

Studentmedvirkning i DGS

Følgeforskning av Den gode studentopplevelsen (DGS)

Delrapport 4, oktober 2023

Maren Omland, Gudrun Rudningen, Hege Hermansen, Maiken Andrea Simmersholm Mathisen, Lisbeth Regine Mangan, Hasan Ali, Ingerid Bernhoft, Berit Andrea Grav



Innhold

Innledning: Til leseren	3
1. Hva sier forskningslitteraturen om studentmedvirkning?	5
1.1 Hvordan samarbeidet foregår:	5
1.2 Hvilke roller studentene har i samarbeidet.....	6
1.3 Hva samarbeides det om?.....	7
1.4 Utfordringer.....	7
2. Metode	9
2.1 Kvalitative intervjuer	9
2.2 Spørreundersøkelser	9
2.3 Betegnelser.....	10
3. Studentmedvirkning på tvers av DGS.....	11
3.1 Studentmedvirkning før oppstart: Forankring i studentenes behov	11
3.2 Studentmedvirkning under tiltaks- og prosjektperioden: Mangfold og kontinuitet.....	11
3.3 Studentmedvirkning etter tiltak/prosjekt: Tilbakemelding og evalueringer	12
3.4 Studentmedvirkning i etter- og videreutdanning (EVU)	14
3.5 Tiltaks- og prosjektlederens refleksjoner om studentmedvirkning i DGS.....	15
3.6 Oppsummering av studentmedvirkning på tvers av DGS	15
4. Dypdykk 1: Mentorordning for læring og trivsel.....	18
4.1 Mentorordning for læring og trivsel – del 1.....	18
4.1.1 Studentmedvirkning og samskaping	19
4.1.2 Hva kan mentorene bidra med som de ansatte ikke kan?.....	20
4.1.3 Hva kommer ut av tiltaket?	20
4.1.4 Utfordringer.....	24
4.2 Mentorordning for læring og trivsel – del 2.....	25
4.2.1 Metodisk tilnærming	25
4.2.2 Rollen som mentor	26
4.2.3 Opplæring og oppfølging.....	27
4.2.4 Kommunikasjon mellom mentorer og førsteårsstudenter	28
4.3 Oppsummering og anbefalinger.....	30
5. Dypdykk 2: Peer Assisted Learning og bruk av studentassistenter	32
5.1 Studentassistenter på paramedisin: Tverrfaglig bruk av studentassistenter.....	33
5.1.1 Opplæring	34
5.1.2 Rekruttering.....	34
5.1.3. Studentmedvirkning i initiativet.....	34
5.1.4 Hva kan studentassistene bidra med som faglærere ikke kan?	35

5.1.5 Hva kommer ut av initiativet	37
5.1.6 Utfordringer.....	38
5.1.7 Oppsummering og anbefalinger.....	38
5.2 Studentassistenter på utviklingsstudier	39
5.2.1 Studenter som kollokvieledere	39
5.2.2 Studenter som gruppeledere	39
6. Dypdykk 3: Klar for arbeidslivet - karrierelæring på timeplanen	43
6.1 Hva studentassistentene har jobbet med	44
Think & Grow - et refleksjonsspill med fokus på overganger	44
6.2 Studentmedvirkning i prosjektet «Klar for arbeidslivet – karrierelæring på timeplanen»	46
6.3 Hva studentene kan som ansatte ikke kan.....	46
6.4 Hva kommer ut av prosjektet?	46
6.5 Rekruttering.....	47
6.6 Utfordringer.....	47
6.7 Oppsummering og anbefalinger.....	48
7. Oppsummering.....	50
7.1 Hva studenter kan bidra med som ansatte ikke kan.....	50
7.2 Hvordan har studentene medvirket?	51
7.3 Hva har ulike aktører fått ut av studentmedvirkning i DGS?	51
7.4 Anbefalinger	52
Konklusjon	55
Anbefalinger kort oppsummert.....	55
Referanser:	57

Innledning: Til leseren

Den gode studentopplevelsen (DGS) representerer en betydelig satsning på utdanningskvalitet ved OsloMet og kjennetegnes av at studentmedvirkning er en integrert del av programdesignet. **For det første** har det vært en forutsetning for å kunne søke midler i regi av DGS at tiltaks- og prosjektledere har hatt en plan for involvering av studenter i gjennomføring av tiltaket eller prosjektet. DGS er dermed basert på en grunnleggende antakelse om at studentmedvirkning vil bidra positivt i videreutvikling av utdanningskvaliteten ved OsloMet. **For det andre** er studentinvolvering spesifisert som en kritisk suksessfaktor på programnivå. I programdirektivet for DGS står det at "involvering av studenter er programmets viktigste suksessfaktor" (s. 12). Denne vektleggingen av studentmedvirkning både i gjennomføring av tiltak/prosjekt og på organisatorisk nivå reflekterer et utviklingstrekk som vi finner igjen både i internasjonal forskning (se kapittel 2) og i norsk politikktutforming. For eksempel har utlysninger i regi av Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-Dir) studentmedvirkning som et vurderingskriterium når midler skal fordeles til videreutvikling av utdanningskvalitet. **For det tredje** har DGS hatt en egen studentgruppe tilknyttet programkontoret, og studenter har vært med på å vurdere hvilke tiltak og prosjekt som skal finansieres gjennom DGS. **Til sist** har det også vært mulig for studenter selv å søke midler til tiltak og prosjekt. Seks studentledete søknader ble sendt inn i løpet av programperioden, hvorav to fikk tildelt midler. DGS representerer dermed den første institusjonsovergripende satsingen på utdanningskvalitet ved OsloMet der studentmedvirkning er så tydelig vektlagt i programdesignet. Programmet består av et relativt stort antall tiltak og prosjekt ved samtlige fakulteter og i fellesadministrasjonen. Et hovedformål med denne rapporten er å presentere erfaringer med studentmedvirkning i utvalgte tiltak og prosjekt gjennomført i regi av DGS.

Studentmedvirkning åpner for at studentenes stemmer blir hørt, og at studentene får innflytelse over sin egen utvikling og utdanning. Slike prosesser kan påvirke hvordan studenter utvikler engasjement, selvstendighet og autonomi som er viktige egenskaper for demokratisk deltakelse. Studentmedvirkning har også positive følger for utdanningsinstitusjonene fordi slike prosesser har sammenheng med gjennomføring og faglige prestasjoner. Dessuten har medvirkningsprosesser også ført til bedre relasjoner mellom ansatte og studenter og økt følelse av tilhørighet for begge grupper (Mercer-Mapstone et al. 2017). Begrepet studentmedvirkning brukes imidlertid svært bredt. I prosjektene i DGS ser vi at studentmedvirkning brukes som betegnelse på alt fra det å ha studenter til stede når beslutninger tas, til at studenter er med å utvikle eller videreutvikle tiltak. Vi gjennomgår derfor også i denne rapporten grunnleggende begreper og innsikter fra eksisterende forskning på studentmedvirkning i høyere utdanning.

Rapporten tilbyr et kunnskapsgrunnlag som utdanningsledere, undervisere og studenter ved OsloMet kan benytte seg av i videre utvikling av studentmedvirkning i universitetets utdanningsvirksomhet. Den skisserer ulike formål ved studentmedvirkning og forskjellige måter å organisere studentmedvirkning på. Rapporten peker også på muligheter og utfordringer ved studentmedvirkning, og løfter frem perspektivene og erfaringene til ulike aktører (undervisere, studentassistenter og studenter) i tiltak og prosjekt der studentmedvirkning har stått sentralt. Denne kunnskapen kan hjelpe utdanningsledere, undervisere og studenter ved OsloMet som skal iverksette egne utviklingsarbeider der studentmedvirkning inngår. Denne kunnskapen er også nyttig for utdanningsledere som vurderer hvordan studentmedvirkning kan introduseres mer systematisk på tvers av et utdanningsprogram, et institutt eller et fakultet.

Rapporten er bygd opp av flere deler og kan leses på ulike måter. Lest kronologisk, har målet vært å gi et helhetlig bilde av hva studentmedvirkning kan være og hvordan studentmedvirkning har sett ut på tvers av DGS. Kapitlene har ulikt fokus, og kan også gjerne leses enkeltvis.

Her følger en leseguide for hvert kapittel:

I kapittel 1 gjennomgår vi tidligere forskning på studentmedvirkning og beskriver ulike tilnærminger til hva studentmedvirkning kan innebære. Formålet med dette kapitlet er å vise variasjonen i hvordan man kan involvere studenter i medvirkningsprosesser, samt å peke på noen vanlige utfordringer. Vi bruker denne kunnskapen fra internasjonal forskning både til å belyse og utfylle forskningen på studentmedvirkning i tiltakene og prosjektene i DGS.

I kapittel 2 gjør vi rede for datamaterialet vi bygger rapporten på. Her forklarer vi også noen gjennomgående betegnelser.

I kapittel 3 gir vi et overblikk over hvordan studentmedvirkning har vært praktisert i DGS gjennom å beskrive svarene fra tiltaks- og prosjektledere på disse spørsmålene i to spørreundersøkelser. Disse dataene er komplementert med noen intervjuer.

I kapittel 4-6 gjør vi dypdykk i tre tiltak/prosjekt. Disse er valgt ut fordi studentene her har en særlig aktiv rolle. Vi beskriver tiltakene og prosjektet mer detaljert, og forsøker på bakgrunn av dette å gi noen anbefalinger for arbeid med studentmedvirkning som er relevante for andre fagmiljøer ved OsloMet. Formålet med disse dypdykkene er å bidra med erfaringsbasert kunnskap til ansatte og studenter som vurderer å starte eller delta i lignende initiativ. I kapittel 4 skriver vi om mentorordningen på sykepleiestudiet. Her har studenter medvirket ved at de har samskapt utformingen av sin egen rolle, og derigjennom formet tiltaket som helhet. I kapittel 5 skriver vi om studentassistenter som leder forskjellige former for gruppearbeid og gruppeundervisning på ulike studier. Her har studentene medvirket både ved at de har utformet sin egen rolle, og ved at de har samskapt undervisning. I kapittel 6 har studenter medvirket ved at de har samskapt læringsressurser. I tillegg til at de viser variasjon i hvordan studenter kan medvirke, viser de tre dypdykkene også ulike kontekster for studentmedvirkning. Vi håper de til sammen kan gi et utfyllende bilde av hvordan studentmedvirkning og samskaping kan se ut. Formålet er i tillegg til å skrive fram erfaringer som andre kan lære av, også å inspirere andre til å sette i gang tiltak i situasjoner hvor studenter kan bidra med noe mer enn ansatte.

I kapittel 7 oppsummerer vi funnene. Vi gir noen overordnede beskrivelser av hvordan studentenes bidrag gir andre utfall enn om ansatte hadde stått alene i prosessene. Til slutt presenterer vi noen anbefalinger for arbeid med studentmedvirkning basert på erfaringene på tvers av DGS og internasjonal forskningslitteratur.

Maren Omland har hatt det overordnede redaktøransvaret for rapporten og har skrevet kapittel 1, 4.1, 5, 6 og 7. Maiken Andrea Simmersholm Mathisen, Lisbeth Regine Mangen, Hasan Ali, Ingerid Bernhoft og Berit Andrea Grav har skrevet kapittel 4.2. Maiken Andrea Simmersholm Mathisen har også lest igjennom rapporten med tanke på å ivareta studentperspektivet. Gudrun Rudningen har skrevet kapittel 3, og har samskrevet kapittel 2 med Maren Omland. Hege Hermansen har bidratt inn i ulike deler av rapporten, og har skrevet avsnitt 4.1.3.

Tusen takk for gode kommentarer og kloke innspill til Aina Landsverk Hagen og Beate Elvebakk som har lest igjennom og kvalitetssikret rapporten!

1. Hva sier forskningslitteraturen om studentmedvirkning?

Studentmedvirkning i høyere utdanning har fått stadig økende oppmerksomhet de siste ti årene både i forskningslitteraturen og i praktisk utviklingsarbeid. Bakgrunnen for dette kan finnes i de positive virkningene studentmedvirkning synes å ha. På organisasjonsnivå er redusert frafall, økt læringsutbytte og bredere inkludering noen av de rapporterte fordelene (Cook-Sather, 2020; Lubicz-Nawrocka & Bovill, 2021). Videre har studenter som har deltatt i medvirkningsprosesser blant annet fortalt om økt motivasjon, selvtillit og selvregulering, i tillegg til at de har blitt bedre til å kommunisere og til å samarbeide (Cates et al., 2018; Lubicz-Nawrocka & Bovill, 2021; Mercer-Mapstone et al. 2017). Ansatte rapporterer blant annet at de har utviklet nye undervisningsstrategier og innovative undervisningsdesign, i tillegg til at de har fått bedre relasjoner til studenter generelt (Chilvers et al., 2021; Mercer-Mapstone et al. 2017). Også de studentene som ikke har vært direkte involvert i medvirkningsprosesser, har hatt nytte av slike initiativ. De har fått tilgang til mer aktive læringsformer, og gjennom deltakelse i slike læringsformer har de utviklet egne læringsstrategier, autonomi og refleksjon (Cook-Sather, 2020; Pappalepore & Farrel, 2017). Både ansatte og studenter rapporterer om økt følelse av tilhørighet og bedre relasjoner (Curran, 2017). Hvordan man tilrettelegger for studentmedvirkning er imidlertid avgjørende for et positivt utfall. Vi avslutter dette kapitlet med en oppsummering av typiske utfordringer knyttet til studentmedvirkning slik de er dokumentert i eksisterende forskning.

Eksisterende forskning viser at studentmedvirkning er mangeartet og omfatter svært ulike strategier. Dette reflekteres i at andre begreper, som for eksempel studentinvolvering, brukes om det samme fenomenet. I denne rapporten holder vi oss til begrepet studentmedvirkning, men vi nyanserer det ved å presisere ulike former slik medvirkning kan ha.

Catherine Bovill og hennes kollegaer ved Universitet i Edinburgh har bidratt med de perspektivene på studentmedvirkning som er mest toneangivende i forskningslitteraturen i dag (se for eksempel Bovill et al., 2016 og Bovill & Wollmer, 2019). Fordi studentmedvirkning er et mangeartet fenomen, har de funnet det hensiktsmessig å kategorisere de ulike tilnærmingene som finnes i feltet langs tre parametere. Vi har valgt å presentere disse parameterne, fordi de beskriver bredden i hvordan studentmedvirkning kan se ut. De er som følger:

- hvordan samarbeidet foregår,
- hvilke roller studentene har i samarbeidet og
- hva det samarbeides om.

1.1 Hvordan samarbeidet foregår:

Hvordan studenter kan engasjeres i samarbeid med ansatte kan beskrives ved tre tilnærminger som innebærer ulik grad av studentmedvirkning (Bovill et al., 2016).

Den første tilnærmingen betegnes som **studentengasjement** (*student engagement*). Dette begrepet betegner hvordan studenter tilnærmer seg en oppgave eller aktivitet, og forutsetter at de involverer seg både intellektuelt og følelsesmessig. Eksempler på dette kan være at studenter og ansatte diskuterer faglig innhold og sammen kommer fram til nye forståelser av begrep eller sammenhenger. Studenter kan også vise engasjement ved å komme med innspill til hvordan diskusjoner, oppgaver eller vurderingssituasjoner skal legges opp, eller de kan påvirke innholdet i undervisningsøkter gjennom hvordan de deltar. Et annet eksempel kan være at studentene påvirker gjennom en evaluerende spørreundersøkelse ved semesterslutt.

Den andre tilnærmingen omtales som **samskaping** (*co-creation*). Samskaping innebærer at studenter samarbeider med ansatte om å planlegge undervisning eller utarbeide undervisningsaktiviteter. Samskaping defineres slik av Bovill og kollegaer: «Co-creation of learning and teaching occurs when staff and students work collaboratively with one another to create components of curricula and/or pedagogical approaches» (Bovill et al., 2016, p. 196). Samskaping betegner altså en mer omfattende prosess enn studentengasjement, og forutsetter at studenter og ansatte *utvikler noe sammen*. Et ideal som ofte trekkes fram i denne sammenhengen, er likeverdighet mellom rollene som student og ansatt.

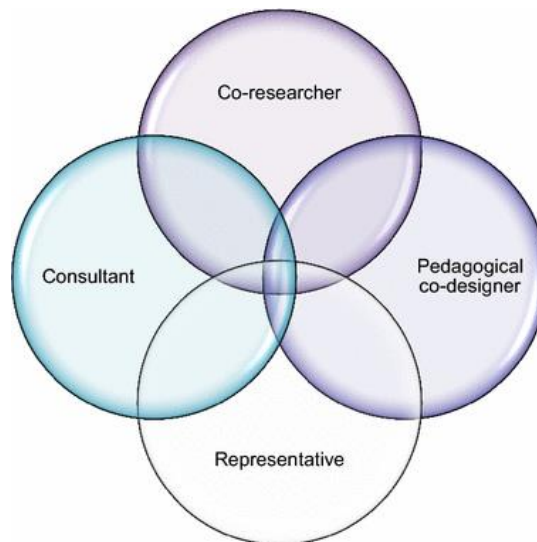
Den tredje tilnærmingen betegnes som **student-ansatt partnerskap (SaP)** eller studenter som partnere (*student-staff partnership/students as partners*). I SaP-litteraturen defineres partnerskap som: «a collaborative, reciprocal process through which all participants have the opportunity to contribute equally, although not necessarily in the same ways, to curricular or pedagogical conceptualisation, decision making, implementation, investigation, or analysis» (Cook-Sather et al., 2014, pp. 6-7, gjengitt i Bovill et al., 2016). Denne tilnærmingen skiller seg fra samskaping ved at den er mer omfattende og ofte foregår over lenger tid. Imidlertid omfatter et partnerskap nesten alltid samskaping. SaP er for eksempel ofte brukt i sammenhenger hvor studenter ansettes som veiledere for nyansatte.

Studentengasjement, samskaping og SaP beskriver hvordan samarbeid mellom studenter og ansatte kan foregå på ulike måter, basert på ulike premisser. Tilnærmingene er til dels overlappende, og det er ikke nødvendigvis alltid klart hvilken tilnærming som best karakteriserer en bestemt medvirkningsprosess. Noen ganger varierer det kanskje også hvor involverte de enkelte studentene er. Likevel er disse begrepene nyttige fordi de beskriver noen hovedforskjeller knyttet til hvordan og i hvor stor grad studenter er involvert i medvirkningsprosessene. Ofte har dette sammenheng med tidsperspektivet. Det kan legges opp til studentengasjement i noen minutter av en enkelt undervisningsøkt, mens partnerskap kan vare i flere år.

