhold til faglærere og medstudenter. Vår bakgrunn for å velge disse spørsmålene bygger på

vår beskrivelse av hva som kreves for å utvikle et godt psykososialt læringsmiljø. Det handler om vennskap, deltagelse i sosiale og faglige fellesskap, relasjoner til medstudenter og faglærere, hvordan faglærerne leder klassen og hvilke normer og regler som gjelder.

Ser vi på begrepet trygghet, finner vi dette begrepet nest nederst i Maslows behovshierarki, der det er beskrevet som et mangel-behov (Maslow, 1970). For at studentene skal kunne realisere seg selv og bidra til å utvikle et godt læringsmiljø, er det helt nødvendig at dette behovet er dekket. Vår tanke er at aktiviteter der studentene ser verdien av samarbeid, de lærer navnene på hverandre og de lærer noe om hverandre, bidrar til å øke den enkeltes opplevelse av trygghet.

For å begrunne spørsmålene som handler om anerkjennelse og det å bli sett, kan vi bruke Honneths beskrivelser av disse begrepene. Han mener behovet for anerkjennelse er et menneskelig grunn-behov, der vårt selvbilde i forhold til anerkjennelse er avhengig av våre anerkjennelses-erfaringer. Honneth sier videre at det å ikke se eller overse mennesker er en måte å vise forakt på. Mens anerkjennelse er med på å bygge opp om studentens selvrealisering, er forakt en måte å krenke studenten på (Honneth, 2008).

Fra undersøkelsen ser vi følgende:

Spørsmål 1: Opplever du at dine innspill blir anerkjent av lærerne?

I stor grad	I relativt stor grad	I liten grad	Overhode ikke
31 (28 %)	70 (63 %)	7 (6 %)	3 (3 %)

Spørsmål 2: Opplever du at du blir sett av lærerne?

I stor grad	I relativt stor grad	I liten grad	Overhode ikke
28 (25 %)	65 (58 %)	13 (12 %)	6 (5 %)

Spørsmål 3: Føler du deg trygg på lærerne?

I stor grad	I relativt stor grad	I liten grad	Overhode ikke
43 (38 %)	60 (54 %)	5 (4 %)	4 (4 %)

Spørsmål 4: Føler du deg trygg i klassemiljøet?

Alltid	For det meste	Oftre ikke	Aldri
46 (41 %)	58 (52 %)	3 (3 %)	4 (4 %)

Spørsmål 5: Opplever du at dine innspill blir anerkjent av dine medstudenter?

I stor grad	I relativt stor grad	I liten grad	Overhode ikke
16 (15 %)	79 (72 %)	9 (8 %)	6 (5 %)

Som vi ser av tallene ovenfor, svarer majoriteten av studentene på den positive siden av skalaen. Når vi summerer svarene på den positive siden, ser vi at 91 % av studentene opplever at deres innspill blir anerkjent av lærerne, 83% opplever å bli sett av faglærerne, 92% føler seg trygge på lærerne, 93% føler seg trygge i klassemiljøet og 87% opplever at deres innspill blir anerkjent av medstudentene. Ettersom vi ikke målte tilfredsheten året før, kan vi bare anta i hvilken grad introduksjons-programmet har bidratt til dette, om det er ekstra positive studenter dette året, eller om det hadde blitt like positivt om vi hadde målt det samme året før.

Vi ser imidlertid på Kahootundersøkelsen som en tilbakemelding på at vi med det introduksjonsprogrammet vi gjennomførte på pedagogikk-studiet høsten 2014, fikk studenter som var godt fornøyd i forhold til at deres innspill i stor grad blir anerkjent av lærere og medstudenter, at de blir sett av lærerne, og at de føler seg trygge på lærerne og i klassemiljøet.

På spørsmål 4 som spør om studentene føler seg trygge i klassemiljøet, svarer 93% av studentene på den positive siden av skalaen. Det kan være fristende å være fornøyd med dette svaret, men så lenge 4 personer aldri føler seg trygge i klassemiljøet og 3 personer ofte ikke føler seg trygge, viser undersøkelsen at vi ikke har nådd alle, eller at disse studentene har problemer som gjør at de aldri vil føle seg trygge i et klassemiljø. Vi tenker her på Shot-undersøkelsen som sier at hver 5. student eller 20% av studentene har alvorlige psykiske symptom-skader.

