

ARTIKKEL 6

Kompetanseutvikling i store grupper: Refleksjon omkring ulike læringsaktiviteter

Gro Talleraas, Nord universitet

Sammendrag: Denne refleksjonsartikkelen tar for seg undervisningsopplegg for store grupper med ferske studenter, der studentene på ulike måter har en aktiv tilnærming til lærestoffet. Artikkelen gjennomgår flere konkrete læringsaktiviteter, og gir en detaljert forklaring på hvordan disse er gjennomført i store studentgrupper. Videre drøfter den hvordan og hvorfor disse støtter oppnåelse av læringsutbyttet – med utgangspunkt i forskningsbaserte perspektiver på motivasjon og læring. Self-determination theory / selvbestemmelsesteorien utgjør en sentral del av det teoretiske bakteppet for læringsaktivitetene.

Nøkkelord: store studentgrupper, studentaktive undervisningsopplegg, dybdelæring, selvbestemmelsesteorien

Abstract: This article focuses on teaching methods involving active learning activities for large groups. The article presents several active learning activities and describes in detail how these different activities were carried out in large student groups. Further, the article discusses how and why these action-oriented activities support the achievement of learning outcomes on the basis of research-related perspectives on motivation and learning. Self-determination theory is a central component of the theoretical backdrop for the learning activities.

Keywords: large groups, teaching methods, action-oriented learning, deep learning, self-determination theory

Innledning

Når vi driver med undervisning, er målet alltid å tilføre studentene noe på den måten at de endrer seg litt. Hva vi tilfører, og hvordan de endrer seg, er selvsagt avhengig av fagområdet, men målet med undervisningen

Sitering av denne artikkelen: Talleraas, G. (2019). Kompetanseutvikling i store grupper: Refleksjon omkring ulike læringsaktiviteter. I S. Loeng, B. P. Mørkved og B. S. Isachsen (Red.), *Studentaktiv læring – praksisnær undervisning i høyere utdanning* (s. 165–200). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.72.ch6>
Refleksjonsartikkel, ikke fagfelleverurdert. Lisens: CC BY-NC 4.0

vil alltid være der – i form av et læringsutbytte, nærmere beskrevet gjennom kategoriene kunnskap, ferdigheter og kompetanse (NOKUT, 2017).

Læringsprosessen skal resultere i at studentene både vet og kan noe om et fagfelt, og denne kunnskapen – teoretisk og/eller praktisk – skal ruste dem for en god anvendelse av faget. Det er jo faktisk ikke så rent lite, og det kan være utfordrende for faglærer å legge opp til læringsprosesser som underbygger et slikt læringsutbytte, kanskje særlig der man har å gjøre med unge og ferske studenter i store grupper.

I undervisningen møtes studenter og lærere i et samspill der ulike faktorer påvirker hvilket læringsutbytte den enkelte oppnår. Det handler om hva slags forhistorie den enkelte student har med seg inn i et emne, som forkunnskaper og motivasjon; det handler om læringsmiljø og strukturelle betingelser, og det handler om selve lærings situasjonen. Læring og undervisning fremstår således som en slags «dobbelttidig virksomhet», der den enkelte students læringsutbytte forstås som et resultat av flere samspillende faktorer i en bestemt kontekst (Pettersen, 2005).

Ut fra dette får både forutsetninger i utdanningskonteksten og forutsetninger hos den enkelte student betydning for hvordan læringsprosessen forløper, og hva slags resultat det gir i form av læringsutbytte. Forstår man undervisning og læring på denne måten, kommer enkle forklaringer som at magert læringsutbytte skyldes studentenes manglende arbeidsinnsats eller lærerens pedagogiske og/eller faglige utilstrekkelighet, til kort. Spørsmålet blir da hvilke faktorer vi som faglærere kan påvirke for at den enkelte student skal oppnå læringsutbytte i vårt fag.

Denne artikkelen argumenterer for at vi, gjennom våre undervisningsopplegg, har gode muligheter til å påvirke flere sider i dette samspillet av ulike faktorer – og at det er viktig å gjøre dette på en positiv måte for ferske studenter, for å sikre godt læringsutbytte som grunnlag for videre studieførløp. Artikkelen belyser ulike studentaktive undervisningsopplegg for store grupper av ferske studenter, og den drøfter hvordan disse oppleggene påvirker motivasjon som grunnlag for bedre læring.

Lærestoff og læringsutbytte i akademiske kontekster har sine særskilte kjennetegn. Akademisk kunnskap er prinsipielt og grunnleggende sett å forstå som andrehåndserfaringer som utgjør andreordens kunnskap

i abstrahert og generalisert form (Pettersen, 2005). Den presenteres i språk, skrift, modeller, formler og annen symbolsk fremstilling. Selv om mye av kunnskapen refererer til fenomener og saker vi kan observere og erfare, er kunnskapen abstrakt og representerer alternative perspektiver på og kunnskap om våre direkte erfaringer. Denne kunnskapen er generalisert og skal kunne overføres til ulike relevante situasjoner. Læring av dette krever derfor en reflektert forståelse av fagstoffet som går utover en ren memorering av pensum – eller dybdelæring fremfor overflatelæring (Pettersen, 2005). Disse to læringsformene betegner ulike måter å forholde seg til læringsoppgaver og læringssituasjoner på, altså studentens læringstilnærming. Hvilken erfaring studenten har, og hvordan studenten oppfatter læringssituasjonen, dens krav og oppgaver, er faktorer som spiller inn; det samme gjør studentens motivasjon og mål. Derfor vil samme læringssituasjon kunne gi ulik læring og ulikt læringsutbytte for ulike studenter.

Dybdelæring er avgjørende for å nå læringsutbyttet i høyere utdanning. Det betinger at studentene har en tilnærming som understøtter en slik læring. Læringstilnærming er en faktor vi som faglærere har mulighet til å påvirke. Marton & Säljö (referert i Pettersen, 2005) har vist at studenters læringstilnærming i liten grad lar seg påvirke direkte – f.eks. gjennom instruksjon eller anbefaling – men er nært koblet til motivasjon og egen forståelse av hva læring og kunnskap er. Å påvirke læringstilnærmingen vil derfor være et indirekte arbeid som endrer studentenes oppfattelse og opplevelse av situasjonen, noe som igjen påvirker studentenes grunnleggende intensjoner og motiver. Undervisningsopplegg som ivaretar og utvikler studentenes motivasjon, vil ifølge dette kunne påvirke læringstilnærming og understøtte dybdelæring.

Utgangspunkt

Læringsutbytte innebærer altså at studentene både skal vite, kunne og bruke aktuelt fagområde, identifisert av NOKUT som kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse.

Både tilegnelse av teoretisk kunnskap og kritisk bruk av denne på en ansvarlig måte er sentrale mål. For ferske studenter på universitetsnivå innebærer dette gjerne at de skal tilegne seg både teoretisk viten og praktisk bruk av fag innenfor fagområder de på forhånd har svært liten erfaring fra. Denne typen kunnskap og ferdigheter skal de så være i stand til å anvende på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom studiet og videre inn i yrkeslivet. Dette skal komme til uttrykk gjennom at studentene utviser gode samarbeidsevner og ansvarlighet på områder der evnen til refleksjon og kritisk tenkning utgjør sentrale komponenter.

For å oppnå læringsutbyttet slik det er foreskrevet, må en grundigere læring med vekt på forståelse og sammenhenger også finne sted. Denne omtales ofte som dybdelæring eller en holistisk tilnærming til stoffet (Pettersen & Ramsden, referert i Schjelde, 2017). Generelle kjennetegn på de to tilnærmingene kan oppsummeres i følgende tabell basert på en studie gjort av Marton & Säljö (referert i Pettersen, 2005), der ulike måter å lese akademiske tekster på ble sett i lys av forskjeller i studentenes læringsresultater:

Dybdetilnærming	Overflatetilnærming
Fokuserer på tekstens innhold, mening og budskap som helhet.	Fokuserer på tekstens detaljer: fakta, informasjon og begreper er løsrevet fra det totale budskapet.
Å forstå kunnskapsstoff, ideer og teorier er et mål i seg selv.	Tendenser til å forholde seg «minimalistisk» – dvs. å komme seg gjennom studier og kurs med minst mulig innsats.
Forsøker å organisere og strukturere lærestoffets ulike deler til et sammenhengende hele.	Forbinder fakta og begreper på en ureflektert måte som gjerne medfører reduksjon av meningsinnholdet.
Relaterer tidligere kunnskap til ny kunnskap for å etablere ny forståelse og nye perspektiver.	Lærer nytt stoff for å kunne reprodusere deler av stoffet; memorerer og pugger med tanke på prøver og eksamen.
Kobler teoretiske perspektiver til hverdagens erfaringer – og forsøker å gjøre sider ved virkeligheten mer forståelig og «synlig» i lys av lærestoffets begreper og modeller.	Ser stoffet som noe pålagt «utenfra», som prøvekrav og kunnskap «frikoblet» og isolert fra hverdags erfaringer og det virkelige livet.

Figur 1. Generelle kjennetegn på dybdelæring og overflatelæring (Pettersen, 2005, s. 102).

Gjennom dybdelæring utvikles kunnskapsstrukturer som kan anvendes på reflektert vis i ulike situasjoner – i tråd med ønsket læringsutbytte. Dette fordrer imidlertid motiverte studenter som har en velutviklet

modenhet når det gjelder egen læring, og spørsmålet er om vi som har ansvar for å planlegge og gjennomføre læringsprosesser i første del av utdanningsløpet, skal ta dette som utgangspunkt i vårt arbeid.

Min egen erfaring tilsier at ferske studenter ofte har begrenset erfaring med det å studere og jobbe faglig med et emneområde. I tillegg er det gjerne mange studenter i fellesemnene det første studieåret, og faglærer blir ofte stående med følgende pedagogiske utfordring: Å oppnå læringsutbytte for store, heterogene grupper med ferske studenter som har svært begrenset erfaring med både aktuelt fagområde og det å jobbe faglig på universitetsnivå. Å gjennomføre undervisning med læringsprosesser som gir gode utviklingsmuligheter for den enkelte student, blir derfor avgjørende for å lykkes med dette. Det kan argumenteres for at noe av nøkkelen til en viss suksess ligger i å ta dette med motivasjon og dybdelæring på alvor, slik at man ved design av læringsprosesser har inkorporert disse sentrale faktorene i studentenes læring og oppnåelse av læringsutbyttet.