1.2 Hvilke roller studentene har i samarbeidet

Bovill og kollegaer (2016) har også utviklet kategorier som nyanserer studentenes roller i medvirkningsprosesser. Disse er nyttige fordi de hjelper både undervisere og studenter å definere hvilke roller og ansvarsområder som det er hensiktsmessig at studenter inntar. Disse fire hovedkategoriene er:

- **Konsulenter** (*consultants*). Når studentene involveres som **konsulenter**, brukes de som rådgivere eller pedagogiske veiledere. Utgangspunktet er ofte at studentene sitter inne med unik kunnskap om hvordan det er å være student, og derfor kan utvide de ansattes perspektiv.
- **Medforskere** (*co-researchers*). Når ansatte og studenter samarbeider om å utøve forskning, klassifiseres studentenes rolle som **medforskere**.
- **Pedagogiske samdesignere** (*pedagogical co-designer*) beskriver studenter som i samarbeid med ansatte samskaper faglig innhold eller undervisningsformer i et emne eller studieprogram.
- **Representanter** (*representatives*) betegner studenter som sitter i styrer eller utvalg på vegne av en større gruppe studenter.



Som modellen over viser, kan det være overlapp mellom disse rollene, og skillene er hverken absolutte eller gjensidig utelukkende. Det betyr at studentenes roller kan være sammensatte og mangeartede. Begrepsapparatet er nyttig for å øke bevisstheten blant undervisere og studenter om at studenter som deltar i medvirkningsprosesser kan innta ulike roller. En slik bevissthet er viktig i design og gjennomføring av medvirkningsprosesser for å tydeliggjøre hva studentenes bidrag skal være.

1.3 Hva samarbeides det om?

Studentmedvirkningsprosesser kan rettes mot mange ulike formål. To overordnede inndelinger hjelper oss å skille mellom ulike formål med medvirkning (Bovill & Woolmer, 2019).

For det første er det nyttig å skille mellom aktiviteter knyttet til det **faglige innholdet i undervisningen** og **utenomfaglige aktiviteter**. Utenomfaglige aktiviteter kan være aktiviteter for å styrke sosialt samhold som for eksempel fadderordninger og sosiale møteplasser, eller det kan være aktiviteter som er utviklet for å støtte nye studenter i overgangen fra videregående skole til universitetet.

Det andre skillet går mellom samskaping av aktiviteter **innenfor rammene av et gitt undervisningsemne** og samskaping **av det overordnede emnedesignet**. Eksempler på det første kan være at studenter er med på å samskape undervisnings- eller vurderingsaktiviteter, enkeltoppgaver eller nettressurser. Når studenter er med på å samskape det overordnede emnedesignet, inviteres de inn i planleggingen av selve emnet og er med på den helhetlige tenkningen rundt hvordan emnet legges opp.

Kategoriene i disse parameterne bidrar til å beskrive mangfoldet i medvirkningsprosesser og illustrerer bredden av initiativer studenter kan inviteres inn i. De viser også at studenter kan bidra på ulike måter til utvikling av mange ulike aspekter av utdanningsvirksomheten ved høyere utdanningsinstitusjoner.

1.4 Utfordringer

Selv om studentmedvirkning kan ha mange positive følger for institusjoner, ansatte og studenter, er det også utfordringer knyttet til slike prosesser. For å forebygge slike problemer, er det viktig å være klar over typiske utfordringer før man setter i gang studentmedvirkningsprosesser. Her presenterer vi derfor de utfordringene som oftest er rapportert i internasjonal forskning (se f.eks. Mercer-Mapstone et al., 2017; Matthews et al. 2019).

En utfordring handler om **rekruttering**. Fordi studentmedvirkning kan ha mange fordeler for studentene som blir involvert, kan det argumenteres for at tilbud om deltakelse i slike prosesser bør omfatte flest mulig. Likevel er det ofte de samme studentene som rekrutteres til slike prosesser. Oftest er det faglig dyktige og engasjerte studenter som melder seg, og ofte er det de samme studentene som deltar i ulike initiativ. Dette kan bidra til at medvirkningsprosesser er med på å forsterke forskjeller mellom studenter i stedet for å utjevne dem. Dessuten risikerer man at innspillene fra studentene blir homogene og at man går glipp av mangfoldet i studentmassen eller minoritetsgruppers perspektiver.

En annen utfordring handler om at slike prosesser kan være **ressurskrevende**. De kan både beslaglegge ansattes tid og binde opp økonomiske ressurser. Ofte er det ønskelig å ansette studenter i medvirkningsprosesser, noe som forutsetter lønn. Ansatte ved universitet og høyskoler har en travel hverdag. Studentmedvirkning krever som regel både arbeidsinnsats og at man setter av tid til planlegging og samhandling med studentene. I tillegg kan det oppleves utfordrende å prøve ut noe man ikke har gjort før, og både undervisere og studenter må ofte tilegne seg ny kunnskap og nye ferdigheter.

En tredje utfordring er at reell studentmedvirkning kan utfordre ansattes **rolleforståelse**. Hensikten med å involvere studenter er oftast at deres stemmer bringer inn noe annet enn det ansatte kan tilby. Studenter har en annen erfaringsbakgrunn og kunnskap enn ansatte. For å få studenter til aktivt å delta i medvirkningsprosesser, må de oppleve at deres stemme er verdifull for resultatet av prosessen. Noen ansatte har rapportert at de føler at dette underminerer deres rolle som akademisk skolerte undervisere. I tillegg har ansatte oftast ansvar for gjennomføring av prosjekt og studieemner, og står dermed ansvarlig for resultatet på en annen måte enn studenter som medvirker.

Til sist har ansatte som har igangsatt studentmedvirkningsprosesser opplevd at de **organisatoriske rammene** ved universitetet eller høyskolen ikke støtter opp under denne typen arbeid. For å få til slike prosesser, krever det at institusjonen legger til rette for at man kan sette av tid og ressurser, og at ansatte får nødvendige rammebetingelser for å prøve ut nye initiativ.

2. Metode

Studentmedvirkning i DGS gjenspeiler forskningen internasjonalt ved at betegnelsen omfatter mangfoldige og mangeartede prosesser. I denne rapporten har vi hovedfokus på de prosjektene der studentmedvirkning brukes om prosesser som involverer studentene utover studentengasjement, det vil si der studentene er involvert i **samskaping** med ansatte. Vi har valgt denne avgrensningen fordi samskaping forutsetter en større grad av studentmedvirkning og dermed kan gi oss bredere informasjon om hvordan prosessene ser ut når studenter bidrar. Vi har ønsket å undersøke hvordan samskaping mellom studenter og ansatte foregår og hvordan slik samskaping påvirker det som kommer ut av prosjektene/tiltakene. Tiltakene og prosjektet vi har valgt ut for dypdykk (kapittel 4-6) er valgt på bakgrunn av dette. Utvalget ble gjort med utgangspunkt i delrapport 2 fra følgeforskningsarbeidet, *Kartlegging av programporteføljen* (Hermansen et al., 2022) og samtaler med områdelederne for de tre delområdene i DGS. I tillegg har vi tatt mer pragmatiske hensyn som i hvilken grad de ulike tiltaks- og prosjektlederne har vært tilgjengelige og ønsket å stille til intervju, og har hatt mulighet til å viderefremme kontakt til studenter og andre involverte. Av kapasitetshensyn har det ikke vært mulig å kvalitativt undersøke studentmedvirkning i hele DGS sin prosjektportefølje.

Selv om vi i dypdykkene har rettet søkelyset mot tiltak der vi trodde vi ville finne samskaping, anser vi også andre former for medvirkning som nyttig i arbeid med utvikling av undervisningspraksiser. I kapittel 3 gir vi et derfor overblikk over studentmedvirkning i DGS. Datamaterialet vårt består av tre spørreundersøkelser og intervjuer med 16 initiativ-, tiltaks- og prosjektledere, 11 studenter som har deltatt i initiativ, tiltak eller prosjekt og to studenter som har studert ved en utdanning hvor initiativ med studentmedvirkning har foregått. I tillegg har vi observert noen møter for å kunne gi en rikere beskrivelse. Vi har også sett på sluttrapportene fra tiltakene/prosjektet der de foreligger. Nærmere beskrivelse gis i tilknytning til de ulike kapitlene.

Med i forskerteamet har vi medforskere som er studenter ved OsloMet. De representerer tre av fire fakultet ved Oslomet (HV, TKD og SAM) og er fra både bachelor- og masternivå. Medforskerne har vært med siden følgeforskningen startet og har fått grundig opplæring i forskningsdesign, metodikk og etikk. De har vært med på utvalg, datainnsamling, analyse og formidling. Medforskerne har skrevet kapittel 4.2 i denne rapporten.

2.1 Kvalitative intervjuer

Vi har gjennomført semi-strukturerte, kvalitative intervjuer, der hovedformålet har vært å få fram informasjon som kan komme til nytte for ansatte og studenter som vil gjennomføre liknende initiativer i framtiden. Spesielt har vi hatt fokus på studentmedvirkning og hva vi kan lære av hvordan studentene har vært involvert i de ulike tiltakene og prosjektene. Kvalitative intervjuer ble valgt fordi vi ønsket å innhente ulike aktørers perspektiver på studentmedvirkning. Gjennom de kvalitative intervjuene forsøker vi å belyse følgende tematikk:

- Motivasjon for igangsettelse og deltakelse i prosjektet, tiltaket eller initiativet.
- Hvordan informantene opplevde studentenes involvering i prosjektet, tiltaket eller initiativet.
- Positive og negative sider ved gjennomføringen av prosjektet, tiltaket eller initiativet.

2.2 Spørreundersøkelser

Vi har sendt ut to spørreundersøkelser til prosjekt- og tiltaksledere. Undersøkelsene ble sendt til e-postadresser oversendt fra programkontoret for DGS. Den første ble distribuert i januar 2022 til 34 prosjekt- og tiltaksledere, og 17 av dem besvarte undersøkelsen. Den andre undersøkelsen ble sendt

ut i mai til 33 tiltaks- og prosjektledere. Her mottok vi 14 svar. Hovedformålet med spørreundersøkelsen var å få mer informasjon om

- hvordan studenter involveres i de ulike prosjektene og tiltakene
- hvordan prosjekt- og tiltaksledere har opplevd kompetanseutviklings- og nettverksbyggingsinitiativene i regi av DGS
- i hvilken grad, og hvordan, de ulike prosjektene og tiltakene er tenkt videreført i linjen
- hvordan prosjekt- og tiltaksledere opplever områdeorganiseringen.

Begge undersøkelsene har svarprosent på rundt 50 %. Vi kan ikke utelukke at resultatene hadde sett annerledes ut dersom svarprosenten hadde vært høyere. Selv om resultatene ikke nødvendigvis er representative for gruppen som helhet, kan de likevel gi relevant informasjon.

Spørreundersøkelsen inneholdt både kvantitative og kvalitative deler. I denne delrapporten har vi avgrenset oss til de kvalitative delene av undersøkelsen som er direkte relevant for temaet studentmedvirkning. Dette omhandler informasjon om hvordan tiltaks- og prosjektledere har involvert studenter i planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak og prosjekt, og fritekstsvar der respondentene ble oppfordret til å utdype erfaringene de har med studentmedvirkning.

Programkontoret for DGS sendte ut en spørreundersøkelse om mentorordningen til sykepleiestudentene før jul høsten 2022. Følgeforskningsgruppen ble involvert i denne, og det ble innhentet samtykke til at denne kunne brukes i forskning. Hensikten var å kartlegge hvordan og i hvilken grad mentorene bidro til å støtte de nye studentene i overgangen til studenttilværelsen. Her fikk vi 117 svar.

2.3 Betegnelser

Det ene tiltaket vi har gjort dypdykk i er *Peer Assisted Learning* (PAL). Dette tiltaket er knyttet til biblioteket og gir enkelt forklart opplæring til studentassistenter og ansatte som ønsker å bruke studentassistenter (se kapittel 4 for mer presis beskrivelse). Fordi vi ønsket å se hvilke nytte ulike utdanninger har av dette i praksis, intervjuet vi ansatte og studenter ved to utdanninger som har brukt studentassistenter på ulike måter. For å skille mellom tiltak og prosjekt som har fått støtte gjennom DGS og bruken av studentassistenter ved disse utdanningene, har vi omtalt disse som initiativ. Under følger en oversikt over hvordan vi har brukt denne type betegnelser:

- **Tiltak/prosjekt** betegner tiltak/prosjekt som har fått midler gjennom DGS.
- **Tiltaksleder/prosjektleder** betegner en som leder et tiltak/prosjekt som har fått midler gjennom DGS.
- **Initiativ** betegner ulike initiativ som har tatt i bruk PAL, men som ikke er direkte finansiert gjennom DGS. Vi har også brukt initiativ som betegnelse for spillet «Think & Grow» som er en del av tiltaket beskrevet i dypdykk 3.
- **Ansattkoordinator** betegner en som leder eller organiserer et initiativ (se over).

3. Studentmedvirkning på tvers av DGS

I dette kapitlet ser vi på erfaringene som prosjekt- og tiltaksledere har hatt med studentmedvirkning på tvers av DGS. Det er basert på intervjuer og de kvalitative delene av to spørreundersøkelser som er blitt distribuert til alle tiltaks- og prosjektledere (se metodedel for detaljer). Vi rapporterer hva slags former for studentmedvirkning tiltaks- og prosjektledere har tilrettelagt for og hva erfaringene deres har vært med studentmedvirkning i egne tiltak og prosjekt. I delrapport 1 tok vi for oss både formell medvirkning nedfelt i Universitets- og høyskoleloven (UHL 2005) og uformell studentmedvirkning. Vi diskuterte hva som skal til for *aktiv* medvirkning, altså hvordan studenter kan være en kreativ ressurs og viktige bidragsyttere, og hvordan man kan skape et godt kompetansegrunnlag for studentmedvirkning både for studenter og for ansatte (Hermansen et al., 2021). Dette kapitlet tar for seg erfaringene rundt studentmedvirkning i DGS.

Vi har strukturert kapitlet basert på tre grunnleggende faser av tiltak og prosjekt: planleggingsfasen, gjennomføringsfasen, og evalueringsfasen. Selv om disse fasene i praksis er noe overlappende, mener vi en slik tredeling kan være nyttig. Undervisere og studieledere som vurderer å involvere studenter i eget utviklingsarbeid, vil ha behov for å planlegge for ulik form for medvirkning i forskjellige faser. Senere i kapitlet vil vi først ta for oss studentmedvirkning i etter- og videreutdanning (EVU) ved OsloMet, og til slutt overordnede erfaringer fra tiltaks- og prosjektledere. Vi diskuterer disse funnene i lys av noen av innsiktene fra internasjonal forskning (se kapittel 2), og avslutter med å oppsummere hvordan OsloMet kan nyttiggjøre seg denne informasjonen i fremtidige satsinger på utdanningskvalitet.

3.1 Studentmedvirkning før oppstart: Forankring i studentenes behov

De fleste prosjekt- og tiltaksledere understreker at det er viktig at tiltak/prosjekt springer ut av studentenes behov. I spørreundersøkelsene svarer de fleste at de fikk ideen til tiltaket/prosjektet etter samhandling med studenter. Et fåtall har imidlertid hatt studenter med i utformingen av søknaden til DGS. Søknadene har i stor grad vært utformet på eget initiativ og/eller i samarbeid med kollegaer. Flere oppgir at de selv opplever at de har god kjennskap til målgruppen og deres behov fra tidligere, enten gjennom ordinær undervisning eller andre læringsarenaer. Noen tiltak/prosjekt har vært en videreføring av tidligere initiativ, opprettet etter inspirasjon fra lignende prosjekt på OsloMet, initiert via styringsgruppen eller i samarbeid med studentparlamentet, eller vært et tiltak/prosjekt som uansett ville blitt gjennomført, men som administrativt er blitt lagt under DGS. Basert på intervjuene og spørreundersøkelsene gjort med tiltaks- og prosjektledere ser vi at studentmedvirkningen i DGS først og fremst skjer i gjennomføring, evaluering eller i etterarbeid knyttet til tiltak/prosjekt.

3.2 Studentmedvirkning under tiltaks- og prosjektperioden: Mangfold og kontinuitet

Spørreundersøkelsene og intervju med tiltaks- og prosjektledere tyder på at det meste av studentmedvirkningen i DGS faller inn under det som i forskningslitteraturen blir kategorisert som **studentengasjement**. Dette handler i hovedsak om at studentenes unike kunnskap om hvordan det er å være student aktivt blir brukt inn i tiltaket/prosjektet. Den andre formen for studentmedvirkning vi ser i DGS, betegner vi som **samskaping**. Samskaping forutsetter at studenter og ansatte utvikler noe sammen. I flere av tiltakene/prosjektene som har ansatt studentassistenter i lønnet arbeid er samskaping mer utbredt, selv om det varierer hvor stor grad av medvirkning studentene har (dette tar vi for oss i dypdykkene, kap. 4-6). Uavhengig av hvordan studentmedvirkningen har foregått, har flere tiltak/prosjekt involvert studentene kontinuerlig. En av tiltaks- og prosjektlederne skriver i et fritekstsvar i spørreundersøkelsen:

Når vi lager noe for studentene, har det vært viktig å ha dem med fra starten av - fra planlegging til utarbeiding og endelig produkt. Det er studentene våre som best kjenner sine behov og hvordan de kan møtes. Samtidig er studentgruppen mangfoldig og behov varierer, så det er også en vurdering og en balansegang her. Det har vært flott å ha en studentmedarbeider "hands on" å konferere med og som kan komme med idéer. Samtidig er det viktig med brukertesting og evaluering underveis og at man får testet ut prosjektet på en større gruppe, ved f.eks. pilotering.

Deltakeren peker på at studentmedvirkning er avgjørende i alle faser for å få andre ideer enn dem man selv har. Et viktig poeng er at studenter ikke er en homogen gruppe og at ulike studentstemmer kan bidra til å forstå bredden i studentenes behov. En tiltaks- og prosjektleder uttrykker det slik: «Noen ting har de ikke fått helt sånn som de ville. Men de har også villet litt forskjellige ting». Å vite om og å forholde seg til mangfoldet av studentens ønsker, og å kunne vurdere disse ønskene i lys av egen kunnskap om studentenes faglige behov, er derfor viktige aspekter for undervisere i studentmedvirkningsprosesser.

Selv om man ofte har gode planer for studentmedvirkning, er det ikke alltid at det går som planlagt. En prosjekt- og tiltaksleder fortalte i intervju at på grunn av covid-19 og andre uforutsette hendelser, ble hele prosjektet utsatt. De hadde rekruttert engasjerte studenter, men på grunn av alle utsettelsene var disse etter hvert ferdige ved OsloMet. Det er ofte en utfordring at tiltak/prosjekt som går over flere år mister kontinuitet i studentmedvirkningen. Engasjerte studenter slutter, og studenter har også andre forpliktelser som gjør at kontinuiteten brytes. En tiltaks- og prosjektleder forteller:

Det er viktig at deres behov blir tatt på alvor og at de har en stemme. Det har jeg absolutt følelsen av. Så det liker de. Men det jo ikke sånn at de dermed prioriterer de møtene vi inviterer til. Det er sånn sett litt blandet erfaring. De har mye de skal gjøre, så dette kommer på toppen.