8.2. Studentenes refleksjoner

En oppgave i eksamens-mappa våren 2015 handler om at studentene skal skrive sine refleksjoner om hva de har lært i løpet av studieåret. For å konkretisere det studentene skriver, har vi nedenfor valgt å sitere noen av de 96 refleksjons-notatene vi har lest.

Når jeg ser tilbake til starten av skoleåret til nå, ser jeg en svært positiv utvikling. I starten av skoleåret begynte vi med å bli inndelt i forskjellige grupper. Vi ble vist rundt på skolen og hadde masse forskjellige leker som jeg ikke forsto betydningen av. Etter dette studieåret kan jeg se tilbake til den første dagen og forstå hvorfor vi hadde de lekene. Jeg ser nå at grunnen til de lekene var for å skape gode relasjoner og for å skape et trygt og godt psykososialt læringsmiljø. Maslow – behovs-pyramiden – trygghet og sosialisering.

Vi opplever at denne studenten kan se tilbake og reflektere over at det han eller hun opplevde som leker i starten av studieåret, i etterkant oppleves som målrettede aktiviteter som førte til en positiv utvikling, etablering av gode relasjoner og et trygt miljø. Det er også interessant at vedkommende knytter denne opplevelsen til Maslows behovspyramide samtidig som han eller hun viser til et godt psykososialt læringsmiljø, trygghet og sosialisering. Det viser at studenten har lært noe både om læringsmiljø og behovet for trygghet, og at han eller hun kan

se sammenhengen mellom teori og praksis. Vi tenker at dette peker tilbake på vårt fokus som var å bygge relasjoner og å skape nok trygghet til å kunne lære.

Helt siden den første uken ble jeg kjent med mange og fikk meg mange gode relasjoner. Dette førte til at selv om jeg har hatt individuelle oppgaver, har jeg samarbeidet med medstudenter fordelt på andre klasser.

Jeg har dannet flere vennskap som jeg setter stor pris på. Ikke bare har jeg kommet nærmere de som er på gruppa mi, men jeg har også lært å kjenne de andre klassekameratene bedre. Noe som har vært avgjørende for godt læringsmiljø.

De første seminarene ble brukt til at vi skulle bli kjent med hverandre. Jeg kjente mange av de jeg gikk i klasse med fra før, så jeg synes det var litt unødvendig å bruke så mye tid på dette. Nå i etterkant har jeg skjønnet hvorfor vi brukte mye tid på det, og jeg er glad for at vi gjorde det. Dette skapte en trygghet i klassen, noe som er positivt for læringsutbyttet.

Ovenfor ser vi tre sitater som alle handler om bli-kjent-seminaret. Alle begrepene som blir brukt, avspeiler begrepene fra hva som er et godt læringsmiljø og fra våre intensjoner for introduksjonsprogrammet. Den første studenten gir uttrykk for at han eller hun allerede etter introduksjonsprogrammet fikk gode relasjoner ikke bare i egen klasse, men i hele studentgruppen. Vedkommende gir i tillegg uttrykk for at dette var nyttig i forhold til å finne samarbeidspartnere senere i studieåret. Den andre studenten poengterer det å bli kjent med studentene i egen klasse og at dette var viktig for læringsmiljøet i klassen. Den tredje studenten kjente mange fra før, og tenkte i utgangspunktet at det var unyttig å bruke tid på å bli kjent med hverandre. Men han eller hun uttrykker i etterkant at dette likevel var nyttig for å skape trygghet i klassen.

Vi ser av disse utsagnene at alle de tre uttrykker viktigheten av å bli kjent både i klassen og i hele studentkullet uansett om de kjente mange fra før eller ikke. Dette var en nyttig tilbakemelding for oss. Vi har laget introduksjonsprogrammet med utgangspunkt i at studentene ikke kjenner hverandre fra før. Og så får vi tilbakemelding om at det er viktig å gjennomgå disse øvelsene også for de som kjenner hverandre fra før. Vi opplever dermed å få en tilbakemelding om at det å bli kjent så fort som mulig er viktig.