Gjennom mine år som fagansvarlig for innføring i organisasjon og ledelse – og i det ferskere ansvaret for ex.phil.-undervisningen ved mitt studiested – har jeg prøvd ut forskjellige læringsopplegg, der studentene på ulike måter har forholdt seg aktivt til lærestoffet og til hverandre. Det har vært en sentral tanke at disse oppleggene skal kunne virke motivasjonsfremmende – ut ifra ideen om at en engasjert omgang med fagstoffet er en betingelse for å nå læringsutbyttet. Bevissthet omkring motivasjonsfaktorer er derfor viktig for design av læringsaktiviteter.

Jeg vil i det følgende gå gjennom utvalgte læringsaktiviteter; hva og hvorfor samt nokså konkret hvordan. Før de konkrete aktivitetene presenteres, vil jeg imidlertid gå nærmere inn på motivasjonens betydning for læring, ettersom det utgjør bakteppet for planlegging og gjennomføring av læringsaktivitetene.

Motivasjonens betydning for læring

Motivasjon – forstått som drivkraften bak enhver handling – ligger i kjernen av studentenes læring. Motivasjon er det som driver den enkeltes ønsker og handlingsvalg. Innsikt i hvordan dette fungerer, er derfor sentralt for å forstå hvorfor studenter gjør som de gjør, og for å lage ulike

læringsopplegg som kan virke motiverende for studenter. Motivasjon er imidlertid et mangesidig og komplekst fenomen, noe de mange motivasjonsteoriene som finnes, peker mot: Folk er forskjellige og motiveres av ulike ting i ulike situasjoner – og folk forandrer seg gjennom livet, motivasjonen likeså. Meget forenklet kan man si at vår atferd springer ut av våre behov, og behovene kan ha sin opprinnelse i en indre tilstand eller aktiviseres av en ytre påvirkning. Vi kan bli sultne fordi det er lenge siden vi har spist, men tennene kan også løpe i vann fordi vi ser og lukter noe riktig godt. Forskjellige motivasjonsteorier tar for seg forskjellige deler av dette bildet. Noen legger vekt på våre indre behov, både de rent fysiologiske og de psykologiske, andre vektlegger hvordan vi tenker når vi søker å tilfredsstille våre behov, altså de kognitive prosessene, mens atter andre konsentrerer seg om hvilke ytre faktorer som kan være avgjørende for ulike typer atferd, altså hvordan folk blir påvirket av omgivelsene (Busch, Vanebo & Dehlin, 2010).

Vi tenker det slik at de behovene som oppstår i vårt indre, de som kommer fra oss selv, er de sterkeste behovene. De utgjør nemlig en del av vår konstellasjon som enkeltindivider – de er iboende i oss. I forlengelsen av dette anses drivkraften eller motivasjonen for å dekke slike indre behov som den sterkeste varianten av motivasjon. Det vi gjør som følge av indre behov, representerer således sterkere handlinger som er forankret i oss selv. På den måten blir både forpliktelse og læring i forbindelse med handlinger utført med basis i indre behov, dypere, samtidig som de er selvforsterkende, fordi belønningen nettopp er en indre tilfredsstillelse. Derfor sier vi gjerne at mennesker som er motivert av noe indre, er selvgående, og at vi kan stole på at ting blir gjort på best mulig måte – uten å kontrollere det. Opplever vi at folk er motivert av noe ytre, oppfatter vi ofte denne typen motivasjon som svakere, fordi den er avhengig av noe som ikke er bestemt eller avledet av den enkeltes autentiske indre. Her er det gulrot eller pisk som driver handlingen. I så måte er denne kilden til motivasjon sekundær, og dermed er forankringen i det enkelte mennesket skjøre og potensielt utbytbar. Indre motivasjon gir derfor sterkere forankring og forpliktelse, fasthet i retning og handlingstilbøyelighet.

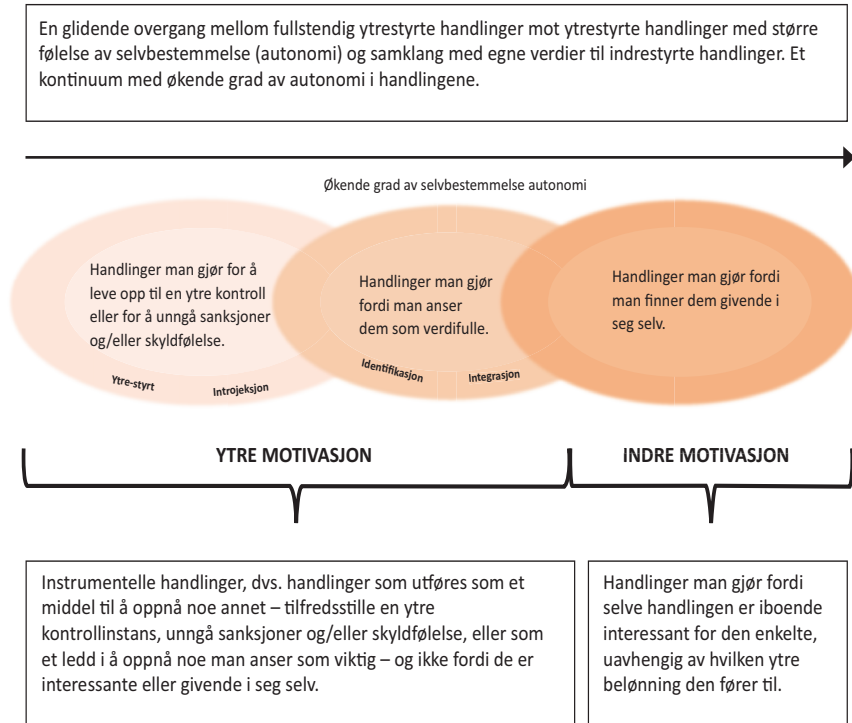
Selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000) bygger på skillet mellom indre og ytre motivasjon. I henhold til denne teorien har alle mennesker

en iboende tilbøyelighet til indre motivasjon som aktiviseres under gitte omstendigheter. Det betyr at enkelte sosiale og miljømessige faktorer vil fremme indre motivasjon, mens andre sosiale og miljømessige faktorer vil hemme den.

For den indre motivasjonen tar Deci & Ryan (2000) utgangspunkt i noen grunnleggende psykologiske behov som alle mennesker deler, nemlig behov for *autonomi*, *tilhørighet* og *kompetanse/mestring*, og sier videre at indre motivasjon har sammenheng med tilfredsstillelse av disse behovene. Handlinger som er indre-motiverte, utføres fordi den enkelte finner selve handlingen interessant i seg selv, og dette har sammenheng med at disse grunnleggende psykologiske behovene dekkes gjennom denne aktiviteten. Belønningen er derfor en indre tilfredsstillelse av slike behov, en tilfredsstillelse som aktualiseres i og med selve handlingen. Denne belønningen er derfor ikke avhengig av noe utenfor selve handlingen. I forlengelsen av dette vil det altså være en del typer av aktiviteter, og ikke minst design av aktiviteter om vi ser det fra synspunktet til den som har ansvaret for å legge opp læringsprosessene, som i større grad enn andre er egnet for å underbygge disse behovene og dermed fremme indre motivasjon, selv om folk selvsagt har ulike preferanser.

Med ytre motivasjon menes den drivkraften som ligger bak enhver handling som utføres som et middel til å oppnå noe annet. Forskning har vist at både kvaliteten i opplevelsen og selve prestasjonen kan utarte seg svært forskjellig når man er indre versus ytre motivert. Et slikt skille mellom indre og ytre motivasjon er derfor vesentlig, men det kan være fruktbart å nyansere denne inndelingen ytterligere, slik at den ikke fremstår som en dikotomi. Ifølge selvbestemmelsesteorien er det ikke noen skarp motsetning mellom disse to motivasjonskildene, men derimot en glidende overgang – som innebærer at visse former for ytre motivasjon nærmer seg indre motivasjon i art og styrke. Jeg har illustrert dette som et kontinuum fra ytre til indre motivasjon i figuren nedenfor (Figur 2).

Selvbestemmelsesteorien argumenterer for at den ytre motivasjonen bør differensieres, slik at det gir mening å snakke om ulike typer ytre motivasjon med ulik grad av forpliktelse i utførelsen av handlingene. Det vil si at man her forstår en handling som skjer på bakgrunn av at vedkommende kun vil tilfredsstille et ytre krav, som motivert på en annen måte



Figur 2. Kontinuum fra ytre til indre motivasjon (basert på Deci & Ryan, 2000).

enn en handling som gjøres fordi vedkommende anser det som viktig å utføre denne, selv om begge handlingene har sin opprinnelse i faktorer utenfor det handlende individet. Det som oppfattes som et rent ytre krav, som vil medføre en eller annen form for ønsket belønning om man innfrir det, og det som oppleves som ytre krav man kan si seg enig i og identifisere seg med, blir således å forstå som ulike årsaker til handling – med ulikt motivasjonsmessig innhold i form av underliggende holdninger og mål. Sistnevnte inneholder en større følelse av selvbestemmelse i handlingen, og samklang med behovet for autonomi blir dermed sterkere. Deci & Ryan (2000) peker nettopp på autonomi som et av menneskenes grunnleggende psykologiske behov, og at tilfredsstillelse av dette er en viktig driver i indremotiverte handlinger.

Når man identifiserer seg med kravene, styrkes altså drivkreftene til å innfri dem. Studenter som har en slik identifikasjon med sine fag, vil derfor ha en sterkere motivasjon i arbeidet. Selvbestemmelsesteorien peker

nettopp på viktigheten av å tilrettelegge for internalisering og integrasjon av verdier og krav for å oppnå en motivasjonsmessig bevegelse mot høyre i modellen. Med internalisering menes den prosessen der man tar inn over seg en verdi eller en form for ytre krav, mens man ved integrasjon gjør verdiene eller innholdet i kravene til sine egne.