Å ha tid og kapasitet til å engasjere seg i studentmedvirkning kan være utfordrende for både ansatte og studenter. Det gjenspeiles i internasjonal forskningslitteratur (se kapittel 2), og er noe de fleste tiltaks- og prosjektlederer peker på. DGS har gjennom å gi økonomisk støtte til tiltak/prosjekt langt på vei gitt rom for mer studentmedvirkning enn ellers i en travel hverdag.

Studenter og ansatte har i utgangspunktet ulike posisjoner for å medvirke. Det kan for eksempel gi seg utslag i at det kan være vanskelig som student å si sin mening, og kanskje spesielt dersom det ikke allerede er et tillitsforhold mellom ansatt og student. I tillegg kan det at studentene er med kontinuerlig i prosessen bidra til å bygge opp under slike tillitsforhold, og kan også gjøre studentene mer bevisste på hva som er gode løsninger for dem. Ett aspekt er altså å fange bredden av stemmer, men blant respondentene våre gis også uttrykk for at det er av betydning at dette gjøres over tid, og gjerne fortløpende, for å justere tiltak og prosjekt som igangsettes. Det fører oss over til en sentral del av hvordan studentmedvirkning i DGS ser ut til å ha vært praktisert, nemlig gjennom systematisk bruk av tilbakemeldinger og evaluering.

3.3 Studentmedvirkning etter tiltak/prosjekt: Tilbakemelding og evalueringer

Evalueringer skjer ofte kontinuerlig gjennom et undervisningsforløp, i tillegg til sluttevalueringer av emner. Studentevalueringer i høyere utdanning er en integrert komponent av virksomheten, og er ikke spesielt for DGS. Imidlertid kan det variere hvordan og i hvilken grad, studenters tilbakemeldinger brukes aktivt og systematisk i utviklingsarbeid i utdanningene. Flere tiltaks- og prosjektlederer i vårt utvalg understreker viktigheten av å få kontinuerlige tilbakemeldinger fra studenter i løpet av tiltaks/prosjektperioden. Disse brukes så til å videreutvikle et emne eller undervisningsforløp.

Denne formen for studentmedvirkning kan skje gjennom allerede eksisterende, formelle kanaler, gjennom uformelle samtaler med studentene og på ulike læringsarenaer. I vårt materiale vektlegges allerede eksisterende formelle kanaler som en god måte for studentmedvirkning, ettersom det kan være utfordrende å ta opp saker personlig:

Jeg har god tro på, og vi sier det veldig eksplisitt til studentrepresentantene våre og til alle studentene, at hvis de er bekymret for noe som ikke er bra, skal de si fra til studentrepresentanten, og de kan rapportere til oss anonymt. Det gir en slags beskyttelse for dem som er bekymret for om de vil si ifra eller ikke.

De formelle kanalene som sikrer anonymitet, kan i noen tilfeller tilsynelatende veie opp for skeivheten i maktforhold i medvirkningsprosessene og gjøre det mulig for alle å ytre seg.

Samtidig påpeker noen tiltaks- og prosjektledere viktigheten av uformell, løpende evaluering gjennom kontinuerlig dialog, og at denne type tilbakemeldinger har vært viktig for resultatene til tiltak/prosjekt. Spesielt for tiltak/prosjekt som ikke har vært så omfattende, har studentmedvirkningen ofte bestått av uttesting av nye undervisningsressurser i kombinasjon med tilbakemeldinger og evalueringer. For eksempel har noen av tiltakene og prosjektene i DGS hatt målrettede evalueringer knyttet til pilotering av digitale verktøy, som for eksempel Mentimeter eller Jamboard.

Selv om studentmedvirkning omfatter andre elementer, fremtrer altså evalueringsarbeid som en svært sentral del. For eksempel skriver en tiltaks- og prosjektleder i et fritekstsvar i spørreundersøkelsene at:

Studenter ansettes for å veilede andre studenter. I tillegg skal de være med på å evaluere opplæringen, evaluere ordningen, og være med på idedugnad for den digitale delen av tiltaket.

Mange deltakere forteller at tiltak/prosjekt er endret på grunn av evalueringer underveis. En av deltakerne forklarer at evalueringene er viktige for utformingen og videreutviklingen av prosjektet/tiltaket:

Det har ikke vært så mye studentmedvirkning, men emnene gjennomfører evaluering og endres underveis basert på studentenes ønsker. Vi tar evalueringene på alvor. (...) I og med at vi evaluerer såpass mye så tror jeg at studentene har mye å si.

I et prosjekt som var knyttet til fysisk utforming av undervisningsrom, så man at resultatet ble et annet gjennom studentmedvirkningen, nettopp fordi studentene fikk mulighet til å komme med ideer til utformingen av lokalet:

Studentene tegna inn hvordan de så det for seg, og det de syntes var fint. Vi sjekka det med faglærere for å høre om det var en god idé. Vi har hengt opp tegningen på veggene der oppe og kommunisert forslagene på sosiale medier. Og studentene har diskutert i sine grupper.

Å kommunisere studentmedvirkningsprosesser til en større målgruppe vil antageligvis også engasjere flere studenter. I noen tiltak/prosjekt har det vært et poeng å involvere et bredere utvalg av studenter i formidlingsarbeid enn de som ellers hadde vært sentrale i medvirkningsprosessene. Dette kan foregå både analogt og digitalt. Formidling av erfaringer fra studentmedvirkningsprosesser kan ha en egenverdi, fordi studenter da erfarer at deres arbeid blir synliggjort. Studenter har også bidratt i markedsføring av tiltak og prosjekt. Noen tiltak/prosjekt har også hatt egne studentassistenter som har hatt ansvar for markedsføring og informasjonsspredning på sosiale medier eller har markedsført resultater fra tiltak/prosjekt mot andre studenter.

I likhet med det ordinære evalueringsarbeidet i høyere utdanning, vil en viktig premissleverandør for denne type medvirkningsarbeid, og hvorvidt medvirkningen kan anses som reell, være at studentenes tilbakemeldinger tas alvorlig. Dette innebærer ikke at studentene alltid har "rett" eller at deres anbefalinger må tas til følge, men at deres synspunkter vurderes og at de får en tilbakemelding fra ansatte om hvordan deres evalueringer har blitt håndtert og hvilke konsekvenser de har fått for det videre utviklingsarbeidet.

3.4 Studentmedvirkning i etter- og videreutdanning (EVU)

Tiltak og prosjekt i regi av DGS er organisert i tre områder der ett av disse områdene har fokus på etter- og videreutdanning (EVU, område 3). For tiltak og prosjekt i dette området vil forutsetningene for studentmedvirkning ofte se annerledes ut enn ved de andre utdanningsprogrammene ved OsloMet. I EVU-utdanninger er studentene ofte voksne deltidsstudenter i full jobb som gjerne tar studiet delvis digitalt. De har varierende motivasjon for å studere siden deltakelse i etter- og videreutdanning ofte er en forventning fra arbeidsgiver, som kanskje også finansiere studiene. Gitt deres livssituasjon, er EVU-studentene ikke en del av studentmiljøet på campus på samme måte som heltidsstudentene.

Tilnærminger til studentmedvirkning i EVU-emner ser dermed litt annerledes ut enn ved de andre utdanningstilbudene. Vi ser blant annet at involvering av representanter fra arbeidslivet for å få innspill til faglig innhold og utforming av utdanningstilbudene, står sentralt i arbeidet til disse tiltaks- og prosjektlederne:

I forkant av faget er det ingen studentinvolvering fordi da kjenner vi ikke studentene (...) Vi har hatt utvikling og samarbeid med aktører i nærings- og arbeidsliv til å fortelle om behov.

Kontakten med nærings- og arbeidsliv anses som svært viktig for å tilpasse EVU-ernene til studentenes behov i deres eget arbeid. Samtidig oppgir flere av tiltaks- og prosjektlederne innen EVU-området at de har involvert studenter i planlegging og gjennomføring av tiltak og prosjekt, blant annet gjennom at tiltaks- og prosjektideer har oppstått i samspill med studenter, ved at studenter har gitt innspill på utforming av og innhold i undervisningsopplegg, og ved at studenter har vært med på å pilotere og evaluere nye undervisningsopplegg.

Fordi denne gruppen består av voksne studenter med erfaring fra arbeidslivet som ofte betaler for sine utdanningstilbud, kan barrierene for å ytre seg og si sin mening være lavere enn for studenter på grunnutdanningene. Dette kan bidra til en mer kontinuerlig dialog mellom studenter og undervisere. En prosjekt- og tiltaksleder forteller at det ikke er mangel på tilbakemeldinger:

Det er en løpende dialog hele veien fordi det er en studentgruppe som har betalt for å gå her og som bruker fritiden sin til å studere. Så de vet å si ifra når jeg spør om behov og ønsker. De gir tydelig respons og det har blitt gjort noen innrettinger ut ifra deres tilbakemeldinger.

Spørreundersøkelsene tyder på at tilbakemeldinger og emneevalueringer blir brukt aktivt i videreutvikling av emner. Blant annet har flere tiltaks- og prosjektledere hatt fokus på utvikling av interaktive, digitale ressurser som det å lage læringsstier i Canvas som er tilpasset deltidsstudenter og deres hverdag.

For undervisere innenfor EVU-området som ønsker å jobbe systematisk med studentmedvirkning, vil det være viktig å finne mekanismer for involvering som tar høyde for at EVU-studenter er i en annen livssituasjon enn heltidsstudenter. Dette handler blant annet om at den faglige relevansen av studentmedvirkning må være svært tydelig og at tidsbruken må være tilpasset studiets omfang og studentenes motivasjon.

3.5 Tiltaks- og prosjektlederens refleksjoner om studentmedvirkning i DGS

I intervjuer og i fritekstsvarene til spørreundersøkelsen kommer det frem at mange gjerne skulle ønsket mer studentmedvirkning i arbeidet med tiltak og prosjekt. Dette tyder på flere av deltakerne ser nytteverdiene av systematisk å trekke på studentenes perspektiv i utviklingsarbeid. Flere uttrykker også at de har fått økt oppmerksomhet og bevissthet om studentmedvirkning gjennom å være en del av DGS, og at de har fått mer kunnskap om hvordan studentmedvirkning kan gjennomføres på en formålstjenlig måte. Sammenlignet med funnene fra delrapport 1, der mange av informantene pekte på at informasjon rundt studentmedvirkning var mangelfull i oppstarten av DGS, kan det se ut som om flere av tiltaks- og prosjektlederne i slutfasen av DGS har fått større innsikt i studentmedvirkning. Imidlertid synes det fortsatt å være behov for økt kompetanse rundt praktisk gjennomføring og gode prosesser for å involvere studenter uten at det er for kapasitetskrevenende. Flere tiltaks- og prosjektledere peker på utfordringer ved gjennomføring av studentmedvirkning i praksis. Noen av de vanligste er tid og kapasitet, at prosjektet ikke går som planlagt, og det å rekruttere og beholde engasjerte studenter. Mye av dette gjenspeiler det vi finner i litteraturen om studentmedvirkning (se f.eks. Mercer-Mapstone et al., 2017; Matthews et al. 2019).

I datamaterialet vårt ser vi ulike refleksjoner om rollen til DGS sin studentgruppe som var tilknyttet programkontoret. Medlemmene av denne studentgruppen har i begrenset grad blitt brukt som ressurspersoner i tiltak og prosjekt på fakultetene, slik de opprinnelig var tiltenkt. En viktig årsak til dette er antakelig at det er mer hensiktsmessig for tiltaks- og prosjektledere å samarbeide med studenter på sitt lokale utdanningsprogram/fagområde. En tiltaks/prosjektleder som hadde benyttet studentgruppen som samtalepartner, opplyste at hen var usikker på om studenten kunne ytre seg fritt siden de var tre ansatte i denne samtalen som studenten ikke kjente fra før. Dette peker mot en grunnleggende forutsetning for vellykket studentmedvirkning, nemlig at det må skapes gode relasjoner og et sterkt tillitsforhold mellom ansatte og studenter. Dette kan være utfordrende å skape mellom en sentralt posisjonert studentgruppe og undervisere som kun i begrenset omfang interagerer med medlemmene i denne gruppen. Dette bekreftes i samtaler med medlemmer av programkontoret i DGS, som rapporterer at det er det lokale samarbeidet mellom undervisere og studenter på program- og emnenivå som, etter deres erfaring, har vært mest vellykket. Samtidig kan studentgrupper som er sentralt posisjonert i organisasjonen innta andre viktige roller. I forbindelse med tilskuddsordninger kan de for eksempel bidra til evaluering av søknader om finansiering. Et funn presentert i delrapport 1 (Hermansen m.fl., 2022) er at studenter ofte har andre perspektiv på hvilke tiltak/prosjekt som bør motta finansiering. Slike forskjeller i vektning av vurderingskriterier kan danne grunnlag for mer overordnede, strategiske diskusjoner om hva det egentlig vil si å utvikle rammebetingelser for en "god studentopplevelse". En sentralt posisjonert studentgruppe kan også, i samarbeid med studenttillitsvalgte på sentralt og lokalt nivå, jobbe med å oppfordre flere studenter til å søke midler til gjennomføring av tiltak og prosjekt. Selv om DGS åpnet for studentledete tiltak og prosjekt, var det kun seks søknader som ble sendt inn av studenter og kun to som fikk finansiering. Her ligger det et betydelig potensial for å styrke denne mekanismen for studentmedvirkning, dersom liknende utlysninger opprettes i fremtiden.

3.6 Oppsummering av studentmedvirkning på tvers av DGS

På tvers av DGS ser vi stor variasjon av studentmedvirkning. Det er tydelig at ulike tiltak og prosjekt har ulike forutsetninger og ikke minst ulike behov for å involvere studenter. Dette har sammenheng med bredden av tiltak og prosjekt i DGS og i hvor stor grad det er hensiktsmessig at studenter medvirker. Det har også sammenheng med hvor mye tid og kapasitet man har hatt tilgjengelig. I tillegg er det variasjon i ansattes kompetanse om hvordan studentmedvirkning best kan utføres i praksis, og

i organisatorisk støtte for å utføre studentmedvirkningsprosesser. Internasjonal forskning (kapittel 2) peker på at dette er viktige faktorer for realisering av studentmedvirkning i høyere utdanning.

Vi har i dette kapitlet tatt for oss studentmedvirkning på tvers av DGS og skrevet om erfaringer fra planleggingsfasen, gjennomføringsfasen, og evalueringsfasen, samt i EVU og overordnet. Datamaterialet vårt tyder på at studenter i mindre grad har vært aktivt involvert i planlegging av tiltak/prosjekt, selv om tiltaks- og prosjektledere understreker at studentenes behov har vært i sentrum i forarbeidet og søknadsprosessen. Vi ser at det er i de to andre fasene, gjennomføring og evaluering, at studentmedvirkning i størst grad kommer til uttrykk. Her er det også svært varierende hvordan og i hvilken grad studenter har medvirket, men oppsummert ser vi at studentmedvirkning kategorisert som studentengasjement fremtrer som mest utberedt. Her er det viktigste at studentene medvirker med den særegne kunnskapen de har nettopp fordi er studenter, og derfor kan tilby andre perspektiv og ideer enn det ansatte kan. Tiltak og prosjekt hvor samskaping i større grad er beskrivende for studentmedvirkningsprosessene, presenterer vi i mer detalj i kapittel 4-6.

Avslutningsvis fremhever vi følgende punkter som sentrale for videre arbeid med studentmedvirkning på OsloMet, basert på erfaringene som er presentert i dette kapitlet:

- Både internasjonal forskningslitteratur og vårt datamateriale peker på at studentmedvirkning kan gjennomføres på mange ulike måter. Derfor er det viktig å **tilpasse studentmedvirkning til de konkrete behovene** på et bestemt emne, utdanningsprogram eller tiltak/prosjekt. Et nøkkelspørsmål er **hva studenter kan bidra med, som ansatte ikke kan tilby**.
- Gjennom DGS er det generert mye kunnskap om involvering av studenter i gjennomføring og evaluering av tiltak/prosjekt, mens det har vært noe mindre involvering av studenter i utvikling og planlegging av tiltak. I videre arbeid med studentmedvirkning kan det dermed være viktig å fokusere på **hvordan studentene kan involveres i en tidlig fase, og for hvilke formål**. Dette kan være spesielt hensiktsmessig fordi vi ser, både i vårt datamateriale og i internasjonal forskningslitteratur, at **kontinuitet i samarbeidet mellom studenter og ansatte** er et sentralt premiss for kvaliteten på studentmedvirkning.
- Tiltaks- og prosjektledere i DGS framhever allerede eksisterende kanaler for studentmedvirkning, som for eksempel evalueringer, som viktige arenaer for at studentenes ulike behov kan bli tatt hensyn til. Et viktig premiss for god studentmedvirkning er å **åpne for at flest mulig kan ytre seg fritt og at studentene får tilbakemelding** på hvordan deres medvirkning har blitt tatt videre.
- Tiltaks- og prosjektledere i DGS rapporterer mange fordeler med studentmedvirkning og uttrykker at de har opparbeidet seg mer kompetanse og bevissthet om det å samarbeide med studenter i utvikling av utdanningsvirksomheten. Samtidig peker de på at rammevilkår som **opplæring, tid, finansiering og organisatorisk og administrativ støtte** er sentralt for at arbeidet skal være vellykket. Videre arbeid med studentmedvirkning handler altså vel så mye om overordnede rammevilkår for denne type samarbeidsprosesser, som om individuell kompetanseutvikling hos ansatte.
- **Innenfor EVU-feltet har studentmedvirkning andre rammevilkår** enn i grunnutdanningene og masterutdanningene. Studentmedvirkningsprosesser i slike emner og utdanningsprogrammer må tilpasses studentenes livssituasjon. Her er det naturlig å tenke seg medvirkningskonstellasjoner der også representanter fra arbeidslivet er sentrale.
- Erfaringene fra DGS tyder på at studentmedvirkning i tiltak og prosjekt er **mest vellykket når samarbeidet skjer lokalt**. Samtidig kan studentmedvirkning også være vellykket på

programnivå/sentralt i organisasjonen. Et nøkkelspørsmål for videre arbeid er derfor **hvordan studentene kan medvirke best på ulike nivåer i organisasjonen, og for ulike formål.**

For å få rikere beskrivelser av hvordan studentmedvirkningen har foregått i DGS, og dermed også et bredere kunnskapsgrunnlag for videre arbeid, vil vi i de følgende kapitlene gjøre noen dypdykk i prosjekt og tiltak hvor studenter har medvirket i utstrakt grad og det som i forskningslitteraturen kategoriseres som samskaping.