Første seminar startet med en lek hvor samarbeids-læring var sentralt. Alle i seminar-gruppen fikk en lapp i pannen med forskjellige farger. Det skulle ikke brukes tale, men kroppsspråk var lov. Dette var en konkret oppgave hvor vi var avhengige av hverandre for å løse oppgaven. I en senere time skulle vi bestemme hvilket dyr vi var mest lik i oppførsel. Dette for å illustrere at en klasse er sammensatt av forskjellige individer. Dette synes jeg var en fin lærings-måte.

Sitatet ovenfor viser en student som reflekterer over viktigheten av samarbeid og det å se at vi er forskjellige. Avslutningsvis skriver han eller hun at det å arbeide så konkret som vi gjorde med øvelsene var nyttig. Vi opplever at denne studenten gir en tilbakemelding på å ha lært om samarbeidslæring og avhengigheten mellom gruppedeltagerne. Det gir oss en tilbakemelding om at vårt fokus på samarbeidslæring som læringsplattform og forutsetningene for å lykkes med dette, har nådd fram.

Helt i starten av studietiden ble vi delt inn i klasser og vi hadde flere bli-kjent-leker, noe som gjorde at vi ble fortere kjent med de andre i klassen. Jeg kjente ingen før jeg kom på skolen den første dagen, og beskjedene som jeg er, så var det tøft å måtte vise seg fram i klassen så tidlig. Likevel er jeg veldig glad for at vi fikk den utfordringen, og det gjorde også at senere gruppearbeid og fremføringer gikk lettere.

Ovenfor ser vi eksempel på en student som ikke kjente noen på studentkullet og som beskriver seg selv som beskjedene. Han eller hun opplevde at det var tøft å vise seg frem i

klassen, men at det i etterkant opplevdes positivt. Vi tar dette som en tilbakemelding på at introduksjonsprogrammet for denne studenten har virket etter intensjonen. Med regisserte øvelser og forsiktig press både i forhold til å bli kjent og det å danne grupper, har vi veiledet studenten over noen barrierer på kort tid. Studenten viser også til det å bli raskt kjent med hverandre, som var ett av våre mål med introduksjons-programmet.

Kort oppsummert kan vi si at studentenes refleksjoner viser at de ser sammenheng mellom øvelser i introduksjonsprogrammet i forhold til å bygge relasjoner og opplevelse av trygghet som igjen er en forutsetning for å utvikle et godt læringsmiljø. De skriver i tillegg om viktigheten av samarbeid og avhengigheten mellom dem i gruppen, og viser at de ser sammenhengen mellom teori og praksis og våre oppsatte mål.

8.3. Faglærernes observasjoner og refleksjoner

Som vi tidligere har skrevet i våre metodiske betraktninger, har en viktig del av vår aksjonsforskning vært å observere hva som skjer underveis. Gjennom hele introduksjonsprogrammet observerte vi høy deltagelse og stor aktivitet. Studentene gikk inn i oppgavene de fikk uten å stille spørsmål ved hvorfor de skulle gjøre det. Smil, latter og humor i gjennomføringen tolker vi som positivitet og engasjement. På seminarer og forelesninger etter introduksjonsprogrammet så vi flere studenter som tok ordet i plenum enn året før. Vi så at når flere tok ordet, var det lettere for andre å henge seg på. Dette bidro til en mer dynamisk og aktiv undervisning.

I det siste arbeidskravet før jul skal studentene lage et pedagogisk opplegg for de andre studentene i klassen. Året før var det mange av gruppene som hadde laget opplegg for å bli kjent og for å lære navnene på hverandre. Vi tolket dette som et uttrykt behov for å bli bedre kjent. Før jul 2014 hadde studentene vært gjennom introduksjonsprogrammet og kjente navnene til hverandre, og det var da ingen som laget bli-kjent-opplegg.

Som vi har vært inne på tidligere, brukte vi mye tid på å endre og veilede grupper høsten 2013. Vi opplevde høsten 2014 at arbeidsgruppene som ble laget som en del av introduksjonsprogrammet, fungerte bedre. Studenter og faglærere slapp dermed å bruke tid på å megle innad i gruppene eller å etablere nye grupper. Velfungerende grupper gav mer stabilt miljø i klassen med mulighet til bedre samarbeids-læring.