Deci & Ryan (2000) understreker imidlertid at dette kontinuumet ikke er å forstå som et utviklingsmessig kontinuum per se. Det er ikke slik at man går fra den minst selvbestemmende formen for ytre motivasjon til den mest selvbestemmende formen. Hvilken type motivasjon man har for en bestemt handling, avhenger av den enkeltes personlige erfaring og situasjonelle faktorer. I undervisning og læring innebærer dette at samspillet mellom individuelle faktorer hos studenten og situasjonelle faktorer i undervisningskonteksten påvirker oppfattelsen av lærings-situasjonen og motivasjonen for det denne situasjonen krever.

Gjennom å bli satt i situasjoner der ytre krav foreskriver visse handlinger, kan enkeltpersoner oppleve at disse handlingene er i samsvar med verdier og mål de selv har, eller de kan også oppleve at handlingen i seg selv er iboende interessant, gitt at den ikke oppleves som altfor mye styrt av andre. Slik kan en handling som initieres av et rent ytre krav, gjøre et skifte i motivasjonsmessig innhold – fra å utføres kun for å innfri dette kravet til å gi følelsen av større selvbestemmelse gjennom at aktiviteten oppleves å være i samsvar med egne verdier, eller til at den motivasjonsmessige drivkraften ligger i at man finner handlingen iboende interessant. Likeledes kan personer som i utgangspunktet har en høy form for ytre motivasjon, få denne redusert hvis aktiviteten er veldig ytrestyrt. De kan dermed komme til å gjøre et motivasjonsmessig tilbakeskritt – til en motivasjonsform som kun er ledsaget av det å tilfredsstillende ytre krav. Dette fordi sterk ytrestyring reduserer den enkeltes selvbestemmelse og dermed gir svakere tilfredsstillende av autonomibehovet.

Deci & Ryan (2000) viser til flere studier som har dokumentert at engasjement og læringsutbytte er begrenset i situasjoner som er kontrollert av ytre krav med fravær av selvbestemmelse. Elever og studenter preges her av manglende interesse og innsats samt liten verdsetting av aktiviteten, og det er en tendens til å skylde på andre – som læreren – ved dårlige resultater. Større grad av identifikasjon med verdier og krav samsvarer med

større glede over skolearbeidet og generelt en mer positiv måte å håndtere skolehverdagen på, mens indre motivasjon korrelerer med interesse, glede, kompetansefølelse og mestring. Mot denne bakgrunn kan vi si at den typen motivasjonsmessig drivkraft som den enkelte har med seg i skolearbeid og studier, er avgjørende for hva slags læring som finner sted.

Motivasjon og læring: integrasjon av fagets verdier og krav

Motivasjon forstått som oppfyllelse av krav og verdier fra ytre omgivelser eller som tilfredstillende av indre psykologiske behov, refererer seg til sosioemosjonelle dimensjoner ved mennesket. Læring forstått som etablering, organisering og integrering av kunnskapsstrukturer refererer seg til kognitive dimensjoner. Utvikling og påvirkning av kunnskapsstrukturer avhenger av et visst engasjement som igangsetter og opprettholder fokusering og kognitiv aktivitet. Her spiller altså motivasjon en avgjørende rolle som igangsetter og opprettholder av aktivitet. Et bevisst forhold til motivasjonsfremmende elementer er derfor sentralt når vi skal utforme læringsaktiviteter for å trigge studentenes involvering, slik at det kognitive engasjementet overfor lærestoffet, og dermed selve læringsprosessene, kan komme i gang.

Videre vil også selve læringsaktivitetene ha betydning for hva slags læring som finner sted, og oppleggene må derfor være gjennomtenkte med tanke på overflatelæring og dybdelæring. Læringsaktivitetene må utformes slik at de underbygger den type læring som læringsutbyttet tilsier. Da er det om å gjøre å komme frem til opplegg som ivaretar både motivasjon og læring, som harmonerer med og appellerer til både de sosioemosjonelle og de kognitive dimensjonene, og det kan selvsagt være utfordrende når man står overfor store grupper med ferske studenter.

Indre motivasjon er altså prototypen på selvbestemt aktivitet. Samtidig er det slik at mye av det vi gjør, har sin opprinnelse i en form for ytre krav, og i skolesammenheng vil nok en hel del være ytrestyrt for den enkelte elev eller student. Hvis aktiviteter som oppleves som ytrekontrollerte – med lite selvbestemmelse, gir dårlig læringsutbytte, bør vi som har ansvar for å tilrettelegge for læring, forsøke å legge det opp slik

at vi støtter internalisering og integrasjon av de verdiene og kravene som læringsaktivitetene representerer. Det er liten vits i å tenke at studentene bør ta seg sammen og lese, at de selv er ansvarlige for egen læring. Vi må være med og gi dem muligheten til å ta dette ansvaret.

Internalisering og integrasjon av relevante verdier og krav legger altså grunnlaget for økende selvbestemmelse og egenregulering. Deci & Ryan (2000) peker på at studier har vist at en slik autonom form for ytre motivasjon sammenfaller med mer engasjement, bedre prestasjon, færre drop-outs, kvalitativt bedre læring og generelt en høyere grad av psykisk velvære. Spørsmålet blir da hva som konkret kan støtte nettopp internalisering og integrasjon av verdier og egenregulering av ytre motivert atferd.

Ettersom ytremotiverte handlinger ikke i seg selv er iboende interessante og ikke velges ut ifra at den enkelte har lyst til å gjøre akkurat det, må de initieres av noe eksternt. Den fremste årsaken til at folk er villige til å utføre bestemte handlinger, er at handlingene har verdi for signifikante andre som man føler tilhørighet til, eller som man ønsker å ha en forbindelse med, det være seg familie, venner, andre personer eller samfunnet for øvrig. Ut ifra en slik tanke blir det en grunnleggende oppgave å tilrettelegge for internalisering gjennom å styrke fellesskap og tilhørighet for enkeltpersoner og grupper. Å skape en form for fellesskap som folk kan identifisere seg med, og som de ønsker å være en del av, et fellesskap som også representerer viktige læringsmessige verdier og krav, er derfor vel verdt å strebe etter.

Som tidligere påpekt er tilhørighet, sammen med autonomi og kompetanse/mestring, et grunnleggende behov hos oss mennesker. For en undervisningsansvarlig handler dette om å ramme inn gruppa og undervisningsaktivitetene for å styrke tilhørighetsfølelsen, synliggjøre og vektlegge det som binder oss sammen i form av en felles interesse og ansvar for god læring og et godt læringsmiljø. I tillegg må vedkommende være i stand til å kommunisere respekt for både enkeltpersoner og gruppa. Det å utvise respekt og en form for omsorg, i den forstand at man signaliserer at man bryr seg om hvordan folk har det, og ønsker det beste for studiehverdagen til den enkelte, kan virke støttende med tanke på at studentene føler seg velkomne og som en del av gruppa. Dette kan igjen styrke følelsen av tilhørighet.

Alt man målrettet gjør den første tiden for at de nye studentene skal bli kjent med hverandre og campus, inkludert lærere og annet personale, har sin funksjon når det gjelder følelsen av tilhørighet. Klarer man i tillegg å være et godt faglig forbilde, der man presenterer og representerer sitt fag på en måte som støtter en positiv og interessant fremstilling, gir dette sterkere grobunn for identifisering med faget samt dets verdier og krav. Nettopp derfor er det så avgjørende hvordan læreren forholder seg til sitt fag.

Når det gjelder kompetanse/mestring som et grunnleggende behov, sier Deci & Ryan (2000) at det at den enkelte opplever at man er kompetent for oppgaven eller handlingen man står overfor, altså at man er i stand til å utføre den på noenlunde effektivt vis, er avgjørende for at man skal kunne adoptere og internalisere et ytre mål som sitt eget. Hvis man ikke ser poenget, eller hvis man føler seg maktesløs, er det vanskelig å oppnå samklang med de verdier og krav man konfronteres med. Det innebærer at man må forstå målet eller hensikten, og man må oppleve at man har relevante kunnskaper og egenskaper for å nå det.

Å være tydelig på læringsmålene og kontekstualisere disse i forhold til øvrige fag samt vise relevansen til yrkeslivet – som jo allerede er et mål for studentene når de har valgt å begynne på et utdanningsløp – er derfor viktig. At undervisningsansvarlig gjennom de forskjellige læringsaktivitetene underbygger den enkeltes kompetanse, f.eks. gjennom oppgaver og krav på passe utfordrende nivå, sammen med tilbakemeldingsrutiner på gjennomføringen, kan medvirke til at internalisering – forsterket av kompetanse- og mestringsfølelse – skjer i større grad. Tilbakemeldinger til studentene på hvordan de gjør det underveis, bygger og trykker kompetansefølelsen og setter dem i stand til å påta seg stadig større oppgaver innenfor faget. I store grupper, der det er forskjeller mellom studentene i hvordan de best tilegner seg fagstoffet, byr dette selvsagt på visse utfordringer. Det fordrer bruk av ulike læringsaktiviteter for å ivareta flest mulig.

Men kun å internalisere de verdiene og kravene som studiene representerer, er ikke nok. Man må også oppleve at man har en selvbestemmelse i det man skal gjøre. Situasjoner og handlinger uten innslag av selvbestemmelse, og som er preget av sterk ytre kontroll, vil kun gi avkasting

i form av introjeksjon (en ubevisst inkorporering av ytre budskap uten egenrefleksjon), gitt at de også virker støttende med tanke på følelsen av tilhørighet og kompetanse. Den enkelte vil altså kunne inkorporere verdier og krav på en måte som tilfredsstillende følelsen av å være kompetent og å oppleve tilhørighet. Men det å kun introjisere en verdi eller et krav vil ikke gi folk en opplevelse av selvbestemmelse.

Som tidligere diskutert er nettopp opplevelsen av autonomi avgjørende for at verdier og krav som er påført oss fra omgivelsene, skal kunne integreres i oss som enkeltindivider og bli en del av oss. Det å bli selvregulerende overfor slike verdier og krav betinger autonomi, og skal vi komme dit at studenter tar ansvar for sin egen læring, må de nettopp være i stand til selv å regulere sine handlinger og aktiviteter i henhold til de verdier og krav som studiesituasjonen stiller. Det betyr at vi som undervisningsansvarlige må tenke på at de læringsprosessene vi legger opp til, også skal styrke studentenes følelse av autonomi.