4. Dypdykk 1: Mentorordning for læring og trivsel

I dette dypdykket møter vi studenter som medvirker ved at de gjennom å utvikle sin egen rolle, også er med på å samskape selve tiltaket. Dypdykket bygger på intervjuer med tiltaksleder, observasjon av møter mellom tiltaksleder og mentorer, intervju med seks mentorer og en spørreundersøkelse sendt ut til sykepleiestudentene. Hensikten med del 1 av dypdykket (4.1) er å gi en kort presentasjon av tiltaket som tar for seg de samme hovedpunktene som de andre dypdykkene, og dermed gjør det enklere å sammenligne. Andre del av dypdykket (4.2) er skrevet av Maiken Andrea Simmersholm Mathisen, Lisbeth Regine Mangen, Hasan Ali, Ingerid Bernhoft og Berit Andrea Grav. Disse er studentmedforskere ansatt gjennom følgeforskningsprosjektet og har i tillegg til å skrive denne delen, også intervjuet de seks mentorene.

4.1 Mentorordning for læring og trivsel – del 1

Mentorordningen ved sykepleierutdanningen er et av de største forsøkene ved OsloMet på systematisk å gjennomføre en mentorordning for førsteårsstudenter for å forhindre frafall og støtte faglig utvikling. Instituttet har valgt å videreføre ordningen til en årlig kostnad av ca. 400.000 kroner. Dette er dermed et av tiltakene i regi av DGS som er blitt vurdert som tilstrekkelig vellykket til at det er videreført i ordinær drift.

Sykepleieutdanningen ved OsloMet har svært store kull med 490 studieplasser. Mange av studentene kommer rett fra videregående og er vant til klasser på rundt 30. Fordi antallet studenter er så høyt, opplever mange at de sliter med å navigere både praktisk og faglig. Dette gjør at mange opplever overgangen fra videregående til universitet som krevende, og studiet har hatt stort frafall, spesielt i begynnelsen av studieløpet. Tall fra studiebarometeret viser også at sykepleierstudentene over flere år har rapportert om relativt lav tilfredshet (se Sjugard og Wiers-Jensen, 2023). De ansatte har opplevd avstanden til studentene som stor både fysisk og mentalt, og faglærere har rapportert om studenter som forteller at de føler seg ensomme og stressa før eksamen. Ønsket om å møte disse utfordringene er bakgrunnen for gjennomføringen av tiltaket. Tiltaksleder så et behov for å forbedre det psykososiale læringsmiljøet, og gjennom tiltaket ønsket hen å skape tilhørighet, trygghet og tillit i tillegg til å heve kvaliteten på læringsløpet. **Målet** er å hjelpe studentene i overgangen mellom videregående og universitet og å nå ut til alle studentene.

Tiltaksleder fortalte at hun fikk ideen til utformingen av tiltaket etter inspirasjon fra en rektor som under korona-pandemien ringte alle lærerne på skolen én gang i uka. Verdien av en slik jevnlig en-til-en kontakt er bakgrunnen for utformingen av mentorordningen. Tiltaksleder mente at de på denne måten kunne få fulgt opp alle, noe som er viktig fordi det kan være lettere å fortelle om vanskelige erfaringer eller stille spørsmål uten å føle seg dum, i en en-til-en relasjon. Videre trakk hen fram at andre tiltak for å ivareta førsteårsstudenter som for eksempel fadderordninger eller studiegrupper, ikke nødvendigvis fanger opp alle studentene på samme måte, siden ikke alle er trygge på å snakke i grupper.

Mentorordningen er utformet slik at lønnede andre- eller tredjeårsstudenter har ansvar for 30 førsteårsstudenter hver, og tar personlig kontakt med disse en gang i måneden. I august sender de en e-post der de presenterer seg. Siden sender de minst én SMS i måneden til alle. Hver mentor utformer sine egne meldinger individuelt, og følger opp svarene de får. Noen inviterer til fysiske møter eller telefonsamtaler, ofte som oppfølging på respons fra studenter. Målet med tilnærmingen er at alle studentene i tillegg til denne månedlige oppfølgingen, skal ha én person det er lett å henvende seg til

med ulike spørsmål. Førsteårsstudentene inviteres til å ta kontakt med mentor når og hvis de trenger det.

Mentorene deltar på et to timers opplæringskurs. Her får de informasjon om lønn og føring av timelister i tillegg til innføring i temaer som rolleavklaring, grenser og hva de bør gjøre hvis det i løpet av en samtale kommer fram at studenten trenger profesjonell hjelp.

Mentorene får støtte i løpet av semesteret på ulike måter. De får løpende informasjon fra tiltaksleder og «supermentorene» gjennom en teams-gruppe. Her kan de også stille spørsmål. I tillegg har de sin egen facebook-gruppe der de stiller spørsmål til hverandre. En gang i måneden holdes det et mentormøte. For at flest mulig skal ha kunne delta, arrangeres møtet to ganger på ulike datoer, en gang digitalt og en fysisk. På disse møtene oppdaterer alle mentorene hverandre om hvordan det har gått den siste perioden, stiller spørsmål, diskuterer og lærer av hverandres tilnærminger.

To av mentorene er ansatt som supermentorer. De har tidligere erfaring som mentor, og fungerer som mentorer for mentorene. I tillegg har de ansvar for de månedlige møtene i samarbeid med tiltaksleder. Tiltaksleder leder møtene.

4.1.1 Studentmedvirkning og samskaping

Ideen til utformingen av tiltaket kom fra tiltaksleder. Samtidig har tiltaket utviklet seg i samarbeid med mentorene, og ifølge tiltaksleder har deres erfaring kontinuerlig vært med på å forme tiltaket. Et eksempel på dette er at studentene sender SMS og ikke e-post. Det var mentorene som fanget opp at dette var en bedre måte å nå ut til studentene på. Et annet eksempel er chat-gruppen de har opprettet. Dette var mentorenes idé. Gjennom denne gruppen hjelper de hverandre for eksempel når de er usikre på hvor de skal håndtere en situasjon eller de tar opp konkrete spørsmål som de ikke kan svare på selv. En mentor beskrev chaten slik: «det har vært en veldig hyppig kommunikasjon i den. Det er naturlig, man stiller et spørsmål og så får man svar. Det er veldig greit.» De månedlige møtene har noe av den samme funksjonen som chat-gruppen, men i møtene er også tiltaksleder til stede. Her følges alle mentorene opp, og de forteller hverandre om responsen fra studentene. Mentorene verdsetter disse møtene. Blant annet sier de «at vi hjelper og guider hverandre er viktig synes jeg» og

der er det veldig godt å ta opp vanskelige problemstillinger eller hvordan man skal svare på spørsmål man ikke har svaret på. Ja, også dele erfaringer når man har klart å svare på egenhånd. Hvordan ting har gått generelt. Det er veldig nyttig.

Selv om hver enkelt mentor er ansvarlig for meldingene de sender ut, diskuterer de utformingen i disse møtene og sammen har de utviklet nye tilnærminger til samhandlingen med studentene. For eksempel oppdaget de at de fikk mer respons på konkrete spørsmål, og at det var lurt å innlede hver melding med navn på studenten den ble sendt til, for å gjøre meldingene mer personlig. I tillegg kom de fram til at de kunne be om respons i form av en emoji. På den måten fikk de svar fra langt flere studenter og fikk dermed en indikasjon på at også en del av de studentene som ikke hadde behov for å bruke mentoren sin, satte pris på en månedlig melding. På denne måten samskapte mentorene og tiltaksleder den konkrete utformingen av tiltaket gjennom dialogen i møtene. Utgangspunktet var ofte at den enkelte mentor prøvde ut nye strategier, som navn eller bruk av emojis. De diskuterer de ulike tilnærmingerne i møtene, og så tok andre mentorer opp vellykkede strategier.

Selv om tiltaksleder har det overordnede organisatoriske ansvaret, deler hen de organisatoriske oppgavene med supermentorene. Hen beskriver dette samarbeidet som at de er et «likestilt team».

Tiltaksleder har ansvar for å innkalle og lede de månedlige møtene, mens supermentorene har ansvar for chat-gruppen.

4.1.2 Hva kan mentorene bidra med som de ansatte ikke kan?

Mentorordningen har altså blitt samskapt gjennom en prosess påvirket av både tiltaksleder ansatte og mentorene. Mentorene har bidratt ved at de har fanget opp hva studentene har hatt behov for av hjelp (for eksempel hvordan synkronisere studentmail på telefonen eller spørsmål angående eksamen), hvordan de best kan nås (SMS) og hvordan det er lurt å kommunisere (bruk av navn og emojis). I intervjuene la mentorene vekt på at de hadde en annen forståelse for studentenes situasjon enn ansatte, siden de nylig var førsteårsstudenter selv. En av dem uttrykte det slik: «Å vite at man har kontakt med noen som har vært førsteklassing selv ganske nylig, så de vet på en måte hva man står overfor. Det er litt ferskvare hvordan man møter universitetet.» I tillegg trakk de fram at de tror det er lettere for studentene å henvende seg til dem, enn til ansatte.

Også hvis de synes det er ubehagelig å sende mail eller ringe, så er det mye lettere å sende en melding til en som også er student som har vært i de samme skoene før. Det tror jeg har mye å si.

Jeg ser for meg at det er lettere å sende en melding til meg enn å kanskje sende en mail til emneleder med en gang. Å ta kontakt med emneleder kan kanskje virke litt stort og litt skummelt, så de kan heller sende spørsmålet til sin mentor.

Jeg har fått inntrykk av at de vil ta kontakt når det er behov og at det skal være lett. Jeg tror det er lett å ta kontakt på en måte. Så vennlig og lett.

Det samme forholdet har mentorene selv til supermentorene og hverandre. De har hyppig kommunikasjon gjennom chat-gruppen, og peker på at dette er et fora hvor det er lavterskel å ta kontakt og stille spørsmål.

4.1.3 Hva kommer ut av tiltaket?

For mentorene:

Tiltaksleder mente mentorene lærte mye av å ha kontakt med studentene. Hen la vekt på at det noen ganger var tøft og at de derfor måtte utfordre seg selv. I tillegg pekte hen på at de lærte om omsorg, fikk erfaring med veiledning, og at erfaringen ga dem mange nye refleksjoner rundt det å være fersk student. Videre trakk hen fram at mentorene opparbeidet seg erfaring både som ansatt og kollega, og på den måten fikk utforske en ny rolle der de erfarte viktigheten av samhold og samarbeid i yrkeslivet. Mentorene var lønnet, og mottok en attest som dokumentasjon på arbeidserfaringen.

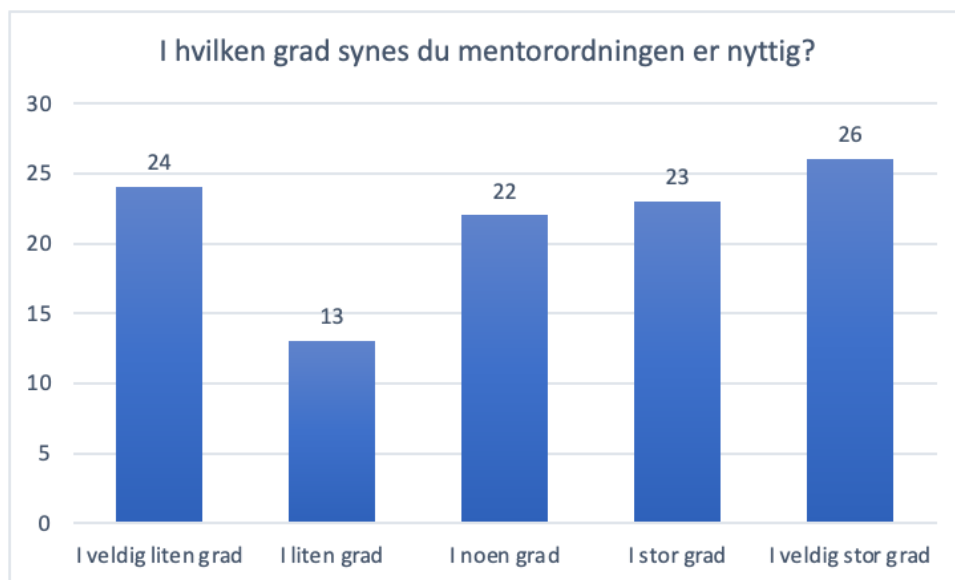
For studentene:

Høsten 2022 ble det sendt ut en spørreundersøkelse til de nye sykepleierstudentene som hadde fått tilbud om mentor dette semesteret, totalt 861 studenter. 117 studenter svarte på denne undersøkelsen, og av disse samtykket 112 i at svarene kunne brukes til forskningsformål. Av disse 112 har ikke alle svart på alle spørsmålene. Dette utgjør en svarprosent på 13 %. Undersøkelsen ble gjennomført av tiltaksleder ved bachelor sykepleie, og følgeforskningsgruppen for DGS har fått tilgang til det anonymiserte datamaterialet. Spørreundersøkelsen inneholdt følgende spørsmål om følgende tema:

- Om sykepleierstudentene hadde blitt kontaktet av sin mentor
- I hvilken grad sykepleierstudentene opplevde at mentoren hadde støttet dem i ulike aspekter ved studiet (studiestartsproblematikk, motivasjon, sosial kontakt, overgangen fra videregående skole til universitet)
- I hvilken grad sykepleierstudentene opplevde at mentoren hadde gitt dem nyttig informasjon om ulike deler av studiet (canvas, eksamen, praksisperiodene, undervisning)
- I hvilken grad sykepleierstudentene opplevde at mentoren hadde bidratt til at de fortsatte på studiet
- I hvilken grad de opplevde mentorordningen som nyttig

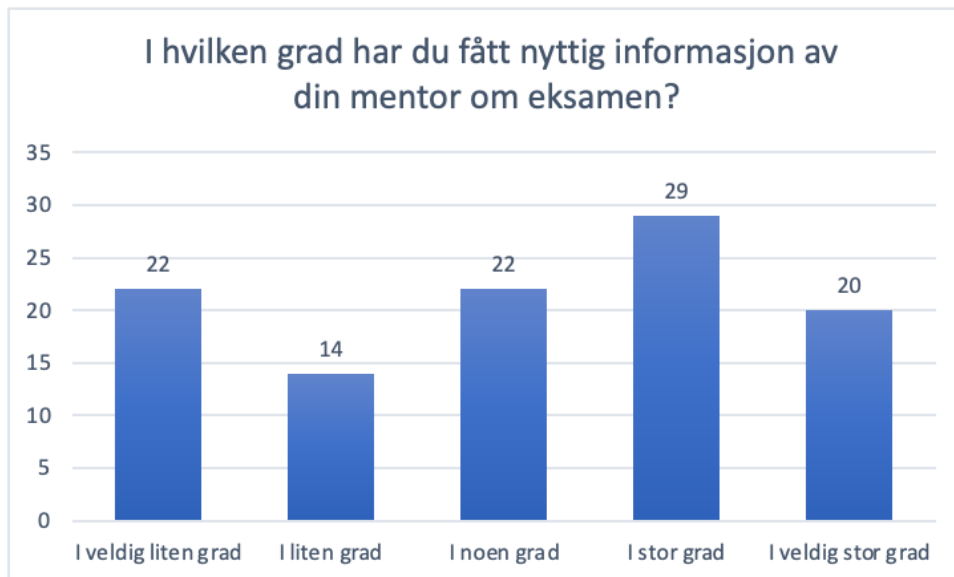
I tillegg var det fritekstsvar der studentene fritt kunne uttrykke seg om erfaringene med mentorordningene. Disse er integrert i andre deler av dette dypdykket.

På overordnet nivå er det varierende om studentene oppfatter ordningen som nyttig, som vist i følgende svarfordeling:



108 studenter har svart på dette spørsmålet. Svarene er ganske jevnt fordelt over skalaen. Litt forenklet kan vi ane en todeling av respondentene, der en halvdel oppfatter ordningen som nyttig og den andre halvdel antakelig ikke opplever at de har bruk for den. Dette gjenspeiler inntrykket mentorene formidlet på møtene. En rekke studenter har ikke behov for ordningen, men de som har det, ble ofte fanget opp og opplevde at det var nyttig å ha en mentor. Fritekstsvarene viste at ikke alle studentene hadde oppfattet hva mentorordningen var og hva den kunne brukes til. Kanskje kan nytteverdien av å ha en mentor økes dersom studentene har en tydelig forståelse av ordningen i forkant av første kontakt med mentoren.

På spørsmålene om de opplevde at mentoren hadde gitt dem nyttig informasjon om ulike deler av studiet, fant vi tilsvarende fordelinger i svarene. Flest oppga at de fikk nyttig informasjon om eksamen, der 49 studenter svarte at de mottok nyttig informasjon i stor eller veldig stor grad, og 22 svarte i noen grad.

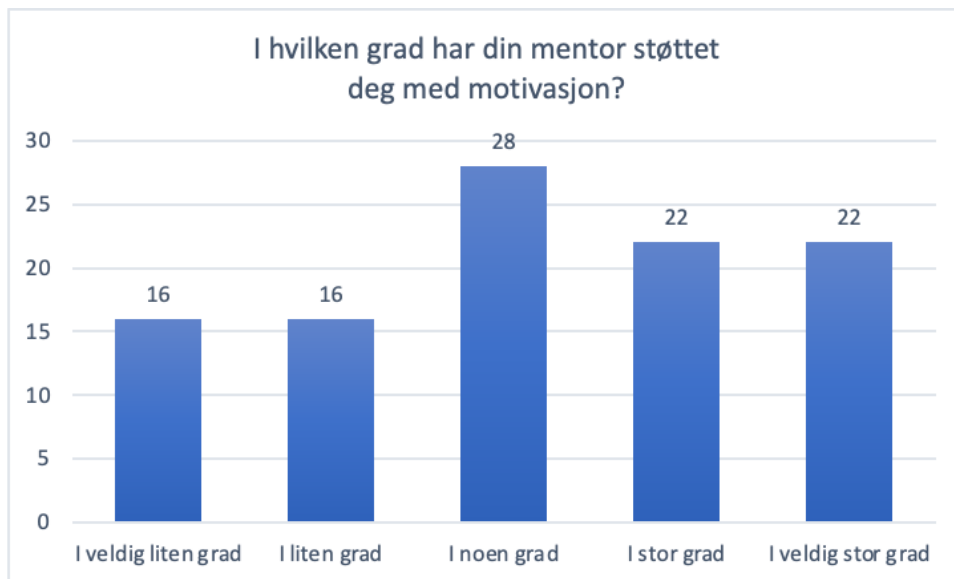


Etter “eksamen” følger “Canvas”, der 38 studenter oppgir at de har fått nyttig informasjon i stor eller veldig stor grad. “Praksis” og “undervisning” skårer henholdsvis 31 og 35 når vi slår sammen kategoriene stor og veldig stor grad.