Vi opplevde at når studentene tok kontakt, var det for å stille både faglige og praktiske spørsmål. De tok oftere kontakt med faglærer både før og etter forelesningene og på faglærers kontor. Vi opplevde dette som at terskelen for å ta kontakt var blitt lavere.

På bli-kjent-festen, der studentene hadde ansvaret, så vi at de på tvers av klassene tok kontakt med hverandre. Mange av studentene hadde tatt på seg oppgaver som å være toast-master, holde tale, stå for underholdning og å organisere aktiviteter for hverandre. Vi så at de som hadde tatt ansvar, var gode modeller for de som ikke hadde påtatt seg spesielle oppgaver. Modellene viste at det ikke var farlig å eksponere seg i denne gruppen.

Da vi kom til skole-overtagelsen i mars 2015, observerte vi at mange av studentgruppene brukte øvelser fra introduksjonsprogrammet for å bli kjent med elevene på skolen. I refleksjons-notatet i eksamens-mappen skrev studentene om at de gjorde dette for å skape et tryggere læringsmiljø for elevene. Samarbeidsøvelsen med fargelapper i panna ble mest brukt.

De skrev også om at de ved avsluttet studieår skjønnte viktigheten av aktivitetene de hadde deltatt i som en del av introduksjonsprogrammet.

Før jul arrangerte studentene julebord der de også inviterte faglærerne. Vi faglærere tolket dette både som at de var blitt trygge nok til å ta et slikt ansvar, og at de ved å være ansvarlig for store deler av bli-kjent-festen i introduksjonsprogrammet hadde lært hvordan de kunne gjøre det. På julebordet så vi også hvordan studentene hadde bygget relasjoner i løpet av høsten og at de fortsatte denne relasjonsbyggingen.

Som faglærere sitter vi, ut fra våre observasjoner, med en subjektiv opplevelse av at introduksjonsprogrammet har fungert ut fra intensjonene, og at den målrettede innsatsen vi har lagt ned, har bidratt til et bedre sosialt og faglig læringsmiljø på pedagogikkstudiet.

8.4. Hvordan opplever studenter og faglærere et slikt introduksjonsprogram?

Kahootundersøkelsen som ble gjennomført 2 uker etter gjennomføring av introduksjonsprogrammet viste at de fleste studentene opplevde å bli anerkjent både av medstudenter og faglærere, og at de følte seg trygge i klassemiljøet. Studentenes refleksjoner skrevet i eksamens-mappen ved studieårets slutt viser i tillegg at studentene har sett sammenhengen mellom relasjonsbygging, trygghet og læringsmiljø.

Vi som faglærere, opplever at dette stemmer med våre observasjoner om at studentene via regisserte øvelser i tillegg til å ha blitt tryggere, også har lært noe om læringsmiljø, samarbeids-læring og hva pedagogikk handler om.

9. Hvordan utvikle et læringsmiljø allerede i oppstarten av studiet?

Vår valgte lærings-plattform bygger som teorien om læringsmiljø også på relasjon mellom student og faglærer og relasjonen studentene imellom. Dyste (2007) og Skaalvik & Skaalvik (2005) legger stor vekt på samhandlingen mellom mennesker og mener at det sosiale kommer før det individuelle. Lave og Wenger (1991) mener at den enkelte er en del av et fellesskap. Det er denne teorien vi har bygget på når vi har laget introduksjonsprogrammet.

Det første alle studenter møter på et nytt studiested er mye informasjon av både praktisk og teoretisk karakter. I forhold til utvikling av et godt læringsmiljø legger vi ekstra vekt på hvilke normer og regler som gjelder og hvilke krav både høyskolen og vi som faglærere stiller til studentene.

For at det vi sier ikke bare skal oppleves som tomme ord, deler vi studentene inn i mindre grupper der de ikke bare får høre om hvilke krav vi stiller til dem, men der de også får erfare i praksis de kravene vi stiller. Det vil si at det er ikke vi som faglærere som deler studentene inn i grupper. De får selv ta ansvaret for å utvikle disse gruppene. Utvikling av et godt læringsmiljø krever at alle de involverte er aktive bidragsyttere. Dette får studentene erfare via tilrettelagte aktiviteter i små grupper på 4-6 personer opp til grupper på 40 personer.