Jeg vil i det følgende presentere noen av de studentaktive læringsoppleggene jeg har gjennomført med store grupper ferske studenter. De har funnet sted i grupper på mellom 50 og 150 studenter, der enkelte aktiviteter er kortvarige og lite krevende å gjennomføre, mens andre er mer omfattende og fordrer således en mer omfattende planlegging og organisering. Noen aktiviteter har jeg hatt med meg i mange år, noen aktiviteter er inspirert av opplegg jeg selv har deltatt i, mens andre har jeg kommet over på internett og andre fora. Jeg antar at de fleste er kjent med mange av disse aktivitetene i en eller annen form. Alle aktivitetene er videre tenkt inn i den aktuelle undervisningssituasjonen, og de er justert eller bearbeidet for å passe til gruppa, faget og den læringen som ønskes understøttet.

Jeg beskriver gjennomføringen nokså detaljert – store grupper byr jo unektelig på noen praktiske og logistiske utfordringer i tillegg til de pedagogiske – samt synliggjør hva jeg håper at studentene skal lære gjennom aktiviteten, og hvorfor jeg tenker at en slik aktivitet kan underbygge slik læring. Gjennomgående for oppleggene er at studentene er aktive. De må delta og ikke kun passivt motta; de gjør ting i et fellesskap, og innenfor rammen av aktiviteten har studentene mye selvbestemmelse med hensyn til hva de gjør, hvordan de gjør det, og hvor mye de deltar.

En stor grad av selvbestemmelse byr på en differensiering i oppgaveutførelsen. Dette åpner muligheten for at studentene kan holde seg i sin egen flytzone, slik at den enkelte kan justere innsats og oppmerksomhet i henhold til egen balanse mellom ferdigheter og utfordringer. Flytzone henspiller på de situasjonene der man føler at det man skal prestere, står i forhold til egne ferdigheter (Kvalnes, 2010). Opplever man at krav og utfordringer er for store, utløses gjerne uro, frustrasjon og angst, og energien går i stedet med til å håndtere disse følelsene. Blir utfordringen derimot for liten i forhold til det man mener man er god for, mister man interessen for oppgaven, og kjedsomheten kan føre til en uro som kanalisere energien mot andre ting.

Oppleggene gir også meg som undervisningsansvarlig mulighet til direkte dialog og tilbakemelding. Gjennom dette får jeg anledning til å veilede, bekrefte og bygge opp under den enkeltes kompetansefølelse.

Læringsaktiviteter

Bli-kjent-øvelse

Når jeg starter undervisningen med ferske bachelor-studenter, har jeg en bli-kjent-øvelse som fast innslag. Jeg pleier å ha de første timene i organisasjonsfaget allerede i oppstartsuka, slik at opplegget også blir en del av øvrige aktiviteter som tar sikte på at nye studenter blir kjent med hverandre, med campus og med byen for øvrig. Denne bli-kjent-øvelsen går imidlertid utover det rent sosiale aspektet og foregriper noe av det fagstoffet vi skal gjennom innenfor temaene individ – gruppe – gruppeprosesser. I tillegg inneholder øvelsen en stillingtagen til kjøreregler for gruppearbeid (se figur 3) – og til forpliktelser som hver person bør overholde for å beholde plassen i gruppa.

Rent konkret starter jeg med en noe popularisert gjennomgang av kunsten å lytte samt hva som kjennetegner effektive grupper. Studentene deles inn i grupper på ca. seks personer. For i størst mulig grad å unngå at folk som kjenner hverandre fra før, kommer på samme gruppe, benytter jeg den vanlige inndelingen, der vi teller oss frem til de ulike gruppene med 1-ere, 2-ere, 3-ere osv. Ut ifra oppmøtetallene har jeg på forhånd regnet ut hvor mange grupper det må bli for å få ca. seks personer på hver gruppe.

13 UTSAGN OM GRUPPEARBEID

1. Gruppa bør ha en leder som leder diskusjonen på en fast måte
2. Gruppemedlemmene bør ha faste jobber som leder, sekretær, observatør o.l.
3. Vi bør åpent og direkte kunne kritisere hverandres måte å være på i gruppa
4. For å løse problemer med samarbeid må vi holde følelsene i sjakk
5. Gruppa bør avgjøre tvilsspørsmål og uenigheter gjennom avstemning
6. De som ikke ytrer seg når vi tar en beslutning regner vi som stilltiende enige
7. Dersom noen i gruppa vet mye om den oppgaven som skal løses bør de ha rett til å ta ledelsen
8. Det må være opp til den enkelte hvor mye arbeid han/hun vil legge ned i gruppearbeidet
9. Gruppemedlemmene må fritt kunne droppe et gruppemøte til fordel for andre viktige gjøremål
10. Vi bør åpent kunne gi uttrykk for våre følelser i gruppa
11. Alle bør få komme til orde helt til de er forstått, selv om det kan bli tidkrevende
12. Ingen må få dominere diskusjonen – alle må få bidra med sine synspunkter
13. De som har en tendens til å snakke mye, bør dempe seg. De som sier lite, bør bli mer aktive

Figur 3. Utsagn om gruppearbeid brukt under bli-kjent-øvelse.

Så presenteres oppgaven for studentene: Gruppemedlemmene skal hilse kort på hverandre, og så skal de dele seg inn i par som går en tur sammen og prater med hverandre for å bli litt kjent. De får beskjed om at det er vesentlig at denne samtalen ikke blir alt for overflatisk (uten at meningen er en reise under huden på hverandre). At man forteller noe som betyr noe for en, er derfor viktig – som tidligere skole-/arbeidserfaring, interesser og hobbyer, sted- og familiebakgrunn. Gruppen på seks personer skal så samles, og hver person skal fortelle om den de gikk tur med, for resten av gruppa. Etter dette skal gruppa gå over til drøftingsoppgaven som går ut på å vurdere og ta stilling til et sett av påstander om kjøreregler for gruppearbeid. Når vi etterpå samles i plenum, får hver gruppe fortelle litt om hva de diskuterte mest, og hvordan de har vurdert påstandene.

Jeg har på forhånd hengt opp A4-ark med tall for gruppene på veggene rundt om i auditoriet, slik at det skal gå greit for alle å samles når inndelingen er gjort. Er det mange grupper, kan det bli litt kaotisk hvis de i tillegg til å finne hverandre også må organisere hvor på den begrensede plassen i auditoriet de skal samles. Jeg legger også inn tidsbruk for de ulike delene av gruppearbeidet. Som en oppstart til dette arbeidet gir jeg en litt fyldigere presentasjon av meg selv enn den jeg ga innledningsvis. Her sier jeg litt om hvor jeg kommer fra, litt om familie og litt om hva jeg er interessert i og bruker å gjøre på fritiden. Dette gjør jeg både for at studentene skal få et litt nærmere innblikk i hva slags person jeg er, og som et eksempel på hva man kan si noe om når de skal ut og gå tur med hverandre.

Den viktigste årsaken til at jeg bruker denne øvelsen, er at studentene rett og slett skal bli litt mer kjent med hverandre, som et første steg på veien mot gruppe- og tilhørighetsfølelse. Når de kommer til campus, er alt nytt for dem, og det er mye de må finne ut av: informasjon, systemer, steder og mennesker de skal bli kjent med. Til å begynne med går derfor mye av energien og oppmerksomheten til mange med på å forholde seg til hverandre og til situasjonen. Det betyr at den energien som er igjen til faglige læringsprosesser, ikke er så stor til å begynne med. Å få ned skuldrene, bli kjent med hverandre og studiestedet og føle seg trygg og komfortabel i situasjonen er derfor en forutsetning for å delta i læringsprosesser på en god måte. Gjennom dette bygges også følelsen av tilhørighet. At man den

aller første tiden tilrettelegger for dette gjennom opplegg i regi av både faddere, faglig og administrativt personale samt Studentsamskipnaden, er derfor hensiktsmessig med tanke på oppnåelse av læringsutbytte.

Samtidig synes jeg det er viktig å inkorporere noen faglige perspektiver i en slik oppstartsaktivitet, både fordi undervisningstiden er knapp og verdifull, og for å signalisere fra dag én at det er det faglige som står i sentrum for vår virksomhet. Dette handler også om tydeliggjøring av mål – *hva* og *hvorfor* med referanse til utdanningsløpet. Ved å gjennomgå lytting og lytterens funksjon får studentene med seg konkrete lytteoppgaver for sine samtaler, der de kan praktisere det teorien forfekter. Gjennom drøftingen av påstandene får de «knadd» på noe av teorien omkring gruppeprosesser og effektive grupper. Samtidig inneholder også påstandlisten noen typiske spørsmål som melder seg når studentene skal jobbe sammen i grupper, både egenorganiserte kollokviegrupper og grupper som blir til som følge av det strukturerte faglige opplegget. Dette kan gjøre det enklere for dem å håndtere gruppeprosessene sine senere, fordi de allerede har vært gjennom diskusjoner omkring problematikene og har et verktøy som gir mulighet til å være litt i forkant av dette.

Listen representerer imidlertid ikke noen normative krav til hvordan man skal arbeide i grupper. Studentene får i diskusjonen mulighet til å bruke sin autonomi i vurderingen av påstandene, og til å møte andres argumenter med sine autonome vurderinger. Diskusjonene omkring dette er ofte nokså ivrige. Hele bli-kjent-øvelsen kan vi bruke i plenum etterpå, som et eksempel på en gruppes utvikling, og knytte dette til teori.

Forandringsøvelse

En øvelse jeg bruker som opptakt til temaet organisasjonsendringer og hvordan disse kan oppleves for de som arbeider der.