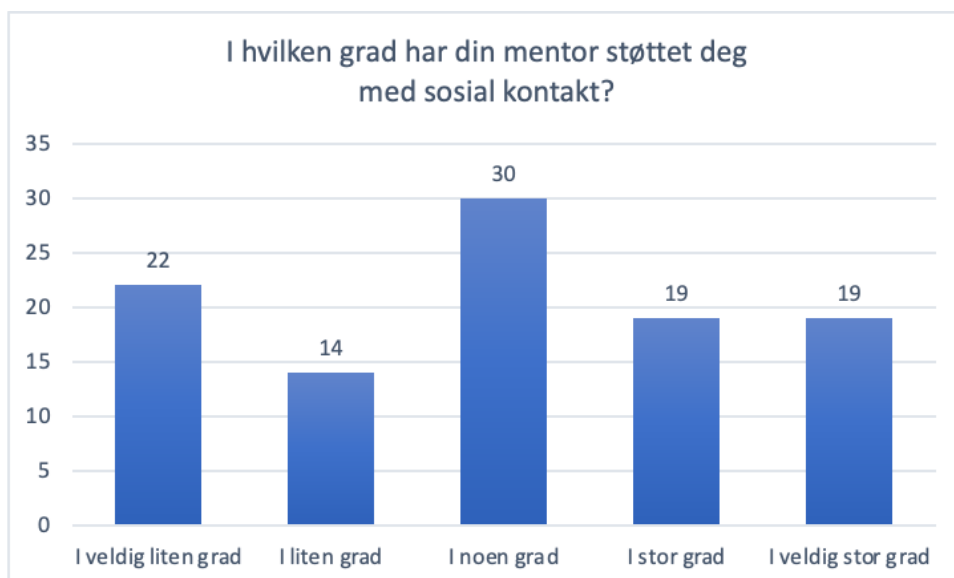
Videre utmerker “studiestartproblematikk” og “motivasjon” seg som områder der studentene har opplevd det som nyttig å ha en mentor. Til sammen 47 opplyser at mentoren har støttet dem med studiestartproblematikk i stor eller veldig stor grad. I tillegg opplyser 24 at de har opplevd støtte i noen grad (n=104).



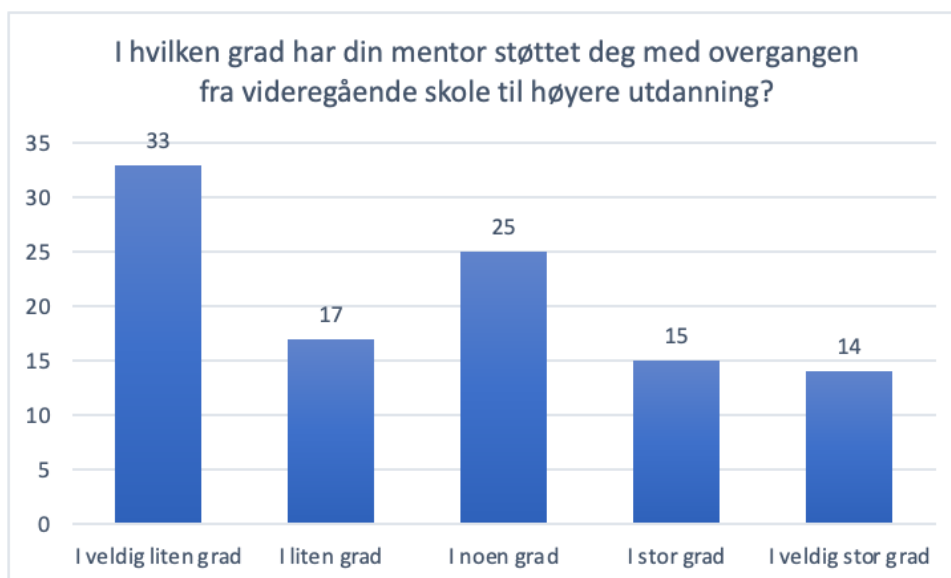
Vi ser en liknende distribusjon knyttet til motivasjon, der 44 studenter opplyser at mentoren har støttet dem med motivasjon i stor eller veldig stor grad. I tillegg opplyser 28 studenter at de har opplevd støtte i noen grad (n=104).



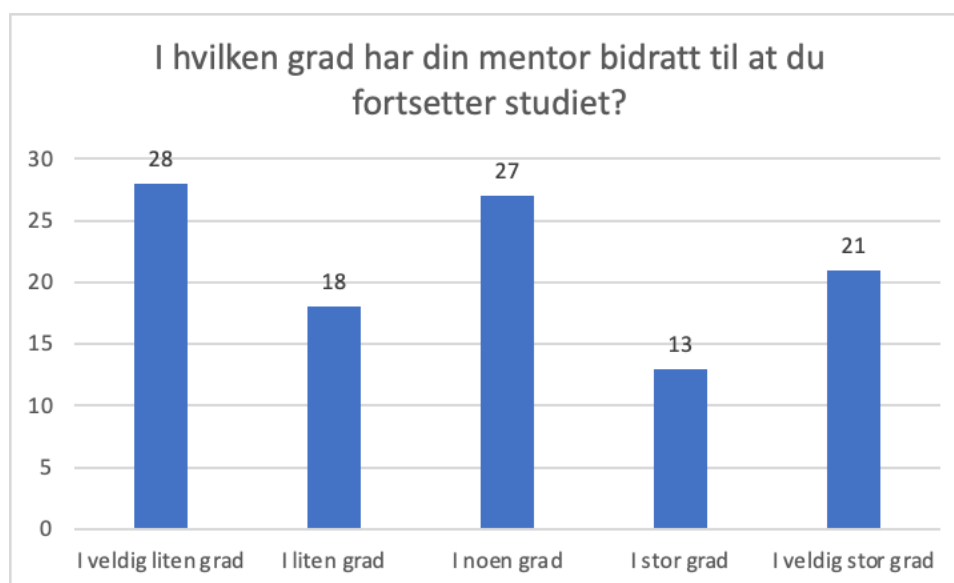
Imidlertid svarer færre at mentorordningen har støttet dem med "sosial kontakt". Dette er ikke spesielt overraskende, gitt at mentorordningen er organisert rundt individuell støtte fra mentor til ny student. Ordningen har dermed mindre fokus på å integrere studentene i nye sosiale fellesskap. (n=104)



Relativt få svarer også at mentorordningen har hjulpet dem med overgangen fra videregående skole til universitet. Dette er kanskje mer overraskende, gitt at flere uttrykker at de har opplevd støtte til studiestartproblematikk. Det er litt uklart hva som ligger bak disse svarene og hvordan studentene har tolket spørsmålene. Her må vi også ta forbehold om at utvalget er lite (n=104).



Ifølge tiltaksleder var en hovedmålsetning ved mentorordningen å forebygge frafall. Et interessant spørsmål i spørreundersøkelsen er dermed hvorvidt studentene har opplevd at mentoren har “bidratt til at du fortsetter på studiet”. Her ser vi at 34 studenter svarer at mentoren har bidratt til dette i stor eller veldig stor grad, mens 27 uttrykker at mentoren har bidratt til dette i noen grad (n=107):



At vi finner stor variasjon i disse svarene er forventet, siden mange som starter på studieprogrammet vil være motiverte og kanskje også ha relevant yrkeserfaring. Imidlertid svarer altså 61 enkeltindivider at mentoren har bidratt til at de fortsetter studiene, og dette anser vi som svært lovende tall. Det kan altså se ut som om ordningen har bidratt til å fange opp de studenter som sto i fare for å falle fra, eller på andre måter har bidratt til at studentene ønsker å fortsette på sykepleieutdanningen.

4.1.4 Utfordringer

I tiltakets sluttrapport trekkes det administrative fram som en utfordring. Fordi ulike personer har hatt ansvar for oppfølging av timelister og økonomi, har økonomisituasjonen tidvis vært opplevd som noe uoversiktlig. Denne utfordringen ble møtt med strammere rammer for timelister. Likevel illustrerer erfaringen behovet for god administrativ og institusjonell støtte rundt denne type tiltak.

4.2 Mentorordning for læring og trivsel – del 2

I denne delen av dypdykket undersøker vi nærmere mentorenes erfaringer og hvordan de har samskapt sin egen rolle. Denne delen av dette dypdykket (4.2) er skrevet av Maiken Andrea Simmersholm Mathisen, Lisbeth Regine Mangen, Hasan Ali, Ingerid Bernhoft og Berit Andrea Grav. Disse er studentmedforskere ansatt i følgeforskningsprosjektet. I tillegg til å skrive denne delen, har de intervjuet de seks mentorene. Denne delen er basert på disse intervjuene. I denne delen refererer «vi» til de fem studentmedforskerne.

4.2.1 Metodisk tilnærming

En målrettet utvelgelse av informanter ble gjort basert på en liste over aktive supermentorer og mentorer. Deretter sendte vi personlige invitasjoner, sammen med en kort beskrivelse av prosjektet, til alle mentorene som var oppført på listen. Ti svarte på invitasjonen, og seks av dem samtykket i å delta, mens to avsto uten spesifikk begrunnelse, og to hadde nylig deltatt i en lignende studie.

Semistrukturerte intervjuer ble gjennomført på Zoom etter at deltakerne ga sitt samtykke i tråd med forskningsetiske retningslinjer. Intervjuguiden bestod av 18 spørsmål fordelt på fem kategorier, samt to åpne spørsmål som falt utenfor kategoriseringen. Disse spørsmålene omfattet henholdsvis om det var noe deltakerne mente vi burde ha spurt om, eller om de ønsket å tilføye noe. Spontane oppfølgingsspørsmål ble også stilt da det ga rom for utforskning av, og innsikt i, deltagerens svar.

Kategoriene i intervjuguiden var som følger:

- 1) *Før oppstart av programmet.* Her ønsket vi å se på hvordan studentene hadde blitt informert om mentorprogrammet, deres motivasjon for å delta, og søknadsprosessen.
- 2) *Opplæring.* I denne kategorien ville vi undersøke hva mentorene lærte under opplæringen, om noe kunne vært annerledes, og hva de kunne ta med seg videre utenfor mentorrollen.
- 3) *Oppstart.* Her ville vi belyse det sosiale miljøet mellom mentorer og brukerne ved første møte, mentorenes rolleforståelse, oppfølging, og om det var tydelig for dem hvor de skulle henvende seg ved behov for veiledning.
- 4) *Hvordan det var å selv ha mentor.* Da de fleste av disse mentorene var første generasjon med mentorer som selv hadde opplevd å ha mentor, inkluderte vi spørsmål om hvordan mentorering opplevdes på brukersiden. Vi spurte om kommunikasjonen og om det var noe mentoren kunne hjelpet med som ikke var en del av tilbudet.
- 5) *Oppfølging, hva skjer nå?* Her ønsket vi å få en indikasjon på om mentorene ønsket å fortsette. Dette kunne både fortelle oss noe om trivsel, og om fremtidig rekrutteringsgrunnlag.

I det følgende oppsummerer vi erfaringene til mentorene basert på intervjuene. Det er tre hovedtema vi vil skrive om: mentorrollen, opplæring og oppfølging av mentorer og kommunikasjon. Gjennom analysen av materialet har vi sett at disse temaene går igjen i de fleste intervjuene og de fremstår som viktige for informantene.

4.2.2 Rollen som mentor

Nedenfor utforsker vi mentorenes motivasjon for å bli mentor, erfaring med tidligere selv å ha en mentor, opplevelse av egen rolle som mentor og om informantene kunne tenke seg å være mentor igjen.

Motivasjon

Mentorene vi intervjuet hadde ulik motivasjon for å bli mentorer. Flertallet av dem oppga det å kunne hjelpe andre studenter og bidra til en positiv studieerfaring som en viktig motivasjonsfaktor. En mentor uttrykker det slik:

Jeg syntes det er et skikkelig fantastisk tilbud. Og for min del gjorde det studiestart tryggere. Å vite at man har kontakt med noen som har vært førsteklassing selv, så de vet på en måte hva man står overfor. Og det er jo litt den kontakten jeg har lyst til å være selv også. Det motiverte meg til å bli mentor.

En annen mentor hadde et ønske om å «gi det jeg trengte som førsteårsstudent (...) på en måte videreformidle det til de som skal begynne på studiet». Disse mentorene var motivert av et ønske om å bidra til andres læring og trivsel.

Andre motivasjonsfaktorer var økonomiske. En mentor fortalte «det var pengene, helt ærlig». Selv om pengene var en motivasjonsfaktor for denne mentoren, påpekte hen at det sosiale aspektet også var en viktig faktor. Det å få muligheten til å bli kjent med nye mennesker og danne nye relasjoner var en motivasjonsfaktor for flere av mentorene.

Erfaringer med selv å ha mentor

Ingen av mentorene vi intervjuet sa de hadde hatt behov for egen mentor da de selv var førsteårsstudenter. En mentor fortalte:

Jeg følte ikke behovet for å snakke med en mentor da jeg hadde andre folk jeg kunne snakke med. Jeg trengte ikke å gå gjennom mentor for å vite at jeg kunne få hjelp på biblioteket eller gå til studieprest eller psykolog.

Hvordan mentorene oppfattet mentorrollen og tilbudet da de selv var førsteårsstudent, var derimot varierende. En mentor uttrykte en tydelig oppfatning av hva en mentor var, og fortalte: «jeg følte jeg forstod hva mentorrollen var, og hva jeg kunne ta kontakt om. Personlig hadde jeg ikke så stort behov for å benytte meg av tilbudet». En annen mentor beskrev en opplevelse av uklarhet:

Jeg husker at [hen] sendte flere meldinger, og jeg husker at jeg ikke benyttet meg av det. For det var ingen på skolen som hadde sagt at det skulle være mentorer, så da var det litt sånn «wow, hvorfor får jeg denne meldingen ... det var jo litt rart». Jeg syntes nesten det var litt irriterende.

Denne variasjonen i erfaringer peker mot viktigheten av tydelig kommunikasjon om mentorordningen til nye studenter, der førsteårsstudentene får tydelig informasjon om hva mentorordningen innebærer, hva formålet er, og at studenter kan oppleve varierende behov for tilbudet.

Opplevelse av egen rolle - «en trygg person å komme til»

Mentorene beskrev rollens funksjon som «en trygg person å komme til», «lavterskeltilbud», «behovsbasert» og «vennlig og lett». Det kom også frem at det kan være ulike behov en ny student kan trenge støtte til. En mentor fortalte:

Det er en stor rolle. Du skal være der for studentene og være en person de kan komme til for å spørre om alt mulig, om det er skolerelatert, sosialt eller hvordan man kommer seg fram på campus eller i byen.

Flere av mentorene bekreftet at rollen også kunne innebære ulik form for psykososial støtte. En mentor fortalte hvordan hen brukte egen opplevelse av å være student i sitt arbeid:

Ikke bare spørre om det er noe spesielt de lurer på, men å vise at man forstår at nå er det eksamen og det er kanskje den første ordentlige eksamen for mange på studiet, og det kan være stort. Jeg syntes selv det var ganske overveldende at det kom en eksamen så tidlig i semesteret.

Mentorenes erfaring knyttet til det formelle bindeleddet mellom de nye studentene og universitetet handlet i stor grad om å «henvise videre». For eksempel «send mail til [hen] eller les på denne nettsiden». Mentorene påpekte også at det kunne være en utfordring å finne riktig balanse mellom å hjelpe og å la førsteårsstudentene ta ansvar for sin egen læring. En mentor fortalte: «jeg gjorde en liten «feil», da det var en som lurte på om jeg kunne hjelpe med en oppgave. Det kan du jo for så vidt, men hvis du hjelper, kan det være at lærerne ikke syntes det var lurt». Flere mentorer nevnte å ha fått forespørsler om å rette fagtekst for «grammatikk og setningsoppbygging», og var tydelige på at det ikke var en del av deres rolle. «Vi skal ikke gjøre jobben for deg» fortalte en mentor.

Når det gjelder arbeidsmengden, opplevde mentorene at de hadde nok tid både til førsteårsstudentene som benyttet seg av tilbudet, og til å sende fellesmeldinger til hele gruppen. Det var imidlertid bare en mentor som hadde møtt førsteårsstudenter fysisk ved tidspunkt for intervjuet. En mentor fortalte: «Jeg syntes jeg har hatt nok tid. Skulle jeg møtt alle sammen, så hadde jeg ikke hatt det».

Intervjuene tyder på at mentorene i stor grad formet rollen i møtet med førsteårsstudentene. Førsteårsstudentene hadde behov for støtte i flere sammenhenger, for eksempel trengte de både råd om studieteknikk og mer psykososial støtte som motivasjon eller forståelse. Intervjuene tyder på at mentorene tok disse utfordringene, og utformet slik en selvstendig rolle som ble noe mer enn et «bindeledd» mellom førsteårsstudentene og andre deler av universitetet.

4.2.3 Opplæring og oppfølging

Mentorene gikk gjennom en formell opplæring ved oppstart, og oppfølgingen underveis i arbeidet var koblet til tiltaksleder og «supermentorer». Supermentorer er studenter som tidligere har vært i rollen som mentor og fungerer som en mentor til mentorene med deres erfaringer. Her utforsker vi hva mentorene lærte.

De fleste mentorene var veldig positive til opplæringen, men noen pekte på utfordringer ved den administrative oppfølgingen. En informant uttrykte at: «opplæring om det å være mentor var ganske bra, men de andre tingene utenfor det å være mentor kan forbedres». Flere pekte blant annet på at det hadde tatt tid å få på plass kontrakter. En annen mentor fortalte at «man lærer litt om hvordan man skal forholde seg til studentene. Vi har taushetsplikt og det er fordi de kan komme til oss med ganske sensitive tema».

En annen del av opplæringen innebar signering av ulike kontrakter og bruk av en selvbetjeningsportal for føring av arbeidstimer. Erfaring fra dette var for en mentor et bilde av institusjonen «bak kulissene»: «Det tok tid å få kontrakt og sånt. Skjønner at det tar litt tid siden det er mange mennesker

på universitetet. Jeg har kanskje sett litt mer av den “andre siden” sitt perspektiv, det administrative og ikke bare studentperspektivet».

Mentorene kunne dra nytte av hverandre som kolleger i form av støtte og læring underveis. En mentor beskriver det slik:

Opplæringen har vært veldig fin, men det er litt jobb. Hvis man er helt ny, så lærer man litt «on the go» tror jeg. Vi møtes og har møter hvor vi deler erfaringer. Det er jo et ganske nytt opplegg fortsatt.

Videre fortalte en annen mentor at: «Vi lærer av hverandre når vi har møter, og da kan vi plukke opp ulike måter å svare på spørsmål på. Ofte har flere førsteårsstudenter det samme spørsmålet. Sånn får alle et litt likt svar».

4.2.4 Kommunikasjon mellom mentorer og førsteårsstudenter

Kommunikasjon med førsteårsstudentene kan sies å være kjernen i tilbudet. Dette avsnittet reflekterer rundt hvordan mentorene opplevde kontakten med førsteårsstudentene, kommunikasjonskanaler, hva de lærte, hvordan responsen var, og hvordan kontakten utviklet seg utover i semesteret.