Programmet er lagt opp slik at mens de danner grupper og arbeider med å tydeliggjøre normer, regler og krav, bygger vi også relasjoner. Via øvelser som handler om å lære hverandres navn, samtidig som vi samarbeider om de andre oppgavene, blir vi også kjent.

Det kan diskuteres hvor mye tid som skal brukes på et introduksjonsprogram, hvor mye faglig stoff som skal inn og hvor store grupper det skal være. Målet er å utvikle et introduksjonsprogram for heterogene studentgrupper slik at studentene motiveres til læring. Vi vet at det handler om å bygge relasjoner samtidig som vi får presentert rammene for fellesskapet slik at de er med på å gi trygghet til den enkelte.

Vi har ut fra tilgjengelig kunnskap og rammefaktorer som antall faglærere og undervisningsrom, prøvd å balansere et opplegg som ivaretar både den enkelte og fellesskapet. Noen vil si at vi bruker for mye tid på å bli kjent og bygge relasjoner. Vår betraktning er at når faget vi underviser i, er pedagogikk, er vi godt i gang med faglig undervisning når vi i introduksjonsprogrammet lærer om å bygge relasjoner, hvordan grupper dannes og fungerer og om vår lærings-plattform og hvorfor vi har valgt denne. Da kan gruppedanning og relasjonsbygging ses på som praksis i faget.

Når vi som pedagoger skal lage et slikt program, bruker vi som tidligere omtalt, den didaktiske relasjons-modellen. Det store spørsmålet her er studentgruppen og hvilke læreforutsetninger de har. Ettersom det er førsteårsstudenter, er det ikke så lett å finne ut hvem de er i forkant av introduksjonsprogrammet. Det betyr at opplegget vi lager må kunne tilpasses underveis. Introduksjonsprogrammet gir oss imidlertid kjennskap til studentene slik at vi ganske raskt kan tilpasse oppleggene i forhold til gruppen.

Det vi i tillegg opplever som viktig for å utvikle et godt læringsmiljø, er å beholde fokuset på læringsmiljøet og fortsette relasjons-bygging-prosessen videre inn i semesteret og gjennom hele studiet.

9.1. Oppsummering

Å utvikle et godt læringsmiljø bygget på samarbeidslæring og relasjonsbygging, er ikke gjort på en dag. Men vi mener at det å gjennomføre et slikt program, gir den heterogene gruppen av studenter som kommer, en felles erfaring og en felles referanseramme for studiet, som er viktig. Prosessen med å lage arbeidsgrupper gjorde at arbeidet fløt bedre resten av året. Det faktum at studentene fikk teori og erfaring om det å arbeide i grupper, og at det ikke alltid går helt knirkefritt, har antageligvis bidratt til at de ikke har kommet løpende til faglærerne ved den minste vanskelighet.

Kahootundersøkelsen viste at studentene opplevde stor grad av trygghet og anerkjennelse.

Studentene skrev i sine refleksjoner at de i etterkant skjønnte viktigheten av å bruke tid på å bli kjent med hverandre i begynnelsen av studieåret. De skrev at de relasjonene som da ble bygget var nyttige resten av studieåret, ikke bare innad i egen klasse og gruppe, men også i forhold til å forholde seg til hele kullet på 160 studenter.

Faglærerne opplevde at læringsmiljøet ble bedre enn tidligere. Dette erfarte vi ved at studentene var mer positive til alle aktiviteter, at vi hadde en åpen dialog om å løse de utfordringer som dukket opp underveis, og vi så en større aktivitet på seminarer og på forelesninger.

Vi som faglærere erfarte at den teorien vi hadde lest om læringsmiljø og motivasjon for læring, som trekker fram relasjonen mellom de impliserte som viktig, stemte godt med den virkeligheten vi erfarte.

Men selv om vi mener å ha oppnådd en positiv effekt med dette introduksjonsprogrammet for mange, har vi ikke glemt de som ikke svarer positivt eller ikke svarer på undersøkelsene våre. Dette vil vi arbeide videre med.