Dette er en nokså kortvarig og lite krevende øvelse som gjøres i auditoriet. Studentene får beskjed om at vi nå skal forestille oss at vi er en organisasjon, der jeg er lederen og studentene er medarbeiderne. Jeg forklarer at vi befinner oss i et marked med sterk konkurranse, noe som gjør at vi hele tiden må forbedre oss. Konkurrentene puster oss i nakken, og omgivelsene er i stadig endring. Derfor må også vi endre oss. Studentene

blir bedt om å reise seg opp, gå sammen i par, eventuelt i trespann, og stille seg med ryggen mot hverandre. Jeg forteller at organisasjonen vår gjør det ganske bra og har en god markedsandel, men at vi må gjøre noen justeringer. Studentene blir så bedt om å gjøre tre endringer med seg selv. Her tar de gjerne av eller på smykker, skjerf etc., bretter opp ermer, snur brillen osv. De får så beskjed om å snu seg mot hverandre, og oppgaven blir da å finne ut hvilke endringer den andre har gjort. Studentene synes dette er moro, så det blir gjerne litt liv, røre og latter i salen. Videre får de beskjed om å beholde de endringene de har gjort, og på nytt stille seg med ryggen mot hverandre. De blir bedt om å gjøre nye endringer, for så å snu seg mot hverandre igjen. På dette punktet er de fremdeles kreative, og det blir mye latter når de skal finne ut hvilke nye endringer som er gjort. Jeg holder frem med dette en rekke ganger, forteller at konkurrentene har passert oss i markedsandel, og at vi må gjøre nye endringer for å overleve – flere og flere, noen ganger fem, andre ganger sju. Stemningen i auditoriet snur seg etter hvert, og studentene gir uttrykk for at de er lei av øvelsen. Noen gidder ikke mer og setter seg ned, andre gjør pliktskyldigst noen endringer og sender meg misfornøyde blikk, mens andre igjen finner på noe annet. Kjører jeg det langt nok, kommer det som regel høylytte protester. Jeg «kjenner» litt på gruppa med hensyn til hvor langt jeg drar denne øvelsen.

Når øvelsen er avsluttet, stiller jeg studentene spørsmål om hvordan de opplevde den: Hvordan syntes de det var til å begynne med, hva var artig med dette, hvordan var stemningen, når var det ikke artig lenger, hvorfor var det ikke artig, hvordan utviklet humøret seg gjennom øvelsen, hvordan var forholdet til den andre under øvelsen, hvordan opplevdes det å bli bedt om å endre hele tiden? Svarene studentene gir, og refleksjonene de kommer med, skriver jeg opp på tavla. Så forsøker vi sammen å finne ut hva slags teori om forandring som kan trekkes ut av disse opplevelsene. Det som lar seg ekstrahere, pleier å være i samklang med det teoriene om organisasjonsendringer forfekter: Når det fremstår som noe lekende, nytt og spennende som bryter med rutiner, kan det oppleves som artig og energigivende, men når det fremstår som fortløpende, hurtige, multiple endringer gitt som direktiver man ikke forstår hensikten med, uten medvirkning og evaluering, går det etter hvert på helsa løs.

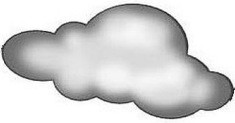
Poenget med en slik øvelse er både å gi en dypere forståelse av de menneskelige reaksjonene på endringer gjennom å påføre studentene lignende følelser av glede og frustrasjon, riktignok i en ekstrem «light»-variant i forhold til reelle endringsprosesser, og å gi et bredere grunnlag for å huske de teoretiske perspektivene på endring gjennom at studentene selv har vært med på å «produsere» teorien ved refleksjon over egne erfaringer. Selv om øvelsen er nokså stramt styrt av meg, i form av beskjed om når man skal endre og hvor mye man skal endre, inneholder den mye selvbestemmelse, ettersom den enkelte selv velger hva han/hun vil gjøre innenfor rammene av øvelsen. Den er også kompetansebyggende i den forstand at studentene ser at det de selv produserer av teori gjennom vår felles refleksjon etterpå, er i samsvar med de faglige teoriene. Dette kan bidra til å styrke forståelsen og mestringsfølelsen i det å forholde seg teoretisk til empiriske fenomener. Øvelsen kan også virke relasjonsbyggende, gjennom at gruppa deler en felles opplevelse.

Bruk av film

Læringsutbyttet i organisasjonsfaget tilsier mer enn det å kunne gjengi teoriene i boka. De faglige perspektivene skal kunne brukes selvstendig og kritisk i ulike situasjoner og sammenhenger. Det innebærer at studentene må få teste ut dette på forskjellige måter. Her handler det om å løfte teoriene ut av boka og inn i det levde liv. Av den grunn må det levde livet inn i undervisningen. Jeg bruker både case (hvorav mange jeg selv har skrevet for formålet), avisartikler, kronikker og annet stoff fra media; jeg bruker bedriftsbesøk og gjesteforelesere fra lokalt arbeidsliv som forteller om sine arbeidsplasser; og jeg bruker film.

I organisasjonsfaget har jeg valgt den svenske filmen *Så som i himmelen* som en langcase, der faglige perspektiver på individ og gruppe, forandring og ledelse anvendes for å gå bakenfor den handlingen som utspiller seg. Dette gjør jeg på følgende måte: Jeg har en liste med faglige begreper som det er mulig å finne eksempler på i filmen. Ut ifra antatt oppmøteantall deler jeg på forhånd inn i antall grupper, slik at det skal bli ca. seks personer i hver, og jeg knytter ett faglig begrep til hver gruppe (ev. med tilstøtende begreper). Før vi setter i gang filmen, deler jeg inn i

grupper ved hjelp av å telle 1-ere, 2-ere osv. i henhold til det forhåndsdefinerte antallet. Hver gruppe får som særskilt ansvar å analysere filmen gjennom det faglige begrepet gruppa har fått tildelt (se figur 4), og skal finne eksempler på hvordan vi kan bruke dette/disse begrepene og tilhørende teori til å belyse og forklare det som skjer. Listen over grupper og begreper har jeg fremme på lerretet før filmen, i tillegg til at den ligger ute i e-klasserommet.



FILM: SA SOM I HIMMELEN

Filmen brukes som en case for å analysere forhold som angår individ, gruppe, ledelse og forandring.

Gruppearbeid med analysen etter filmen. Hver gruppe får spesielt ansvar for å analysere, med utgangspunkt i noen spesifikke faglige begreper, men alle bør ha alle momentene nedenfor i bakhodet under filmen og bruke disse som faglig innfallsvinkel til å forstå det som utspiller seg. Perspektiver fra både Busch, Vanebo og Dehlin og fra Sewerin er relevante.

Gruppe 1: Rolleteori - rollekonflikter - rollefordeling

Gruppe 2: Gruppekonflikter - konfliktsymptomer - problemtyper

Gruppe 3: Særpreg ved effektive grupper

Gruppe 4: Grupper og grenser

Gruppe 5: Lytting

Gruppe 6: Kart - virkelighet - forandring

Gruppe 7: Feedback

Gruppe 8: Følelser - transport - projeksjon

Gruppe 9: Ledelse - coaching

Figur 4. Oppgaveark til film.

Etter filmen får gruppene tid til å jobbe med den faglige innfallsvinkelen de har fått tildelt, og til slutt presenterer de sitt arbeid. Her skal hver gruppe frem i auditoriet og fremføre sin presentasjon. Gruppene får selv bestemme hvordan presentasjonen skal være. Den eneste føringen jeg legger, er at jeg ønsker at hele gruppa skal stå sammen foran resten av

studentene under presentasjonen. Så velger de selv formen på presentasjonen – altså hva slags formidling det skal være, og hvem som skal utføre den. Her varierer det mellom at alle gruppemedlemmene sier litt hver, eller at en student tar hovedansvar og de andre sier litt eller ingenting. Det varierer også hvordan de velger å formidle: Noen snakker ut ifra de notatene de har gjort seg, noen har laget PowerPoint-presentasjoner eller annet som vises på skjerm, og noen velger å dramatisere gjennom små skuespill for å illustrere sine analyser. Etter at gruppa har utført sin presentasjon, åpnes det for spørsmål og kommentarer fra salen.

Jevnt over jobber studentene godt og gjør mye godt analysearbeid gjennom denne øvelsen, og de utviser selvstendig bruk av de faglige perspektivene. Når det gjelder motivasjon, kan det påpekes at øvelsen har en del ytrestyring gjennom at jeg bestemmer både film, begreper, gruppeinndelingsmetode og tidsramme for arbeidet. Samtidig innehar øvelsen stor grad av autonomi: Gruppene styrer selv hvor de vil gjøre gruppearbeidet, de har ansvaret for sin egen gruppeprosess og tidsbruk, de bestemmer selv hvem som skal ha ansvaret for hva under presentasjonen, og de velger selv formidlingsmåten. Dette gir mye selvbestemmelse for hvert gruppemedlem med tanke på hva vedkommende bidrar med under de ulike fasene i øvelsen. Man får mulighet til å regulere sin egen innsats for å holde seg innenfor egen flytsone gjennom øvelsen. Dermed føler den enkelte seg i større grad kompetent til å bidra i arbeidet. Ved at gruppemedlemmene selv må avtale hvordan de vil presentere sitt arbeid, men at alle må stå solidarisk sammen under presentasjonen, er baktanken at forpliktelse og tilhørighet i øvelsen styrkes, og at hver enkelt opplever at dette er et arbeid han eller hun er en del av.

Som faglærer står jeg for den avsluttende kommentaren til gruppa, etter at presentasjonen og eventuelle innspill fra salen er unnagjort. Her legger jeg vekt på å gi en strukturert og faglig oppsummering av den analysen gruppa har gjort, og gjennom det tydeliggjøre at det er et godt faglig arbeid, samt at jeg supplerer hvis det er viktige temaer i filmen som gruppa ikke har pekt på. En slik strukturert oppsummering har til hensikt å vise både gruppa og salen at det er gjort en relevant faglig analyse som kan settes i en større sammenheng. Gruppa får således en umiddelbar tilbakemelding på sitt arbeid – en tilbakemelding som er anerkjennende og

som forhåpentligvis virker kompetansebyggende. Helt til slutt takker vi gruppa gjennom en velfortjent applaus.

Eksamensforberedelser

Organisasjonsfaget avsluttes med en individuell skriftlig skoleeksamen. Den består av en case med to oppgaver som skal besvares. Ingen kilder er tillatt. Selve eksamenssituasjonen er en særskilt prestasjon der man arbeider alene, under tidspress og uten kildebruk. For mange studenter vil dette være første gang de skal prestere på en slik måte og på dette nivået. For å forberede dem best mulig på dette samt kanskje utligne litt det at en slik vurderingsform ikke passer like godt for alle, trener vi svært eksamenslikt når vi nærmer oss slutten av undervisningsrekka. Vi imiterer rett og slett eksamenssituasjonen.