Fellesmeldinger og kontakt – «jeg er din mentor»

Da mentorene skulle ta kontakt med studentene for første gang, sendte de en velkomstmelding og en e-post med utfyllende informasjon. Noen førsteårsstudenter hadde ikke oppdaget at de hadde en egen studentkonto, så da opplyste mentorene om dette. Dette sa en mentor om oppstarten:

Jeg husker jeg sendte en velkomstmelding typ; Velkommen til OsloMet, jeg er din mentor. Jeg sendte også en mail med utfyllende informasjon, og da var det flere som lurte på hvordan de kom seg inn på studentmailen sin. Mange var ikke klar over at de hadde en egen studentmail, så det er veldig fint at vi får et telefonnummer.

Mentorene fortalte at de til å begynne med var både generelle og personlige i sin kommunikasjonsform for å få kontakt med førsteårsstudentene. Deretter ble kommunikasjonen mer personlig med hver førsteårsstudent. Mentorene fortalte også at de satt av tid til å svare på meldingene fra studentene. En mentor sa følgende:

Når jeg sender ut fellesmeldinger til studentene passer jeg på at jeg er ledig til å svare, for det er jo oftest rett etterpå at det kommer svar. Så det gjelder å finne riktig tidspunkt der du kan svare. Hvis du ikke svarer innen 12 timer, så blir det annerledes for studentene enn om de får svart raskt.

Dette bidrar til en effektiv kommunikasjon mellom mentor og førsteårsstudent.

Respons fra førsteårsstudentene

Den første responsen fra førsteårsstudentene var ofte dårlig, men mentorene prøvde å formulere seg på en måte som ga best mulig respons. Dette sa en mentor om responsen fra førsteårsstudentene i begynnelsen: «Jeg gikk inn for å se om de hadde lest meldingen. Og da hadde de fleste åpnet den og mest sannsynlig lest igjennom, men det var ganske dårlig respons på den første meldingen». Mentorene beskrev at de lærte at generelle spørsmål kunne være mindre effektive enn konkrete spørsmål for å få svar. Et eksempel var at de fikk mer respons ved å stille spørsmål om hvordan studentene hadde det eller hvordan det gikk med eksamenslesingen. Mentorene ble for eksempel spurt om hvor mange poeng de måtte ha for å stå på eksamen. Mentorene lærte etter hvert på møter

hvordan de kunne formulere seg for å få bedre respons. Manglende respons kan også tolkes som at studenten ikke hadde behov for mentorordningen.

Digitalt eller fysisk - «whups» det passer ikke nå likevel»

For mentorene var det et krav at de kontaktet førsteårsstudentene minst en gang i måneden for å opprettholde regelmessig kontakt gjennom semesteret. Ifølge mentorene ble de månedlige meldingene brukt for å vise at de fortsatt var der og plukke opp tråden på hvordan det for eksempel gikk på en eksamen. Ifølge mentorene var det vanligste at førsteårsstudentene foretrakk digitale møter, men noen studenter foretrakk å møtes fysisk. En av mentorene sa følgende i et intervju:

Jeg tror det ville vært gunstig å møtes fysisk. Nå har jeg vært ganske heldig fordi jeg er studentassistent. Så jeg møtte den ene gruppen min i det faget og introduserte meg selv fysisk.

Mentoren fortalte også at det å møte studentene fysisk gjorde at kommunikasjonen gikk lettere. Mentoren mente det kunne vært gunstig å sette av fem minutter av en forelesning slik at mentorene kunne introdusert seg for studentene i begynnelsen av semesteret. En av mentorene fortalte at det ikke alltid var like lett å møte førsteårsstudentene fysisk: «Jeg skulle møte et par stykker fysisk, men begge to avlyste i siste liten. Det virker litt som det er litt sånn «whups», det passer ikke nå likevel».

Halvparten svarte

I denne studien hadde alle mentorene ansvaret for 30 studenter hver, og de fleste mentorene hadde kontakt med ca. halvparten av studentene de hadde fått tildelt. En mentor sa følgende i et intervju: «Jeg har hatt kontakt med 15 til 20 stykk av 32. Og noen er jo sånn, de trykker bare hjerte på meldingen, og det er all kontakten jeg får, mens andre er jo sånn at 'takk det går fint med meg'». Mentorene beskrev at det var et bredt spekteret når det kom til kommunikasjonen med førsteårsstudentene. Noen benyttet seg av tilbudet og hadde bedt om å få møtes fysisk, mens andre igjen valgte ikke å ta kontakt.

Mentorene opplevde at de fikk mindre kontakt utover i semesteret, noe som kunne skyldes at førsteårsstudentene hadde mindre behov for kontakt med mentorene etter hvert. Som nevnt var mentorene i rollen som førsteårsstudent året før de selv var mentorer. Da de selv var førsteårsstudenter mente de at mentorordningen bidro til at de ble bedre kjent med medstudentene sine, men at de etter hvert tok mer kontakt med hverandre og at de derfor gradvis fikk mindre behov for mentorene. Mentorene var fine å ha i perioden hvor førsteårsstudentene skulle: «sette seg inn i systemet på universitetet».

Intervjuene tyder på at mentorene har opplevd læring og fått erfaring med ulike former for kommunikasjon. De har gjennom sitt arbeid identifisert hva som fungerer og hva som ikke fungerer, og endret sin arbeidsstil deretter.

Vi ser gjennom våre intervjuer at alle mentorene støttet tilbudet og kunne tenke seg å være mentor igjen. En mentor svarte:

Ja, det vil jeg. Det er en fin rolle å ha på studiet. Jeg tror det er nyttig, og syns flere burde benyttet seg av å ha en sånn type rolle. Fordi da blir det bedre å være student og det blir bedre for meg selv også. Det blir bedre for alle.

Gjennom disse intervjuene har vi dykket inn i mentorenes perspektiver og erfaringer. Vi har utforsket deres rolle, mentorenes støtteapparat og deres erfaringer med kommunikasjon med studentene. Gjennom denne undersøkelsen har vi fått innsikt i de dynamiske og allsidige sidene ved mentorrollen.

Mentorene viser seg å være drevet av et ønske om å hjelpe andre studenter og skape trygghet. I rollen som mentorer fylte studentene en viktig funksjon som støttepersoner, og de tilpasset seg ulike behov og situasjoner. De tilpasset sin kommunikasjonsstil for å oppnå respons og tillitt. Vi mener at mentorene har fungert både som et bindeledd mellom studenter og universitetet i praktiske formål, og som støttende veiledere og ressurspersoner.

4.3 Oppsummering og anbefalinger

Et hovedformål med denne rapporten er å sammenstille noen av erfaringene som er gjort med studentmedvirkning i regi av DGS, slik at andre fagmiljøer ved OsloMet kan dra nytte av dette arbeidet. I det følgende oppsummerer vi derfor noen hovedpunkter basert på erfaringene med mentorordningen som er presentert i del 4.1 og del 4.2.

- **Frafall.** Basert på tilgjengelig datamateriale kan vi ikke trekke bastante konklusjoner, men erfaringene så langt tyder på at ordningen har bidratt til å støtte studenter som sto i fare for å falle fra studieprogrammet. Dette reflekteres også i at instituttet har vedtatt at ordningen skal gjøres permanent. Studieprogrammer som opplever utfordringer med frafall, kan ha nytte av å lære mer om erfaringene ved sykepleierutdanningen og vurdere ulike former for mentorordninger.
- **Gjensidig støtte blant mentorene.** Erfaringene tyder på at det er viktig at mentorene har en lav-terskel, felles arena der de kan utveksle erfaringer og stille hverandre spørsmål. I dette tiltaket hadde chat-løsningen for mentorene denne funksjonen. I tillegg ble erfarne mentorer tildelt rollen som **supermentorer**. Det innebar at de fungerte som mentorer for de andre mentorene.
- **Støtte til mentorene fra vitenskapelig ansatte.** Erfaringene fra dette tiltaket tyder på at en aktiv rolle fra tiltaksleder i form av månedlige møter ga mentorene god støtte. Kombinasjonen denne støtten og mer autonom utforskning i chatten ser ut til å ha vært en god løsning for disse mentorene.
- **Mentorenes ansvar.** En del av opplæringstiltaket handlet om å avgrense mentorenes rolle og ansvarsområder og klargjøre hva mentorene skulle gjøre dersom de møtte førsteårsstudenter som hadde behov for profesjonell hjelp, eller dersom de ba om faglig støtte utover rollen mentorene er tiltenkt. Dette fremstår som en viktig komponent i opplæring av mentorer for å kvalitetssikre tilbudet og ivareta både mentorer og studenter.
- **Informasjon til nye studenter.** Ved innføring av mentorordninger er det viktig at nye studenter får tydelig informasjon om a) hva mentorordningen innebærer, b) hva formålet med mentorordningen er, og c) at det er et frivillig tilbud.
- **Samskaping av kommunikasjonsformer.** Intervjuene med mentorene illustrerer at mentorene la mye innsats i å tilpasse kommunikasjonen med studentene for å nå best mulig fram. Dette handlet både om medium for kommunikasjonen (f.eks. epost versus tekstmelding) og hvordan man skulle henvende seg (spesifikke versus generelle spørsmål, bruk av studenters navn). Å være åpen for at kommunikasjonsformer er i stadig utvikling og derfor bør justeres underveis fremstår som viktig i vårt datamateriale.
- **Administrativ støtte.** Tiltaksleder trakk fram et godt samarbeid med administrasjonen som viktig. For at ikke den som har satt i gang denne type tiltak skal få for stor arbeidsbelastning, er det viktig med støtte til for eksempel å administrere kontrakter og lønn. Tiltaksleder fortalte videre at mentorene tok unna litt trykk og spørsmål rettet til studieadministrasjonen.

- **Malverk for mentorordninger.** Programkontoret ved DGS har utarbeidet et malverk for mentorordninger. Her presenterer de en rekke anbefalinger og råd ved iverksetting av denne type ordninger. Malverket finnes på OsloMets hjemmesider:
<https://ansatt.oslomet.no/mentorordning>

5. Dypdykk 2: Peer Assisted Learning og bruk av studentassistenter

Dypdykket beskriver tiltaket Peer Assisted Learning (PAL). I dette dypdykket beskriver vi hvordan studenter har medvirket i situasjoner hvor andre studenters utvikling av faglig forståelse har vært et hovedformål. Fordi dette tiltaket gir opplæringstilbud til ansatte og studenter, har vi intervjuet ulike aktører som har benyttet PAL i ulike sammenhenger. Tabellen under gir en oversikt.

Hva og avsnitt:	Beskrivelse:	Hvem har vi intervjuet:
Tiltak. 5. Innledning.	Peer Assisted Learning. Opplæringstilbud ved Skrivesenteret ved biblioteket.	Tiltaksleder ved Studiesenteret
Initiativ 5.1	Studentassistenter på paramedisin. Tverrfaglig bruk av studentassistenter.	Ansattkoordinator 4 studentassistenter 2 studenter
Initiativ 5.2.1	Studentassistenter på utviklingsstudier. Kollokvieledere.	Ansattkoordinator
Initiativ 5.2.2	Studentassistenter på utviklingsstudier. Viderekommende studentassistenter på samme fag veileder nye studenter.	Ansattkoordinator 1 studentassistent

Peer Assisted Learning (PAL) er et tiltak som ligger under Studieverkstedet ved Universitetsbiblioteket. På sine nettsider beskriver Studieverkstedet PAL som følger:

PAL/SI-PASS (Peer Assisted Learning / Supplemental Instruction) er et opplegg som fremmer støtte på tvers av studieårene mellom studenter på samme utdanning. PAL/SI-PASS legger til rette for at studenter støtter hverandre og samarbeider om læring ved hjelp av en student (studiegruppeleder) som har fått opplæring i å organisere og tilrettelegge for læringsarbeid.

Tiltaksleder forklarte at PAL er inspirert av amerikanske og engelske tilnærminger. Bakgrunnen var at man så at studenter slet i en del vanskelige fag, noe som blant annet førte til høy strykprosent. For å møte denne utfordringen ble det organisert studiegrupper der studenter ble brukt som læringsressurser. Siden har denne tilnærmingen også vært brukt i andre sammenhenger, for eksempel for å støtte studenter i overgangen mellom videregående og høyere utdanning eller i arbeid med studieteknikk. PAL har også vært brukt i praktiske og sosiale sammenhenger.

Ved OsloMet tilbys PAL-kurs i regi av dette tiltaket. Her får studenter opplæring i å jobbe som studiegruppeledere, og lærer blant annet om hvordan de kan tilrettelegge for medstudenters læringsprosesser i grupper. Kurset består av to samlinger på tre timer. I tillegg tilbys veiledning til ansatte som har ansvar for studentgruppene. Disse kan også ta PAL-sertifisering.

Tiltaket har som hovedformål at studenter skal gjennomføre og bestå studiene, men har i tillegg et sosialt aspekt. Det er lettere å bli kjent med medstudenter i mindre grupper, og intensjonen er at PAL skal bidra til et bedre læringsmiljø.

Tiltaksleder peker på noen generelle utfordringer ved PAL:

- Hvis man skal lønne studiegruppelederne, krever det at man setter av ressurser.
- Rekruttering har vært en utfordring både blant studenter og ansatte. Fordi studentmassen er i konstant bevegelse, krever det jevnlig rekruttering av nye studentassistenter. Ofte har ansatte som har initiert bruk av studentassistenter vært engasjerte ildsjeler. Når bruk av studentassistenter har vært avhengig av slike enkeltpersoner, har bruken ofte opphørt hvis disse har gått over i andre stillinger.

- Bruk av studentassistenter kan være krevende for den enkelte ansatte. For å skape kontinuitet i bruk av studentassistenter, bør initiativet derfor forankres i ledelsen, og oppgaver knyttet til lønn og kontrakter bør være et administrativt ansvar.

Vi har ønsket å få en nærmere forståelse av hvordan PAL ser ut i praksis og hvordan bruk av studentassistenter påvirker studentenes studiehverdag. Derfor har vi intervjuet ansatte og studenter som er involvert i bruken av studentassistenter ved to ulike studier: utviklingsstudier og paramedisin. Gjennom denne beskrivelsen av ulike initiativ ønsker vi å fange noe av variasjonen i hvordan det kan være nyttig å engasjere studentassistenter, samt å vise hvordan studenter kan bidra med faglig formidling på ulike måter.

5.1 Studentassistenter på paramedisin: Tverrfaglig bruk av studentassistenter

Bachelorprogrammet i paramedisin har benyttet studentassistenter i ulike sammenhenger i fag som oppleves som tunge av studentene. I initiativet vi presenterer her jobbet studentene selvstendig i grupper mens studentassistentene gikk mellom gruppene og ga veiledning. I andre initiativ har studentene fungert som gruppeledere. Vi har valgt å presentere dette initiativet fordi det er tverrfaglig og fordi det i større grad skiller seg fra initiativet vi senere presenterer på utviklingsstudier (se 5.2.1). Beskrivelsen av initiativet bygger på intervju med ansattkoordinator og to fokusgruppeintervju; ett med fire studentassistenter og ett med to studenter. Her medvirket studentene i stor grad ved å utforme sin egen rolle.

I dette initiativet veiledet tredjeårs-farmasistudenter førsteårsstudenter på paramedisin. Initiativet var obligatorisk, foregikk tidlig på våsemesteret og strakk seg over tre samlinger på tre timer hver. Paramedisinstudentene jobbet i grupper på 5-6 hvor de diskuterte eksamensrelevante oppgaver de hadde gjennomgått på det aktuelle tidspunktet. Oppmøte i gruppene var obligatorisk. Gruppene var organisert på forhånd og ansattkoordinator la ut oppgaver i forkant av hver samling. Gruppesammensetningen ble endret hver annen måned, noe studentassistentene satte pris på. Dette ga tid til å bygge relasjoner over tid, samtidig som studentene også ble kjent med flere på kullet.

Oppgavene var tverrtematiske og ofte basert på tidligere eksamensoppgaver. Ansattkoordinator la vekt på at studentene skulle øve seg på å snakke om faget, særlig fordi eksamen var muntlig. Initiativet var derfor lagt opp slik at studentene skulle løse oppgavene ved å diskutere seg imellom.

Fire farmakologistudenter var ansatt som studentassistenter i tilknytning til dette initiativet. Deres oppgave var å veilede studentgruppene. De var ifølge ansattkoordinator svært godt faglig rustet til denne oppgaven fordi de hadde studert farmakologi på et langt høyere nivå enn det som er forventet av paramedisinstudentene. Dessuten kjente de hverandre godt, siden de hadde studert sammen i nesten tre år. Studentassistentene vi snakket med, valgte å besøke gruppene i par.

Ansattkoordinator mente det var viktig at hen ikke var til stede under samlingene fordi hen antok at studentassistentene kunne bli tilbakeholdne med å dele sin kunnskap: «Ellers kan det godt hende de ikke tør å hive seg utpå og snakke sånn som de ellers ville gjort. Det tror jeg gjelder de studentene som er der òg.» Hen mente hennes egen tilstedeværelse kunne underminere studentassistentene som faglig ressurs, og understreket viktigheten av at studentassistentene hadde faglig trygghet. Hen mente derfor det var viktig at de tok oppgaven alvorlig og forberedte seg godt.

Studentene i gruppa vi intervjuet, beskrev at de i samlingene først jobbet sammen med oppgavene uten studentassistentene. De fortalte at de brukte «veldig lang tid» og at de gikk detaljert til verks. På den måten hadde de ofte spørsmål klare når studentassistentene kom innom. «Så kan de rette på oss hvis de merker at det er feil. Det gjør at vi slipper å pugge noe som er feil til eksamen.»

5.1.1 Opplæring

Farmakologistudentene fikk ikke opplæring, men ansattkoordinator hadde et møte med dem i forkant der de fikk praktisk informasjon. Det var utarbeidet løsningsforslag til studentassistentene for alle oppgavesettene. Ansattkoordinator fortalte at hen var nøye med å informere om at studentene på paramedisin har farmakologi på et lavere nivå.

Studentassistentene uttrykte i intervjuene at de ikke savnet ytterligere opplæring. De trakk fram at de selv hadde vært igjennom et lignende opplegg året før, men der ansatte hadde hatt rollen som veiledere. Gjennom denne erfaringen hadde de fått modellert ulike strategier de kunne bruke for å støtte studentene på paramedisin.

5.1.2 Rekruttering

Ansattkoordinator håndplukket studentassistentene. Hen fortalte at hen kjente dem godt på forhånd og at dette spilte en rolle for rekrutteringsprosessen. Hen så etter studenter som viste interesse for å diskutere og formidle faget, og valgte derfor både ut ifra faglige kriterier og personlige egenskaper. Hens erfaring var at de aller fleste som fikk tilbudet syntes det var morsomt å bli spurt og takket ja.