10. Noen refleksjoner og veien videre

Kvalitetsreformen fra 2001 fokuserer på en bedre oppfølging av studentene. Vår nåværende kunnskapsminister planlegger å legge fram en ny stortingsmelding om kvalitet i høyere utdanning våren 2017. I sin invitasjon for innspill til denne, spør han blant annet om hvordan vi skal ta imot stadig større og heterogene studentkull og samtidig sikre gjennomstrømningen.

Vi tenker at våre erfaringer viser at det å fokusere på utvikling av et godt sosialt og faglig læringsmiljø kan være et bidrag i denne sammenheng. Det handler om å planlegge studier med en tydelig struktur, være tydelig på hvilke krav som stilles til studenten, og det å aktivt bygge relasjoner mellom studentene og mellom studenter og faglærere allerede i oppstarten av studieåret.

Som vi har vært inne på tidligere, krever det å bygge relasjoner at de samme faglærerne følger studentene gjennom hele studieåret. Dette krever ikke nødvendigvis økte ressurser, men det krever god planlegging på lang sikt. Vi ser at med positive samarbeidspartnere rundt oss, har dette vært mulig. Siden første gjennomføring av introduksjonsprogrammet i 2014, har vi gjennomført programmet to ganger til. Etter hver gjennomkjøring har vi evaluert programmet og gjort små justeringer både generelt og mer spesielt i forhold til den aktuelle studentgruppen og faglæreren. En viktig justering har vært å bruke tid på å lære opp nye team-deltagere. Vi vil fortsette å utvikle dette programmet, samtidig som vi vil ha økt fokus på relasjonsbyggingen gjennom hele studieåret.

Læringsmiljø handler om mer enn å bygge relasjoner. Vi arbeider nå målrettet med økt studentmedvirkning blant annet ved å aktivisere studentene i forelesningene. På denne måten ønsker vi å trekke seminar-formens fordeler inn i forelesningene. Vi har fokus på å stille tydelige krav til studentene og på å gi dem konkrete og gode tilbakemeldinger. I tillegg arbeider vi med å koble teori til praksis ved innføring av en dags praksis i en skolehverdag.

Litteraturliste:

- Andersen, I. M. (2012). *Inkluderende læringsmiljø*. Hentet fra: <http://blogg.hioa.no/maia/2012/02/16/inkluderende-laeringsmiljo-2/#more-547>
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I: Bråten I. (red). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag as
- Dyste, O. (2001). *Sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring*. I: Dyste, O. (red.) *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Dyste, O. (2007). *Sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring*. I: Dyste, O. (red.) *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse: En tekstsamling*. København: Hans Reitzels forlag.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Hummelvoll, J.K. (2010). *Praksisnær forskningsetikk*. I: Hummelvoll, J.K., Andvig, E. & Lyberg, A. red. (2010). *Ethiske utfordringer i praksisnær forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Johannson, V.E. (2014). Hentet fra: <http://www.studentvelferd.no/author/viktor/studentvelferd.no>.
- Johnsen (2006). Intervjuet. I: Fugleseth, K. & Skogen, K.(red.) *Masteroppgave i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Legitim perifer deltagelse. I: Illeris, K. (red.) (2000). *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag
- Levin, M. & Rolfsen, M. (2004). *Arbeid i team*. Bergen: fagbokforlaget.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2010). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- *Læringsmiljøhåndboken* (2011). Hentet fra: www.uib.no/student/48799/læringsmiljøhåndboken
- Løver, M.E. & Postholm, M.B. (2016). *Ledelse og læreres læring i team*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maslow, A. (1970). *Motivation on Personality*. London: Harper & Row.
- Meld. St. 18: (2010 - 2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet
- Møller, J. & Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. m.fl. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget

- Nordahl, T., Mausestaden, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten eller stor forekomst av atferdsproblemer - en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Elverum: Høgskolen i Hedmark
- Norwegian Digital Learning Arena, u.å. Hentet fra <http://www.ndla.no>
- NOU 2000:14. *Frihet med ansvar: Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Oslo: Akademika AS.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Opplæringsloven (1998) Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-3>
- Pedersen, R. (2006). Et inkluderende læringsmiljø – tilrettelegging for studenter i høyere utdanning. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/et-inkluderende-laringsmilo---tilrettel/id113775/>
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE Publications.
- Senge, P.M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R.B & Smith, B.J. (1994). *The Fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. London: Nicholas Brealey.
- SHOT-undersøkelsen (2014). Hentet fra: www.sib.no/no/helse/shot-2014
- Skaar, K., Viblemo, T.E. & Skaalvik, E.M. (2008) Se den enkelte. Analyse av elevundersøkelsen 2008: Oxford Research AS
- Skogen, K. (2007). Aksjonsforskning. I: Fuglseth, K. & Skogen K. (2007). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metode*. Oslo: J.W.Cappelens Forlag
- Skyttermoen, T. (2013). *En narrativ beretning om et prakademisk utviklingsarbeid*. HiLs forskningsrapport nr.158/2013.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2009). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Solvoll, B. & Sagen A. (2010). Forskningsmoraliske utfordringer ved feltmetodisk arbeid i egen organisasjon. I: Hummelvoll, J.K., Andvig, E. & Lyberg, A. red. (2010). *Etiske utfordringer i praksisnær forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- St.meld. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt – Krev din rett: Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo: Akademika AS.
- Studentrapport. 2014. Hentet fra: http://dbh.nsd.uib.no/dbhvev/student/utenlandske_rapport.cfm 19.11.2014.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Tønnesen, L.K.B. (2011). *Norsk utdanningshistorie: En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Universitets- og høgskoleloven (2005). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15#KAPITTEL_1-4
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge University Press.
- Aamodt, P. O. (2005). *Learning outcomes in professional education: The influence of institutional and student Characteristics*. HiO/SPS. Arbeidsnotat 8/2005.

Vedlegg:

Vedlegg 1: Kahootundersøkelsen

Vedlegg 1.



1. Hvor mange i klassen vet du fornavnet til? [Show answers](#)



2. Hvor mange i klassen kjenner du bedre enn bare ved navn? [Show answers](#)



3. Hvor mange i klassen definere du som gode venner? [Show answers](#)



4. Hvordan opplever du klassemiljøet? [Show answers](#)



5. Føler du deg trygg i klassemiljøet? [Show answers](#)



6. Hvordan opplever du at læringsmiljøet er i klassen? [Show answers](#)



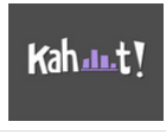
7. Mener du at klassemiljøet har noe betydning for din egen læring? [Show answers](#)



8. Har du ansvar for dine medstudenters læring? [Show answers](#)



9. Hvilke av disse undervisningsformene liker du best? [Show answers](#)



10. Hvilke av disse undervisningsformene liker du best? [Show answers](#)



11. Hvordan ønsker du at forelesningen skal være? [Show answers](#)



12. Hvordan ønsker du at undervisningen skal legges opp? [Show answers](#)



13. Hvordan ønsker du at undervisningen skal legges opp? [Show answers](#)



14. Hvordan ønsker du at eksamensformen skal være? [Show answers](#)



15. Hvordan ønsker du at eksamensformen skal være? [Show answers](#)



16. Er du komfortabel med å snakke i plenum? [Show answers](#)



17. Opplever du at dine innspill blir anerkjent av dine medstudenter? [Show answers](#)



18. Opplever du at dine innspill blir anerkjent av lærerne? [Show answers](#)



19. Opplever du at du blir sett av lærerne? [Show answers](#)



20. Føler du deg trygg på lærerne? [Show answers](#)



21. Gleder du deg til å komme på undervisningen? [Show answers](#)



22. Hvordan trives du på studiet? [Show answers](#)



23. Synes du undervisningen er artig? [Show answers](#)



24. Har du en klar oppfatning om hva du skal "bruke" studiet til? [Show answers](#)



25. Trives du som student? [Show answers](#)

Høgskolen i Innlandet - Lillehammer /
Inland Norway University of Applied Sciences
Gudbrandsdalsvegen 350, 2624 Lillehammer
Telefon/phone: (+47) 61 28 80 00

www.inn.no