Læringsmålene i dette faget er at studentene skal kunne de teoretiske perspektivene, bruke disse til å belyse og analysere organisasjonsfaglige og praksisorienterte fenomener samt arbeide kritisk og selvstendig med problemstillinger. En betydelig del av undervisningen omhandler derfor koblingen til praksisfeltet, og dette ivaretas blant annet gjennom utstrakt jobbing med skriftlige caser, der teori anvendes for å redegjøre for, forklare og drøfte det som skjer. Vi jobber både i grupper og i plenum. Studentene snakker med hverandre, de har kildene tilgjengelige, og jeg veileder dem. Vi jobber mye med å utarbeide gode disposisjoner som det skal være mulig å skrive en besvarelse ut ifra – kronologiske eller tankekart etter behag. Det betyr at studentene har nokså god tid, har tilgang til faglig stoff gjennom bøker og faglærer, kan diskutere med andre og behøver ikke nødvendigvis å ferdigstille en besvarelse i dette arbeidet. Eksamenssituasjonen innebærer derimot både tidspress, selvstendighet og et ferdig produkt. Derfor kan det være nyttig å ha forsøkt seg på denne arbeidsformen på forhånd, slik at i alle fall metodikken er kjent når man sitter i eksamenslokalet.

For å øve på dette bruker jeg tidligere eksamensoppgaver. Studentene får beskjed om å sette seg alene, begynne å jobbe med oppgaven uten å konsultere noen kilder – for å se hvor langt de kommer i utarbeidelsen av en disposisjon før de må ta frem bøker og etter hvert diskutere med

medstudenter. Til dette får de gjerne 30–45 minutter. Dette gir også en pekepinn på eventuelle teoretiske «kunnskapshull» som bør tettes før eksamen.

Ved å ha vært gjennom denne øvelsen noen ganger på forhånd, er studentene bedre rustet for å prestere i eksamenssituasjonen. Når de får utlevert eksamensoppgaven, vet de hvordan de skal gripe den an, og hva de må gjøre. I løpet av kurset legger jeg også mye vekt på hvordan man kan lese og forstå oppgavetekster, samt vise hvordan det å bruke tid på å tolke oppgaveteksten gir inngang og struktur til besvarelsen. Studentene trenes således i en aktiv bruk av oppgaveteksten og til å gå tilbake til sin tolkning av denne dersom de blir usikre underveis. Da kan de bruke oppgaveteksten som støtte i arbeidet med besvarelsen. På den måten blir eksamen i større grad en kjent situasjon for studentene, hvor de er tryggere på sin egen mulighet til å mestre. Dette har betydning for kompetansefølelsen og dermed for å innlemme eksamenssituasjonen i den enkeltes flytzone. Jeg gir også relativt åpne oppgaver som kan løses på flere måter, og studentene må selvstendig gjøre sin analyse og velge konkret innfallsvinkel. Slik reduseres det ytre styrt i besvarelsen noe, og gir større selvbestemmelse for den enkelte. Sammen med mestringsfølelse i situasjonen kan dette øke motivasjonen i eksamensarbeidet.

Kafédialog

Vi gjennomførte faget examen philosophicum ved mitt studiested for første gang høsten 2017, og jeg fikk ansvaret for å planlegge og gjennomføre undervisningsopplegget for en gruppe på ca. 150 studenter. Jeg gikk ut fra at de færreste av disse ferske studentene ønsket seg dette faget i utgangspunktet, og tenkte derfor at et samlingsbasert opplegg ville gi større pedagogiske muligheter til å «fange» studentene enn en to-timersbolk hver uke. På bakgrunn av det ble undervisningen lagt til fire to-dagers samlinger med forskjellig opplegg hver gang.

Samling nummer to ble arrangert som en kafédialog med to temaer hver dag. Her hadde jeg hentet inn tre gjesteforelesere, i tillegg til meg selv, og hver dialog startet med én times forelesning over aktuelt tema før selve kafédialogen foregikk i to andre rom som ligger i tilknytning til

KUNNSKAP, SANNHET OG LOGIKK

SETT OPP ARGUMENTER FOR OG I MOT FØLGENDE PÅSTANDER:

Vi må være villige til å oppgi personlig frihet for å beskytte oss mot terrorister

FOR | **MOT**

Det er greit å lyve for å vekke oppmerksomhet om en viktig sak på sosiale media

FOR | **MOT**

Ved første bordsett velges en ordstyrer. Ordstyreren blir sittende igjen på bordet når det er skifte av bord og tar ansvar for at det for sitt bord skrives ned for- og mot-argumenter til påstandene og til slutt konkluderer med to spørsmål som tematikken og diskusjonene stiller oss ovenfor.

Figur 5. Eksempel på emneark som ligger på bordene i kafédialogen.

hverandre. I begge rommene var det satt inn tjue små bord med et blankt ark som duk, skrivesaker samt et emneark som dannede utgangspunktet for dialogen. For to av temaene (Politikk og samfunn + Natur og miljø) inneholdt emnearket en rekke påstander med relevans for temaet som

studentene kunne bruke som utgangspunkt for diskusjon. Emnearket for temaet Kunnskap, sannhet og logikk (se figur 5) inneholdt kun to påstander, og oppgaven var her å føre opp ulike pro- og kontraargumenter. Kafédialogens siste tema var Etikk, og på dette emnearket var det skissert en rekke etisk ladede situasjoner som studentene skulle ta en argumentert stilling til. For alle temaene skulle det til slutt formuleres to gode spørsmål som aktuell tematikk stiller oss overfor. Å formulere spørsmål er i tråd med fagets natur. Faget byr like mye på spørsmål som på svar, og av svarene som gis, er få av den sorten med to streker under. Spørsmålene som studentene formulerte, ble tatt med som inspirasjonskilde ved utformingen av eksamensoppgavene.

Rent praktisk ble kafédialogen gjennomført på følgende måte: Jeg gjorde klar kafébordene med skrivesaker og emnearket dagen i forveien. Studentene fikk beskjed om å gå over i de to rommene etter forelesningen og sette seg der de ville. Den første oppgaven som hvert bord måtte gjøre, var å velge en bordvert. Bordvertens oppgave var å bli sittende ved bordet og ta imot nye dialogpartnere når det ble skifte av bordsett samt å starte det nye bordsettet, med å si noen ord om hva forrige bordsett hadde diskutert. Bordverten hadde også ansvaret for at det på siste bordsett ble skrevet ned to gode spørsmål omkring temaet. I tillegg fikk bordvertene i oppgave å presentere litt om hva dialogen ved bordet hadde handlet om, samt å lese opp de to spørsmålene som bordet hadde formulert når vi samlet oss i plenum etter hvert tema.

Hvert bordsett varte ca. 25 minutter, og for hvert tema var det tre bordsett. Jeg styrte tiden, og ga beskjed når det var 5 minutter igjen til skifte. I tillegg sa jeg ifra når selve skiftet skulle gjennomføres. Den eneste føringen jeg ga ved disse skiftene, var å minne om at det var to kaférom, slik at studentene kunne benytte begge. Jeg sørget også for at det var et bord i hvert rom med kaffe og te til studentene. Ettersom jeg hadde presentert dette som en kafédialog, syntes jeg det var et poeng at det fantes noe å drikke. Studentene satte pris på denne enkle bevertningen.

Lydnivået var høyt under dialogene, og det tolker jeg som et tegn på engasjement. Kafédialogene var også en hyppig gjenganger under slutt-evalueringene, hvor de ble beskrevet som en aktivitet studentene satte pris på. Samhandlingen med mange forskjellige personer, og at de selv

får være aktive, anser de som verdifullt. Dessuten mener studentene at en slik dialogøvelse også viser dem at pensum i ex.phil. er aktuelt i dagens samfunn, selv om det inneholder mange tanker som er tenkt for svært lenge siden.

Min hensikt med en slik øvelse er nettopp å synliggjøre relevansen til den delen av pensum som umiddelbart ikke vurderes som så relevant av studentene. Dette er vesentlig for at studentene skal se hensikten med pensum. En forutsetning for at man skal akseptere et ytre mål som sitt eget, er jo at man ser poenget med det. I tillegg får studentene aktivt bruke en del av det tankegodset som pensum representerer. Her får de utøvd både en analytisk, en kritisk og en selvstendig tilnærming, samtidig som de selv kan regulere sin aktivitet i dialogen. Det gjør de ved å velge nivå av deltagelse ut ifra egen flytzone samt velge sine samtalepartnere gjennom bordskiftene. Dialogen utgjør også en ramme for fellesskapet ved at aktiviteten likestiller alle som likeverdige og viktige partnere i gruppa.

Plassmessig kan det selvsagt være utfordrende å gjennomføre et slikt opplegg, og det er ikke sikkert det er praktisk mulig alle steder. Hos oss krevde det også noen timeplantilpasninger og rokeringer av undervisningsrom for å få det til, men med en positiv innstilling fra både faglig og administrative kollegaer lot det seg gjennomføre, uten at det gikk på bekostning av andre undervisningsopplegg.

Læringsutbytte: tilbakemeldinger fra studentene, mine vurderinger og resultat

Den kanskje viktigste indikatoren på at slike læringsaktiviteter har noe for seg, er de tilbakemeldingene som studentene gir sammen med eksamensresultatet. For organisasjonsfaget er det en individuell, skriftlig skoleeksamen som består av noen oppgaver relatert til en case. Studentene må ha nødvendig teoretisk kunnskap for å gjøre en selvstendig analyse, der kunnskapen brukes kritisk for å løse oppgavene. En slik eksamensform favner i så måte en del av det som læringsutbyttet foreskriver. Gjennom de ulike læringsaktivitetene har vi øvd på dette på ulike måter, og jeg tror det styrker studentene i faglig forståelse og anvendelse. Sammen med målrettede forberedelser på eksamensformen

og eksamenssituasjonen håper jeg at noen av ulikhetene i hvordan studentene lærer og formidler stoffet på best mulig måte, utlignes i den endelige vurderingsformen.

I faget gjennomfører jeg både midtveis- og sluttevaluering. Den foregår slik at jeg forlater auditoriet mens studentrepresentantene har ansvaret for evalueringsprosessen. Alle får utdelt hver sitt skjema med et sett av spørsmål omkring undervisningen, og de får tid til å fylle ut dette. Evalueringsskjemaet besvares anonymt. Spørsmålene omhandler evaluering av innhold, progresjon, aktiviteter, faglærers innsats og studentenes innsats. Jeg synes det er greit at alle får mulighet til å meddele seg via et skjema for å sikre at deres synspunkter når frem. Studentrepresentantene forestår så en plenumsrunde, slik at det blir anledning til å diskutere aktuelle saker. Etterpå oppsummerer de denne diskusjonen for meg.