Studentassistentene mente selv de som ble spurt om å være studentassistenter var engasjert i klassen og både stilte og svarte på spørsmål, men de var også bevisste på at karakterer spilte en rolle. Studentassistentene beskrev hvorfor de likte å bli rekruttert på denne måten:

Jeg tok det som et stort kompliment fordi det ikke ble lyst ut. Tidligere studentassistentstillinger har blitt lyst ut på læringsplattformen i form av en fellesmail, og så er det litt sånn «ja, vær så god». Men her ble vi utvalgt, noe jeg syntes var utrolig digg. Det bidro med motivasjon.

Jeg fikk spørsmålet direkte. Det gir en type selvtillit i at du behersker temaet. Da får du lyst til å hjelpe andre.

Studentassistentene trakk fram engasjement, faglig trygghet og god kommunikasjonsevne som viktige egenskaper å ha som studentassistent. Konkret trakk de fram «det med å stille spørsmål og være ivrig og nysgjerrig» som tegn ansatte kunne se etter. Videre hadde studentassistentene en rekke anbefalinger til kommende studentassistenter:

- *Bare hopp i det. Det er ikke noen fasit på hvordan man gjør det. Bare føl deg frem, vær engasjert, vær snill.*
- *Smøre seg med tålmodighet.*
- *Å være i stand til å innrømme at du ikke har alle svarene. Av og til må du diskutere med andre for å finne fram til det riktige svaret.*
- *Vi er ikke her for å dytte bilen frem, vi skal bare passe på at den holder det gående.*
- *Ikke stille for høye krav til studentene. Det er ikke sikkert de har hatt forelesning i alt det der. Og det kan hende de ligger litt bak, så ha litt forståelse for det.*

Man må være flink til å forklare på en lett måte og på forskjellige måter.

5.1.3. Studentmedvirkning i initiativet

I dette initiativet fikk studentassistentene klare rammer. Studentene jobbet i grupper med oppgaver ansattkoordinator hadde laget. Studentassistentenes oppdrag var å hjelpe og veilede studentene. Likevel var de med på å forme sin egen rolle i måten de møtte studentene på. Studentassistene beskrev dette slik:

Vi hadde en annen tilnærming. Vi så gjennom oppgavene og tenkte hva kan være litt vanskelig eller hva er superrelevant, og så bestemte vi oss for hvilke oppgaver vi skulle spørre dem direkte om.

Ja, vi kommer inn, hilser så klart, og så spør vi hvordan det går. Og ofte sier de fleste «ja, det går greit». Men så spør vi videre «ja, hva tenker dere om oppgave 1a» for eksempel. For det er en «tricky» oppgave og vi vil høre hva de har svart. Ofte så svarer man én ting, men det trenger ikke være helt riktig.

Ansattkoordinator hadde fanget opp at studentassistentene på denne måten var gode til å involvere studentene i samtale, også når de i utgangspunktet kunne framstå som motvillige. Fordi studentassistentene stilte gode oppfølgingsspørsmål, mente hen det ble «en annen diskusjon».

Studentassistentene var svært bevisste på hvordan de formulerte seg ovenfor studentene. Blant annet trakk de fram viktigheten av å stille åpne spørsmål, altså spørsmål som ikke har definerte svar på forhånd.

Ved at det er et åpent spørsmål så tvinger det dem til å komme med et annet svar enn bare ja og nei. Altså, det åpner for diskusjon. I mange tilfeller gikk det mye lenger enn vi hadde sett for oss.

Det er ganske fint fordi vi får diskutert tema. For eksempel, «hva tenker dere om den oppgaven?» De forteller hva de har svart og vi stiller oppfølgingsspørsmål, «å ja, men hvordan funker det egentlig?». Man kan jo også stille ledende spørsmål underveis. Det synes vi har gått ganske bra.

Studentassistentene pekte på hvordan denne type spørsmål både ledet samtalen videre og ga dem innsikt i studentenes forståelse. På denne måten kunne de avklare misforståelser og stille oppfølgingsspørsmål.

Studentassistentene trakk også fram behovet for differensiering:

En annen ting jeg tenkte på da jeg gikk inn til gruppene, er at folk er forskjellige og har ulike kunnskapsnivå, så man må tilpasse veiledningen ut ifra de forskjellige gruppene. Noen har større behov for faglige dybde. Mens andre trenger en bred forklaring for å få et helhetsbilde. Man må tilpasse språket og faguttrykk også.

Selv om ansattkoordinator hadde satt klare rammer for initiativet og også stod for organiseringen uten medvirkning fra studentene, viser studentenes beskrivelser av hvordan de jobbet at de i stor grad utformet sin egen rolle.

5.1.4 Hva kan studentassistene bidra med som faglærere ikke kan?

Det samlede inntrykket fra intervjuene med ansattkoordinator, studentassistentene og studentene er at studentassistentene bidrar med noe annet enn det faglærerne ville gjort i samme rolle. Samtidig var oppfatningen av hva som var annerledes litt ulike. Ansattkoordinator mente studentene opptrådte annerledes overfor studentassistenter enn de ville gjort overfor faglærere. Hen mente at studentene: «er friere når det er studenter, de stiller mer spørsmål, de tør å hive seg utpå. De har mer respekt for læreren liksom.» Videre spekulerte hen i årsakene til dette. Hen trodde studentassistentene var mer tålmodige enn hen selv.

Jeg blir litt utålmodig når jeg ser at folk ikke jobber. Det er ikke sikkert jeg gidder å dra ordene ut av dem, men studentassistentene er kanskje litt flinkere til å motivere dem. Minne dem om

at her må vi ikke ta noen snarveier. Studentene kan kanskje bli litt mer reserverte når det kommer fra meg.

Studentassistentene bekreftet dette inntrykket og forklarte at studentene ofte opplever de ansatte som autoriteter. Dette gjør at de kan føle en forventning om å prestere: «Jeg tror det er litt sånn at man ikke føler at man kan stille alle slags spørsmål, fordi det kan virke litt sånn «ja, men det lærte vi jo i stad, hallo, det burde du jo kunne.» Derimot mente studentassistentene at studentene opplevde dem annerledes: «Men vi vet jo ikke hva de har lært, så hvis de begynner å stille oss ganske enkle, grunnleggende spørsmål, så svarer vi jo på samme måte som om de skulle stilt et veldig vanskelig spørsmål.» Studentassistentene beskrev sine egne tilnærminger som svært annerledes enn tilnærmingene de tilla ansatte:

Jeg tror det hjelper å ha en students perspektiv slik at du kan forklare på en mer forståelig måte som ikke har blitt underbygget av flere tiår med erfaring, men at kunnskapen er litt ferskt. Bare sånn «ok, sånn har jeg lært å forstå det, nå kan jeg hjelpe deg med å forstå det på samme måte.»

Ansattkoordinator pekte blant annet på sin egen utålmodighet, mens studentassistentene pekte på de ansattes holdning til kunnskap som mulig årsak til at studentene var friere til å stille dem spørsmål. Fordi de som studenter ikke har kunnskapen like innarbeidet som ansatte, trakk de fram at de antakelig var mer ydmyke i møte med studentene som var i ferd med å tilegne seg denne kunnskapen.

Studentene som deltok i prosjektet underbygget studentassistentenes forståelse. De opplevde studentassistentene som «mye mer tilgjengelige» enn ansatte, og syntes at de tok seg god tid. I tillegg mente de at studentassistentene «ønsker at vi skal forstå». De underbygget også studentassistentenes oppfatning om at det var lettere å stille studentassistentene spørsmål: «De er veldig ydmyke om vi stiller noen rare spørsmål. De er jo elever de også». Videre la de spesielt vekt på at de kunne spørre grunnleggende spørsmål og at studentassistentene svarte på en måte som gjorde at de forsto. De sa for eksempel:

Vi lurer veldig mye på sånne elementære ting. De kan hjelpe oss med det (...) og det hjelper at de forklarer på en måte som vi forstår.

Jeg har kanskje følt meg litt dum i forelesningene hvis jeg har stilt noen spørsmål, men det gjør jeg ikke i studiegruppen.

De forklarer på en god måte og stiller ikke spørsmål til det vi spør om, eller tenker at dette burde vi kunne.

Studentene trodde årsaken til at studentassistentene hadde en annen holdning til «rare» spørsmål og forklarte enklere, var at de var studenter selv, og at det derfor var lettere for dem å sette seg inn i deres perspektiv. «De sier for eksempel at 'når jeg satt å skulle ta eksamen, så slet jeg med det her'». Studentene pekte også på at det kunne være en fordel at studentassistentene var nærmere dem i alder. «De har gjerne også en litt sånn ungdommelig forklaring på ting. Noen av foreleserne kan forklare det som at det er noe av det mest naturlige i verden og glemme at vi aldri har hørt om det før.» Samtidig peker de på at studentassistentene også har mye kunnskap: «De er jo nesten som et veldig lett tilgjengelig oppslagsverk som svarer med en gang.»

Et annet aspekt studentassistentene trakk fram, var at de trodde det var lettere for dem enn for ansatte å se hvilke studenter som strevde med faget:

Og så er det det med evnen til å se hvem som sliter. Det er veldig fort at man merker at det er

noen som kanskje ikke har skjønt det, selv om man har forklart det. Kanskje de ikke bidrar i samtalen eller man ser at de faller litt ut da. Så da er det kanskje litt lettere å spørre igjen sånn «ja, men hva tenker du om det?» eller «har du skjønt det?» eller «vil du at jeg skal forklare noe?».

5.1.5 Hva kommer ut av initiativet

Ansattkoordinator fortalte at **studentene** på paramedisin syntes initiativet både er morsomt og faglig nyttig, og at det har fått gode evalueringer. Da hen ba studentene evaluere læringsutbyttet ved ulike læringsaktiviteter, kom studiegruppesamlingene med farmasistudentene best ut. Studentassistentene delte oppfatningen av at studentene var fornøyde: «Jeg tror de aller fleste er ganske glade for at vi er der. Bare for å ha noen til å hjelpe dem.» Videre trakk de fram at studentene var faglig engasjerte: «Det er noen tilfeller hvor de også spør om for eksempel dypere svar. Altså som ikke engang er relevant for deres fagnivå, men de er likevel så interesserte i det at de bare spør.»

Utover det faglige trakk studentassistentene fram nye tenkemåter, samarbeid, refleksjon og kritisk tenkning som andre positive erfaringer studentene får ut av tiltaket, fordi det krever at studentene jobber og tenker sammen. I gruppeintervjuet fremhevet blant annet studentassistentene at studentene ble «kjent med nye tenkemåter», lærte seg å samarbeide, ble utfordret til å engasjere seg aktivt i fagstoffet, lærte seg å stille spørsmål og tenke kritisk rundt det faglige innholdet, og utviklet selvstendighet i møte med fagstoffet og med andre studenters refleksjoner om faget.

Studentene pekte også på et godt læringsmiljø som noe av det tiltaket bidro til: «Man blir jo veldig godt kjent med de som er i studiegruppa. Hvis alt virker overveldende i klassen så har man alltid noen man kjenner fra studiegruppa.» Studentassistentene kom også inn på at tiltaket førte til økt samhold i studentgruppa og derfor også ga større trygghet til å stille spørsmål, fordi de ble godt kjent med hverandre og utviklet et faglig-sosialt samhold. Videre pekte studentassistentene på at samholdet kunne bidra til faglig selvillit:

Når gruppa har forstått temaet som helhet, og de kan diskutere det på et høyere nivå, så kan det bygge selvillit fordi de føler at de har forstått det.

Studentassistentenes oppfatning var altså at initiativet styrket studentenes evner til refleksjon og samarbeid gjennom faglig dialog. Dette mente de hadde betydning for læringsmiljøet utover den avgrensede situasjonen, og gruppearbeidet var med på å bygge egenskaper hos studentene som er viktige for videre læring.

Studentassistentene uttrykte at de selv også hadde utbytte av å være en del av initiativet. Ansattkoordinator trakk fram at studentassistentene ble tryggere i å diskutere fag og å «stå litt alene. Ikke sant, og det er jo helt bevisst at jeg ikke er til stede.» Studentassistentene ble lønnet, men ansattkoordinator trodde ikke lønn var årsaken til at de stilte opp. Studentassistentene bekreftet at rollen hadde et altruistisk aspekt for dem. De ønsket både å hjelpe studentene og ansattkoordinator, og sa blant annet:

«Jeg valgte det fordi at jeg ville hjelpe andre»

«[Navn på ansattkoordinator] er super, så hvorfor ikke hjelpe henne.»

«Vi har hatt studentassistenter før i farmasi. Da har jeg vært veldig fornøyd med tilbudet. Så jeg tenkte det er gøy å kunne være det tilbudet selv.»

I tillegg mente studentassistentene de hadde faglig utbytte av arbeidet. De mente det var «en fin måte å friske opp hva du har lært, og kanskje du lærer noe nytt selv.» Videre trakk de fram fordelene ved å bruke sin egen kunnskap og at det å lære bort til andre var med å forsterke denne.

De trakk også fram økte kommunikasjonsferdigheter og erfaring med å formidle fagstoff som fordeler med å være studentassistent. En av deltakerne fremhevet at det var interessant å jobbe tverrfaglig og få mulighet til å bidra som studentassistent på et annet studieprogram enn det de selv gikk på. Til sist var det flere av studentassistentene som trakk fram at de syntes arbeidet var gøy, både faglig og sosialt: «det er faktisk veldig gøy og veldig relevant».

5.1.6 Utfordringer

Den største utfordringen studentassistentene trakk fram, var **tidsaspektet**. Det kunne bli problematisk om arbeidet som studentassistent kom samtidig med praksisperioden eller viktige oppgaver de hadde i sitt eget studium. De mente det var nødvendig å bruke tid på å forberede seg, særlig for å repetere detaljer. Studentassistentene uttrykte også engstelse for **det faglige** og mente det kunne være en god løsning om ansattkoordinator satte av en økt til å oppsummere i tilfelle studentene hadde flere spørsmål eller de skulle ha sagt noe feil.

5.1.7 Oppsummering og anbefalinger

Et hovedformål med denne rapporten er å sammenstille noen av erfaringene som er gjort med studentmedvirkning i regi av DGS, slik at andre fagmiljøer ved OsloMet kan dra nytte av dette arbeidet. Basert på erfaringene med bruk av PAL på dette emnet i paramedisinstudiet, kan noen hovedpunkter oppsummeres som følger:

- **Klare rammer for studentassistentene.** I dette tiltaket fikk studentassistentene oppgaver og løsningsforslag på forhånd, noe både ansattkoordinatoren og studentassistentene framhevet som positivt. Dette gjorde at studentassistentene fikk konkrete oppgaver å forberede seg på og at den faglige rollen de skulle innta i gruppesesjonene var forutsigbar.
- **Gruppesammensetning og obligatorisk oppmøte.** Studentassistentene fremhevet at det var nyttig å ha en balanse mellom kontinuitet (for eksempel ved at studentgruppene fikk jobbe sammen i to måneder) og endring i gruppene (slik at studentene fikk møte flere fra samme kull). Obligatorisk oppmøte ble fremhevet som viktig for gruppedynamikken og kvaliteten på de faglige samtalene.
- **Samtaledynamikker.** Studentassistentene i dette initiativet understreket betydningen av å stille spørsmål som åpnet for faglig diskusjon og vurderinger. De mente at det å stille gode spørsmål gjorde det lettere å få i gang samtaler samt å avklare faglige utfordringer.
- **Rekruttering.** I dette initiativet var både ansattkoordinator og studentassistentene godt fornøyde med strategien for direkte rekruttering av studentassistenter, og uttrykte på ulike måter at dette førte til at studentassistentene hadde egnede egenskaper til å utføre arbeidet. Samtidig tyder forskning (se kapittel 1) på at slike tilnærminger bør veies opp mot det å tilby muligheter for deltakelse i studentmedvirkning til mangfoldet av studenter.
- **Tverrfaglighet.** I dette initiativet ble studentassistenter rekruttert fra et utdanningsprogram (farmasi) til å støtte studenter i et annet utdanningsprogram (paramedisin). Dette er et eksempel på samarbeid på tvers av utdanningsprogrammer, som illustrerer at potensialet for studentmedvirkning går utover samarbeid innad i et program.

5.2 Studentassistenter på utviklingsstudier

På utviklingsstudier har de brukt studentassistenter på to ulike måter. De har brukt førsteårsstudenter som kollokvieleidere for andre førsteårsstudenter, og de har brukt andre- eller tredjeårsstudenter som gruppeledere for førsteårsstudenter. Studentene som har hatt disse rollene har fått opplæringstilbud gjennom biblioteket.

5.2.1 Studenter som kollokvieleidere

Dette initiativet viser hvordan studenter kan ha selvstendig ansvar for faglig arbeid med svært lite oppfølging fra vitenskapelig ansatte. Beskrivelsen av initiativet bygger på intervju med ansattkoordinator.

Studentledete kollokviegrupper kan tjene både faglige og sosiale formål. Faglig åpner det for læring gjennom diskusjon og samtale, samtidig som det kan gi studentene sosial støtte på et nytt studie. studenten gjennom Førsteårsstudentene blir delt inn i kollokviegrupper på seks til sju, og hver gruppe blir bedt om å velge en leder. Vedkommende deltar på PAL-kurset som holdes i regi av Studieverkstedet på biblioteket. Her får de blant annet undervisning i teknikker for hvordan de kan få en gruppe til å fungere og hvordan de kan engasjere andre studenter i gruppesamarbeid. Gruppelederen får ansvar for å innkalle til møter, og mottar ingen godtgjørelse. Fra de ansattes side blir det lagt vekt på at det er studentenes eget ansvar både å arrangere møter i kollokviegruppene og å fylle dem med innhold. De får en liste med spørsmål som de kan jobbe med utover høsten, og de blir bedt om å se på tidligere eksamensoppgaver og diskutere hvordan de kan besvares.

Ansattkoordinator forteller at det er stor variasjon i hvor godt kollokviegruppene har fungert. Gruppene har vært avhengig av å få til god gruppedynamikk, og både deltakernes og lederens engasjement har påvirket dette. Noen finner hverandre og støtter hverandre gjennom hele året og også senere i studieløpet, mens andre ikke får det til å fungere og gir opp. Selv om initiativet ikke treffer alle, mener ansattkoordinator at det likevel er viktig å gjennomføre det, fordi «de som finner ut av at de har nytte av faglige diskusjoner i sånne grupper, de tjener så veldig på det. De som får det til å funke erfarer jo at dette her er noe de lærer mye av.»

Til tross for at det er studentene selv som driver dette initiativet, mener ansattkoordinator at det krever at en ansatt har tid til å følge opp, særlig i starten.

5.2.2 Studenter som gruppeledere

I dette initiativet medvirker studentassistenter som gruppeledere for andre studenter. I dette initiativet har studentene samskapt innhold i undervisningssammenhenger og hatt selvstendig ansvar for undervisning. Beskrivelsen av initiativet bygger på intervju med ansattkoordinator og en studentassistent.