Det er kommet svært mange gode tilbakemeldinger på kurset. Studentene peker på at variasjon i undervisningen er bra, og så fremhever de litt ulike læringsaktiviteter som spesielt bra. Dette kan nok tolkes som at ulike aktiviteter treffer studentene på ulike måter, avhengig av hvordan de lærer best (se figur 6).

Litt fra det studentene skriver om organisasjonsfaget:

«Et kurs med veldig bra innhold og engasjert lærer.»

«Engasjement fra faglærer – variert undervisning – eksempler som gjør det virkelighetsnært.»

«Interessant fag, godt oppsett.»

«Alt er blitt satt inn i et praktisk perspektiv og derfor enklere å forstå.»

«Studentene har fått mulighet til å delta i undervisningene, blitt inkluderte, og vi har fått tid til å selv reflektere.»

«Det har vore eit bra kurs, lærerrikt, sjølv om det nokon ganger har gått lite fort.»

«Får bredere kunnskap rundt det å tenke selv i form av oppgaver uten fasit.»

Figur 6. Studentevaluering av organisasjonsfaget høst 2017.

Gjennomgående er imidlertid tilbakemeldingen om at ulike læringsaktiviteter er et stort pluss, at studentene føler seg inkludert i undervisningen, og at faglærer er engasjert og gir et positivt bilde av faget. Mange påpeker også at det er nokså mye fagstoff som kjennes fremmed, og at det går litt fort fremover, men de skriver samtidig at de har forståelse for fremdriften, at de ser relevansen til arbeidslivet, og at de synes faget er interessant. Under Totalinntrykk av kurset er det mange smiletegn, karakteren A+, og adjektiv som veldig bra, flott og topp. Jeg tolker dette som at undervisningen har underbygget forståelsen av målet med kurset, og at aktivitetene har støttet både fellesskapsfølelse, selvbestemmelse og mestring. Jeg tror at dette har vært viktig for studentenes motivasjon, og dermed for den dybdeleringen som oppnåelse av læringsutbyttet forutsetter.

Uten at jeg har noen konkret statistikk på det, tør jeg påstå at eksamensresultatene i stor grad reflekterer hvorvidt studentene har deltatt i læringsopplegget eller ei. Eksamensbesvarelsene har selvsagt ulik kvalitet, men besvarelsene til de som har deltatt, gjenspeiler ofte dette i form av en tydelighet i hva de forsøker å gjøre, selv om det varierer hvor godt de lykkes faglig. Gjennom hele undervisningsrekka holdes trykket oppe med hensyn til hva som er målet med faget: Man skal kunne teoriene, og man skal være i stand til å anvende dem på en faglig måte. Teoriene skal hjelpe oss til å forstå et empirisk fenomen bedre og sette oss i stand til å ta begrunnede handlingsvalg. Ved hjelp av teorier og faglige perspektiver skal vi gjøre mer enn bare å beskrive det som skjer. Mye av det vi gjør i undervisningen, handler nettopp om å utforske forklaringspotensialet til teoriene på forskjellige måter. Mange av eksamensbesvarelsene gjenspeiler også dette: Forsøk på å finne faglige perspektiver som hjelper studentene med å analysere casen og derigjennom belyse tematikken i oppgaveteksten. Så varierer det hvor god og detaljert teoriredegjørelsen er, og hvor mange og tette koblinger til casen som gjøres, men selvstendigheten i bruk av fagstoffet er gjenkjennbar. Ut ifra dette kan det argumenteres med at en mer overflatisk læring – i form av å kunne gjengi teoriene med en presis begrepsbruk – er et nødvendig, men utilstrekkelig steg på veien mot dybdelæring. Dybdelæring, som en selvstendig anvendelse av lærestoffet, betinger også en holistisk forståelse av det. På

den måten kan vi si at både huskestrategier og forståelsesstrategier har sin plass i oppnåelsen av læringsutbyttet, der sistnevnte er nøkkelen til dybdelæringen (Schjelte, 2017).

Besvarelser som ligger helt i nedre del av karakterskalaen, og besvarelser som ikke holder til en ståkarakter, mangler gjennomgående en slik grunnleggende forståelse for at det er en faglig tilnærming til det oppgaveteksten spør etter, som gjelder. Disse preges av beskrivelser eller gjenfortelling av casen, gjerne med islett av noen egne vurderinger eller normative anbefalinger, men uten faglig forankring – eventuelt kombinert med noe oppramsing av fragmentert teori feilaktig gjengitt. Dette kan tolkes som om det arbeidet disse studentene har lagt ned i å tilegne seg pensum, har vært preget av bruk av huskestrategier, altså en atomistisk tilnærming som representerer en overflatisk læring. Eksamensformen med case krever imidlertid at man også har forstått faget. Huskestrategiene kommer derfor til kort ved denne evalueringsformen.

Ut fra dette vurderer jeg deltagelsen i undervisning – og alt den måtte innebære gjennom styrking av kompetanse, tilhørighet og autonomi – som vesentlig for motivasjon og læring for svært mange ferske studenter i organisasjonsfaget.

Vurderingsformen i ex.phil. er en gruppevis hjemmeeksamen over 14 dager, der tanken er at studentene skal fortsette sin læringsprosess i faget. Læringsutbyttet tilsier at studentene skal kjenne til det teoretiske grunnlaget som pensum representerer, og være i stand til å bruke dette i faglige og praktiske problemstillinger på kritisk og selvstendig vis.

Til eksamen velger studentene én av fem oppgaver, der alle oppgavene ber om en redegjørelse for spesifikke tema fra pensum og bruk av perspektiver fra pensum til å drøfte noe dagsaktuelt. Hensikten med en gruppeeksamen er å oppmuntre til meningsutveksling og felles refleksjon. Ved å gi en dagsaktuell oppgave som pensumstoffet skal belyse og drøfte, gis det mulighet for selvstendig bruk av perspektiver. Gjennom kurset har vi på ulike måter aktualisert pensumstoffet, der studentaktive tilnærminger – som for eksempel kafédialogen – har vært med på å vise relevansen til nåtiden. Eksamensoppgaven og eksamensformen byr på videre muligheter til å fordype seg i sider av pensum samt bruke faglige perspektiver på en selvstendig måte.

I så måte er muligheten for selvbestemmelse stor. Å arbeide i grupper representerer også et fellesskap som kan styrke tilhørighetsfølelsen – vel å merke hvis grupper fungerer godt.

Siste samlingsdag i undervisningsrekka i ex.phil. ble brukt til konkret eksamensforberedelse. Mange hadde allerede etablert eksamensgrupper, mens andre grupperte seg for anledningen. Noen av disse gruppene fortsatte som eksamensgrupper.

Gruppene fikk utdelt en eksamensrelevant oppgave. Dermed fikk de på forhånd jobbet seg litt inn i gruppeprosessene og «smakt» på hvordan eksamensarbeidet kan utarte seg. Denne forberedelsen var også kompetansebyggende i den forstand at den kunne styrke mestringsevnen opp mot eksamen. Ex.phil. inneholder svært få svar med to streker under, og det kan avføde noe usikkerhet hos en del studenter når det handler om kompetanse til å skrive en besvarelse. Som faglærer er det derfor viktig å gi næring til mestringsfølelsen, slik at ikke eksamensarbeidet skaper unødvendig uro hos den enkelte.

Gjennomføringen av faget har fått veldig mange positive tilbakemeldinger i sluttevalueringen. Jeg utgikk som sagt ifra at dette var et fag svært få ønsket seg, slik at det pedagogiske utgangspunktet var en stor gruppe ferske studenter som ikke var motiverte for ex.phil. På den siste samlingsdagen spurte jeg studentene om dette medførte riktighet, og det avstedkom en unison og ivrig nikking fra salen. I lys av dette er det spesielt gledelig med gode tilbakemeldinger, der studentene skriver at faget har inneholdt mye interessant. Også her fremheves ulike tilnæringer som en styrke for læringen.

Ut ifra både det studentene skriver, og den innsatsen de la i læringsoppleggene, tror jeg tilstedeværelse og deltagelse i undervisningen har vært avgjørende for at så mange studenter avslutter dette kurset med en positiv holdning til ex.phil., der de ser nytten av fagstoffet og opplever at de har lært noe underveis.

Resultater og tilbakemeldinger fra både organisasjonsfaget og ex.phil. kan tolkes som at læringsoppleggene har vært motivasjonsfremmende, og at studentene gjennom undervisningen har beveget seg mot en høyere form for motivasjon (se figur 7 neste side). Dette kan i sin tur danne grunnlag for bedre læring og prestasjon. Tilbakemeldinger og resultater kan tyde på at

Litt fra det studentene skriver om ex.phil.:

«Bra til at motivasjonen til faget ikke var på topp. Har hatt en positiv opplevelse i forhold til forventningene.»

«Tidlig i kurset så jeg ikke helt poenget med dette, men etter hvert som det gikk fremover, ble det mer interessant og givende.»

«Det har vært overraskende 'levende' undervisning. Meget interessant. Meget godt inntrykk!»

«Skal nå filosofere mer.»

«Foreleser legger opp løpet slik at studentene må være aktiv. Dette er veldig bra.»

«Veldig bra! Dette selv om jeg ikke var så positiv til kurset til å begynne med.»

«Delvis spennende – til å være et fag jeg ellers ikke hadde valgt. God lærer som var interessert i faget og som har masse kunnskap som har gjort det lettere å følge med og engasjere seg.»

«Bedre enn jeg trodde. Ser nytten av det. Vanskelig, men lærerikt.»

«Rom for tenkning og samtale.»

«Bra kurs. Selv om pensum ikke er så interessant for meg synes jeg kurset ble gjennomført på en måte som gjorde det litt interessant allikevel.»

«Dette er et spennende fag og vi har fått gjort mer enn å sitte på forelesning.»

«Har ikke blir skremt unna, tror jeg er mer filosof enn jeg tror.»

Figur 7. Studentevalueringer av Ex. Phil høst 2017.

undervisningsoppleggene har påvirket studentenes læringstilnærming på positivt vis, og at dybdelæring har funnet sted for flere.

Etter min oppfatning har disse oppleggene lettet internaliseringen og integrasjonen av de verdier og krav som fagene representerer. Som faglærer har jeg forsøkt å signalisere respekt overfor den enkelte student og overfor gruppa som helhet. Jeg har lagt vekt på den enkeltes betydning i et godt studiemiljø, og oppmuntret studentene til å lære av hverandre, støtte og ta vare på hverandre for alles beste. Dessuten har jeg forsøkt å legge opp til læringsaktiviteter som understøtter mestring og selvstendighet,

og jeg har forsøkt å være et godt faglig forbilde for studentene. Disse forsøkene har helt sikkert ikke nådd frem til alle, men jeg er nokså sikker på at jeg har nådd en del av studentene, og jeg håper det har bidratt positivt og gitt dem en god start på sitt utdanningsløp.

Avslutning

I en viss forstand er det slik at det enkleste man kan gjøre, er å gå inn i auditoriet, forelese og gå ut igjen. Med det mener jeg ikke å si at forelesning som undervisningsform er en enkel sak. Å plukke ut, sette sammen og systematisere relevant fagstoff er en krevende oppgave. Det samme er det å formidle dette på en god måte. Samtidig er det nok slik at størstedelen av jobben allerede er gjort, når vi entrer auditoriet med dette som undervisningsform. Vi bruker ikke så mye energi og krefter i selve forelesningssituasjonen hvis forberedelsene er gode og vi har en viss erfaring med denne formidlingssituasjonen.

Jeg tror også at denne undervisningsformen er en hensiktsmessig og nødvendig del av en læringsprosess der man skal tilegne seg komplisert og komplekst fagstoff. Men med referanse til ovenstående tror jeg det er en utilstrekkelig undervisningsform, gitt at læringsutbyttet skal nås for mange ulike studenter. Det betyr at man må begi seg inn i andre undervisningsformer, og dette representerer kanskje også ukjent terreng for faglærer. Studentaktive læringsformer krever i tillegg en annen type kompetanse av faglærer, en kompetanse som går utover formidling av boklig og intellektuell fagkunnskap. Dette krever at vi går inn i prosesser sammen med studentene, uten å vite om det blir vellykket eller fullstendig fiasko. Risikoen er derfor på mange måter større ved slike læringsaktiviteter. Men høy risiko muliggjør også høy gevinst. Hvis gevinsten kan være bedre læring for studentene, er risikoen vel verdt å ta, selv om man kanskje går på trynet noen ganger. Det er ikke alltid jeg har følt meg like høy i hatten når jeg har vært på vei til undervisning med et opplegg jeg aldri har prøvd før, eller har hatt grupper der jeg har vært litt usikker på hvordan ting ville bli mottatt. Men som faglærer må man gi seg selv mulighet til å utvikle sin egen kompetanse på disse områdene, og det kan kun gjøres ved å prøve det ut i det virkelige liv.

Så er det selvfølgelig slik at utdanningsinstitusjonene ikke har de samme forutsetningene når det gjelder den rent praktiske delen av å organisere ulike læringsaktiviteter for store grupper. For en del aktiviteter melder det seg et visst plassbehov som vanskelig lar seg løse kun gjennom fleksibilitet fra både faglig og administrativt personell. Ved mitt eget lærested har det gått greit å organisere aktiviteter av den typen som er beskrevet ovenfor gjennom å ta i bruk tilgjengelige arealer som auditorium og klasserom, grupperom og fellesarealer, bibliotek og kantine. Det har også vært en del av min oppgave som faglærer å bevege meg rundt på campus for dialog og veiledning når studentene har jobbet i mindre grupper. I tillegg til bygningene på campus har jeg for noen aktiviteter tatt i bruk uteområder som campuspark og byrom. Men de fysiske forutsetningene vil alltid spille en viktig rolle for muligheten til å gjennomføre en del typer studentaktive læringsopplegg, og i så måte er det beklagelig at arealet synes å reduseres i utbyggings- og nybyggingsprosesser i vår sektor.

Jeg vil avslutte med en liten refleksjon omkring faglærers rolle som overordnet ramme for den undervisningsaktiviteten som finner sted gjennom et slikt kurs. Faglærer representerer en slags omramming av det samspillet som undervisningstiden utgjør. Måten man som faglærer rammer inn dette på, påvirker også stemningen og mottageligheten i studentgruppa.

Med store grupper av studenter er det selvsagt vanskelig å bli kjent med hver enkelt av dem. For meg er heller ikke det noe mål i seg selv. Men jeg vil møte dem som individer – og da ikke som det unike individet hver av dem er, men som et likeverdig individ i det fellesskapet faget utgjør. Et læringsfellesskap der alle er like viktige, faglærer som studenter. Jeg møter dem som voksne, myndige personer med respekt, ansvar og tillit, selv om mange av dem er unge voksne som kanskje ikke alltid oppfører seg like voksent. Det handler om å forholde seg til hverandre som medsubjekt, med Skjervheims (2002) ord, og det er en forutsetning for å anerkjenne den andres autonomi. Det betyr at selv om jeg i faglig sammenheng ber studentene om å gjøre ting de ennå ikke mestrer, må de likevel myndiggjøres i disse oppgavene gjennom å bli møtt med nettopp respekt og tillit. Hvis man i stedet årsaksforklarer eventuelle brister i vilje og evne med referanse til et eller annet psykologisk eller sosiologisk

forhold, objektiveres den andre på en måte som er utenfor studentens kontroll. Ifølge Skjervheim representerer en slik objektivering et angrep på den andres frihet. Med begrepsapparatet fra selvbestemmelsesteorien kan vi sette dette inn i rammen av en ytre kontroll som er til hinder for selvbestemmelse, og som dermed er motivasjons- og læringshemmende.

Når jeg ser tilbake på evalueringsskjemaene, er det – som nevnt – litt ulikt hvilke aktiviteter studentene fremhever som best med kurset. Men det er gjennomgående enighet om at faglærer er engasjerende og motiverende, og jeg tolker det som at mitt ønske om at de skal lære faget, er tydelig for dem. Det å være et godt faglig forbilde kan påvirke studentenes identifikasjon med faget, og medføre at de lettere integrerer fagets verdier og krav. Kanskje er dette særlig viktig for ferske studenter som befinner seg i startgropa for sin høyere utdanning.

Som faglærer har man mulighet til å sette tonen og spille førstefiolin, i det minste til å begynne med, og erfaringene ovenfor gir grunn til å reflektere rundt hvilken melodi man skal spille. Hvis man ved å tilrettelegge ytre rammer, slik at man ivaretar både autonomi og tilhørighet samt tiltro til egen kompetanse, kan skape grobunn for økt motivasjon, bedre læring og dermed større oppnåelse av læringsutbyttet, bør man selvsagt etterstrebe dette. Som førstefiolin har faglærer en viktig posisjon som byr på mange muligheter for å utforme slike ytre rammer. Denne artikkelen er et bidrag til hvordan noen slike rammer kan se ut. I vår digitale mirakelalder slår også artikkelen et slag for godt, gammeldags faglig samvær. Det å snakke med hverandre, ansikt til ansikt, det å gi direkte tilbakemeldinger og umiddelbart følge opp faglige sprang og sidesprang som melder seg, og som ofte er interessante, er en viktig del av det å møte studenter med tillit og respekt. Det er også en viktig del av den perspektivering som læringsutbyttet foreskriver. Tilhørighet til det faglige fellesskapet og forpliktelse på de verdier og krav det stiller, krever for de fleste førstehånds erfaringer med dette fellesskapet. Autonomi er også avhengig av de andre – man må føle seg autonom i forhold til noe. Uten de andre kan autonomi fort gå over i ensomhet.

Arbeidet med denne artikkelen har for meg vært en anledning til å systematisere og reflektere over en del av mine erfaringer med storgruppeundervisning og dertil oppsamlet materiale. I så måte har det også representert

et mer omfattende evalueringsarbeid med tanke på egen undervisningspraksis på dette området, og det har vært både givende og bevissthetsfremmende. For min egen del slår det inn en tanke om at jeg kanskje burde ha hatt en enda grundigere evalueringsrutine enn det jeg har hatt til nå, og som i sterkere grad kunne ha vært koblet til andre fag. Paul Ramsden (1999) understreker viktigheten av å evaluere kvaliteten i våre utdanninger:

Evaluering er et middel til at forstå virkningerne af vores undervisning på de studerendes læring. Evaluering indebærer, at vi indsamler informationer om vores arbejde, fortolker informationerne og vurderer, hvad vi skal gøre for at forbedre vores indsats. At reflektere over, hvad der hjælper de studerende til at forstå et begreb eller et ræsonnement, og at anvende resultaterne i undervisningen, er at evaluere. At eksperimentere med nye måder at bedømme de studerende på og at kontrollere virkningerne på kvaliteten af deres læring, er at evaluere. At lytte til en studerende, der beskriver sin tilgang til at lære et emne, er at evaluere (Ramsden, 1999, s. 257).

Han påpeker at evaluering er en analytisk prosess som er en innbygget del av god undervisning, slik at man også kan lære å undervise bedre. De fleste av oss som sysler med undervisning, har antagelig et ønske om å bli stadig litt bedre på det vi holder på med. Jeg opplever at den systematiske gjennomgangen av undervisningsoppleggenes *hva, hvordan og hvorfor* med analytisk blikk har vært til nytte for videreutvikling av min undervisningskompetanse, og at den har inspirert meg til å søke mer kunnskap om læring og undervisningspraksis.

Referanser

- Busch, T., Vanebo, J. O. & Dehlin, E. (2010). *Organisasjon og organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25(1). <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Kvalnes, Ø. (2010). *Det feilbarlige menneske*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOKUT. Begreper og termer i NKR. *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Hentet 23.10.17 fra <https://www.nokut.no/siteassets/nkr/begreper-og-termer-i-nkr---tabell-1.pdf>

- Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ramsden, P. (1999). *Strategier for bedre undervisning*. København: Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag A/S.
- Schjelte, T. J. (2017). Ja takk, begge deler, både overflatelæring og dybdelæring. Utdanningsnytt.no. Hentet 20.01.18 fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/ja-takk-begge-deler-bade-overflatelaring-og-dybdelaring/>
- Skjervheim, H. (2002). *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.