På utviklingsstudier drar førsteårsstudentene på feltarbeid til ulike land i løpet av vårsemesteret. I løpet av høstsemesteret før de drar, holder de en seminarrekke der kullet deles inn i grupper etter hvilket land de skal reise til, såkalte «landgrupper». Høsten 2022 betalte de fem studentassistenter for å lede hver sin landgruppe i samarbeid med ansatte. Bakgrunnen for inndelingen i slike landgrupper var at det er viktig at studentene blir godt kjent med hverandre før de reiser på feltarbeid sammen. I tillegg er seminarrekken knyttet til feltforberedelser og mye av informasjonen som formidles er landspesifikk. Ansattkoordinator fortalte at de ønsket å bruke studentassistenter fordi de bidrar med noe annet enn de ansatte: «Det gjør det kanskje lettere å bli student på et universitet, å ha en studentassistent som blir en mykere inngangsport enn en lærer». I tillegg var motivasjonen for å gi studentassistentene noe av ansvaret alene, å spare ressurser.

Seminarrekken besto av ukentlige samlinger i løpet av høstsemesteret. Det første seminaret holdt studentassistentene i samarbeid med en ansatt. Siden hadde de ansvar for seks seminarer alene, og bidro i samarbeid med ansatte i de resterende. Studentassistentene ble kurset i PAL gjennom Studieverkstedet på biblioteket. De var andre- eller tredjeårsstudenter og hadde selv tidligere vært igjennom et lignende opplegg og dermed observert studentassistenter i samme rolle. I forkant av seminarene de holdt alene, hadde studentassistentene et planleggingsmøte der de sammen planla det kommende seminaret. Ansattkoordinator var kun til stedet på det første av disse møtene for å gå igjennom planen for semesteret. Hen tilbød seg å ha flere møter med dem, men studentassistentene mente dette ikke var nødvendig. I tillegg hadde studentassistentene kontakt med hverandre på en messenger-chat. Der stilte de hverandre spørsmål og ga hverandre råd både før og under seminarene. Ansattkoordinator sendte ut e-post på forhånd med beskrivelse av hva de skulle gå igjennom på de ulike seminarene og relevante dokumenter. Studentassistentene utformet så de seminarene de holdt alene, i samarbeid med hverandre.

Studentassistentene fikk ansvar for å gjennomføre bli kjent-øvelser i tillegg til temaer som det å være student, hvordan bli kjent på OsloMet, studieteknikk, og å finne fram på biblioteket. De diskuterte også arbeidskrav med studentene og de forberedte dem på eksamen, både muntlig eksamen og hjemmeeksamen.

Studentmedvirkning i initiativet

Studentassistene fikk et klart oppdrag fra ansattkoordinator, men innenfor de gitte rammene hadde de selvstendig ansvar og mulighet til å forme oppdraget. Informanten vår sa:

I seminarene vi har hatt ansvar for selv, har vi hatt frie tøyler, vil jeg si. Vi har fått innhold fra [ansattkoordinator], men vi har alltid hatt mulighet til å endre det og gjøre det til vårt eget. Vi har fått det til å fungere bra.

Et eksempel på hvordan studentene har vært med på å forme seminarrekken, er måten de gjennomførte prøvemuntlig før muntlig eksamen. Dette initiativet kom fra studentassistentene, fordi de selv hadde opplevd det som svært nyttig året før. I tillegg hadde de plukket opp at «det var ganske mange [av studentene] som synes det var veldig skummelt å ha muntlig». De var i dialog med ansattkoordinator for å få praktisk informasjon, men lagde innholdet selv.

Hva kan studentassistentene bidra med som ansatte ikke kan?

Særlig ansattkoordinator var opptatt av at studentene tilførte noe annet til seminarrekken enn det ansatte kan bidra med. Siden studentassistentene var nærmere studentene i alder og erfaring, hadde de lettere for å sette seg inn i studentenes situasjon. Ansattkoordinator la likevel mest vekt på studentassistentenes evne til å forklare ting på en måte som studentene forstår og husker: «det er nesten så jeg tenker at det studentassistentene sier og gjør det fester seg bedre enn det vi driver med». Studentassistenten vi snakket med beskrev imidlertid sin egen rolle på følgende måte: «jeg er en veileder kan du si, som kan dele studentenes erfaringer, men jeg kan ikke komme med noe faglig på samme måte som en lærer kan.»

Studentassistenten trakk videre fram den ferske erfaringen som student som en fordel: «Det er erfaringen av å være student, tenker jeg, som foreleserne ikke har. Jeg tror det er lettere for oss studentassistenter å bli nære studentene.» Ansattkoordinator la også vekt på at studentassistentene får en annen relasjon til studentene enn det ansatte gjør og pekte blant annet på at dette ga seg utrykk i at de plukket opp misnøye blant studentene raskere.

Hva kommer ut av tiltaket?

Ansattkoordinator fortalte at studentevalueringen fra 2021 var positiv. Studentene ga tilbakemeldinger om at det var lettere å forstå forklaringer gitt av noen på deres eget faglige nivå, og at det var lettere å spørre studentassistentene om «dumme» ting.

Studentassistenten vi snakket med mente erfaringen som studentassistent bidro til at hen ble mer komfortabel med å stå foran en klasse, snakke høyt og presentere. I tillegg til å måtte sette seg inn i fagstoffet på nytt og få repetert det, ble studentassistenten mer bevisst på sin egen studieteknikk og hvordan hen selv jobbet. Motivasjonen til å søke stillingen, var at den ga relevant arbeidserfaring i tillegg til lønn, at arbeidet var gøy og meningsfullt: «Det var hyggelig for meg å være en person andre kan gå til». Studentassistenten mente også at seminarene var viktige for det sosiale. Dette baserte hen på egne erfaringer fra året før: «mange av dem som jeg var på gruppe med, er jeg blitt veldig gode venner med nå» og at hen opplevde at: «studentene har veldig godt samhold. Det er mulig at det har litt å si at de seminarene finnes.»

Ansattkoordinator mente studentassistentene ble tryggere i å lede grupper og å samarbeide. Samtidig innebar ordningen en reduksjon i de ansattes arbeidsbyrde. Ansattkoordinator mente initiativet var med på å styrke læringsmiljøet ved at det var et bindeledd mellom ulike kull. I tillegg mente hen det bidro til at det ble litt mindre skummelt å være ny og at studentene fikk bedre oversikt over studiet.

Utfordringer

Ansattkoordinator fortalte at det å rekruttere studentassistentene hadde vært en utfordring. Da de utlyste stillingen på vårsemesteret, hadde de bare mottatt én søknad. Etter at de hadde fortalt at de trengte studentassistenter på avslutningen til studentene, tok to studenter kontakt. Disse rekrutterte videre blant venner. På denne måten klarte de til slutt å rekruttere en gruppe som fungerte og samarbeidet godt. Ansattkoordinator mente engasjement og drivkraft var viktige egenskaper hos studentassistentene. Denne utfordringen gjenspeiler seg i sluttrapporten fra PAL-tiltaket. Flere av de andre initiativene som har tatt i bruk PAL, men som vi ikke har sett på i denne rapporten, klarte ikke å rekruttere det planlagte antallet studentassistenter.

Videre pekte ansattkoordinator på at det kunne være en utfordring å huske å planlegge for å involvere studentassistenten når man som ansatt planla opplegget sitt i en travel hverdag. En annen utfordring lå i at studentassistentene hadde holdt mange av de første seminarene alene. De ansatte mente det kunne ha bidratt til at de ansatte ikke utviklet gode nok relasjoner til studentene. Dette var særlig problematisk fordi de trengte å kjenne studentene sine godt når de skulle ha dem med på feltarbeid.

Oppsummering og anbefalinger

Et hovedformål med denne rapporten er å sammenstille noen av erfaringene som er gjort med studentmedvirkning i regi av DGS, slik at andre fagmiljøer ved OsloMet kan dra nytte av dette arbeidet. Basert på erfaringene med bruk av PAL på Utviklingsstudier, kan noen hovedpunkter oppsummeres som følger:

- **Å lære gjennom samtale og læringsmiljø.** Både ansattkoordinator og studentassistenten vi intervjuet trakk fram at studenter som fikk til gode faglige diskusjonsgrupper, lærtes svært mye av det. Studentassistenten mente også denne type tiltak var viktig for læringsmiljøet fordi studentene ble bedre kjent med hverandre, også på tvers av årskull.
- **Tett samarbeid mellom studentassistentene.** Studentassistentene samarbeidet tett om å utforme innholdet i seminarene de hadde ansvaret for. De hadde ukentlige møter og de hadde en egen chat-gruppe. Studentassistenten framhevet dette både som avgjørende for innholdet i øktene, men også som viktig for deres egen motivasjon og eget arbeidsmiljø.

- **Organisering.** Studentassistenten mente måten tiltaket var organisert på ved at de hadde kontakt med ansatte via e-post etter et innledende møte, hadde fungert godt. Hun mente kombinasjonen av støtte når de spurte om det, og rommet studentassistentene hadde til i samarbeid selvstendig å utforme sine oppgaver, hadde fungert godt.
- **Rekruttering.** Som i initiativet vi har beskrevet fra paramedisin, ble studentassistentenes faglige kunnskap også her framhevet som viktig. Ansattkoordinator mente blant annet det kunne være en fordel å ha studentassistenter som hadde erfaring fra det landet som landgruppen skulle ha feltarbeid i. Da ville det være lettere for dem å komme med konkrete råd og innspill. Videre la ansattkoordinator vekt på at minst én av studentassistentene burde ha en særlig drivkraft, og slik kunne dra de andre med seg. Det kunne være en fordel at noen av studentassistentene kjente hverandre fra før, fordi dette kunne bidra til et godt samarbeid. Studentassistenten pekte imidlertid på at selv om det var fint at noen kjente hverandre fra før, kunne det være en fordel at ikke alle gjorde det. Hen fryktet at samarbeidet også kunne bli for preget av sosialt samvær og at det kunne gi struktur om ikke alle kjente hverandre godt. Hen understreket likevel viktigheten av at det var hyggelig.

Vi gjør oppmerksom på at oppsummeringene over kun gjelder bruk av PAL på Utviklingsstudier. Oppsummeringene av bruk av PAL på Paramedisin finnes i avsnitt 5.1.7.

6. Dypdykk 3: Klar for arbeidslivet - karrierelæring på timeplanen

I dette dypdykket samskapte studentassistenter undervisningsressurser i samarbeid med faglærere og andre ansatte. Studentassistentene hadde blant annet en viktig rolle i å sikre at ressursene traff studentene som målgruppe. Dypdykket bygger på intervjuer med prosjektleder, en tilknyttet ansatt og to studentassistenter.

Prosjektet «Klar for arbeidslivet – karrierelæring på timeplanen» har utviklet generiske læringsressurser som kan inkluderes i alle fag. Prosjektleder beskriver at **formålet** med aktivitetene er å gjøre studentene i stand til livslang læring ved å gi dem muligheten til å utvikle generiske ferdigheter som kan bidra til økt livsmestring i studentlivet og i arbeidslivet. Prosjektleders visjon er at det skal være et program hvor studentene får små drypp med karrierelæring gjennom hele studieløpet og på denne måten gjennomgå en modnings- og bevisstgjøringsprosess i studietiden.

Motivasjonen for å sette i gang prosjektet Karrierelæring på timeplanen var mangfoldig. Prosjektleder trakk fram at studentene ved OsloMet skal ut i et komplekst arbeidsliv som stadig er i endring, og derfor trenger kompetanse og ferdigheter til å håndtere dette. Videre pekte hen på at rundt 40 % av studentene over tid har svart at de har utfordringer med mental helse på Studentenes helse- og trivselsundersøkelse. I tillegg er det høyt frafall i høyere utdanning, og det er et mål at flere studenter skal gjennomføre. Karrieretjenesten har tidligere tilbudt frivillige kurs utenfor undervisningstiden, men erfaringen var at selv om de hadde påmelding, var oppmøtet lite forutsigbart og det var relativt få studenter som benyttet seg av tilbudet. Dette medførte lite hensiktsmessig bruk av karrieretjenestens ressurser. Prosjektleder mente videre at ved å få karrierelæring inn på timeplanen, ville tilbudet nå ut til alle studentene på de utdanningene som velger å inkludere det. Videre utdypet hen at karrieretjenesten ønsker å bidra inn i utdanningene med et dannelsesperspektiv for på denne måten å bidra til å øke utdanningenes kvalitet og arbeidslivsrelevans.

Prosjektleder trakk fram kvalitetsrammeverket for karriereveiledning fra 2019 som støtte til valg av **temaene** studentene introduseres for gjennom prosjektet. Kvalitetsrammeverket skisserer ulike temaer det er ønskelig at studenter skal ha et reflektert forhold til. Prosjektleder trakk blant annet fram temaer som selvinnsikt, læringsstrategier, verdier og holdninger, motivasjon, endring og stabilitet i overganger, samt valg og tilfeldigheter. Et reflektert og bevisst forhold til disse temaene er nyttig for å kunne håndtere student- og arbeidsliv og å utvikle seg gjennom hele livet.

Prosjektet lager ulike **læringsaktiviteter** som gjøres tilgjengelig for ansatte og studenter i Canvas. Aktivitetene er generiske slik at de kan tilpasses de ulike utdanningene ved OsloMet. Innholdet er i stor grad fokusert rundt refleksjons- og bevisstgjøringsoppgaver. Prosjektet har tatt i bruk den pedagogiske metoden **omvendt undervisning** (flipped classroom) der studentene først forbereder seg på egenhånd ved å gjøre oppgaver i Canvas, før de møtes til gruppearbeid i klasserommet. Læringsaktivitetene omfatter både individuelle oppgaver til forberedelsesdelen og gruppeoppgaver til samarbeidsdelen i klasserommet.

For å gjøre aktivitetene mest mulig faglig relevante har prosjektet i samarbeid med undervisere forsøkt å se hvordan de kan tilpasses eksisterende kompetansemål i utdanningene og bidra til å styrke studentenes forståelse av disse. Fysioterapiutdanningen og Maskin, elektronikk og kjemi var pilotutdanninger og prøvde ut de første versjonene av ulike læringsaktiviteter.

Prosjektet har blitt organisert gjennom en **prosjektgruppe** som består av undervisere, veiledere og til sammen 13 studentassistenter. Prosjektgruppen har hatt jevnlig møter hvor arbeidsoppgaver har

blitt fordelt og resultatet av arbeidet er diskutert. En av studentassistentene beskrev det slik: «Møtene brukes på en fornuftig måte til å diskutere og reflektere over ting, og fordele praktisk arbeid.»

Studentassistentene fikk **opplæring** i form av nettkurs hvor de lærte om språk og hvordan man kan bygge opp enkle og gode setninger, avsnitt og overskrifter og unngå tunge formuleringer. Ellers pekte de på at de fikk god støtte gjennom møtene, og at de følte at de alltid kunne spørre prosjektleder om det var noe de var usikre på.

6.1 Hva studentassistentene har jobbet med

Studentassistentenes oppgaver har i stor grad vært knyttet til utvikling av læringsaktivitetene som er produsert gjennom prosjektet. Mye av arbeidet de har utført, har bestått av **å redigere og videreutvikle oppgaver** som ansatte har laget utkast til. Blant annet har de redigert språket for at det skal kommunisere bedre til målgruppen og lagd oppsettet på Canvas. Fordi de mente det var viktig å begrense tiden studentene var forventet å bruke på oppgavene og gjøre dem mer overkommelige, kuttet de ofte mye tekst:

Vi har kuttet ut mye overflødig tekst og puttet det i en ressursbank som man kan gå til hvis man ønsker å vite mer. Vi har valgt det viktigste, hvor vi tenker «okay, det her er det faktisk viktig at studentene får med seg før de går videre på oppgavene».

I begynnelsen jobbet studentassistentene med utgangspunkt i et evalueringsskjema som de brukte for å gjennomgå de ulike Canvas-modulene. De diskuterte så modulene i møter med andre studenter som hadde vurdert samme modul, før ansatte gjorde endringene. Ved at studentassistentene i denne prosessen prøvde ut en del av oppgavene, ble oppgavene også testet på målgruppen.

Studentassistentene var med å vurdere hvilke **filmer** som trengtes og som skulle bli brukt i tilknytning til hvilke aktiviteter. En av dem beskrev det slik:

Vi prøver å tenke på hva som kan passe de fleste. Vi har derfor både tekst og video i modulene. Hvis noen velger å ikke bruke tid på video, så kan de skimlese teksten, og omvendt.

Noen studentassistenter hjalp også til med å lage filmene, og noen optrådte i dem. En av våre informanter fortalte også at en annen studentassistent nå hadde overtatt hovedansvaret for videoene som ble produsert, og kartlegging av hvilke behov som gjensto.

Studentassistentene var også med på å **analysere gjennomføringen i pilotutdanningene**. De var med på å lage og vurdere intervju spørsmålene og intervjuere underviserne som holdt timene der læringsaktivitetene fra pilotprosjektet ble gjennomført. I tillegg deltok de i analysene av spørreundersøkelsen som ble gjennomført blant studentene, og de var med på å redigere Canvas-oppgavene i etterkant av analysene fra spørreundersøkelsen og intervjuene. På denne måten var studentene involvert i å vurdere arbeidet i prosjektet underveis. I tillegg hadde studentassistentene også ansvar for å **presentere** prosjektet for andre studenter.

Think & Grow - et refleksjonsspill med fokus på overganger

En av de større læringsaktivitetene som ble produsert gjennom prosjektet, var et spill kalt «Think & Grow». Spillet består av refleksjons- og bevisstgjørings spørsmål som har til hensikt å forberede studenter på problemstillinger knyttet til overgangen mellom videregående opplæring og høyere utdanning. En ansatt (videre omtalt som ansattkoordinator) hadde hovedansvaret for utviklingen av dette spillet. Spillet er bygget opp rundt ulike kategorier av utfordringer ansattkoordinator hadde

analysert fram i sin masteroppgave som handlet om denne overgangen. Spillet er bygget opp som et digitalt brettspill med refleksjonsspørsmål i disse ulike kategoriene.

Spillerne kaster terning, flytter brikker og trekker kort avhengig av hvilken kategori de lander på. Spillerne må så svare på et refleksjonsspørsmål, og de andre spillerne avgjør om hen får poeng eller ikke. Metodikken i spillet er basert på at man skal reflektere sammen i team og alle spillerne må så svare på det samme spørsmålet etter tur. Det beste av disse svarene får også poeng.

Spillet er digitalt og er testet ut både via zoom og ved at studentene sitter fysisk i samme rom. Til tross for at spillet er digitalt, fant de at det var best egnet for å spille med fysisk tilstedeværelse fordi dialogen spillerne imellom fløt bedre da. Ansattkoordinator beskrev formålet med spillet slik: «Studentene skal lære av hverandre, løse utfordringer, bli bedre på problemløsning og strategitenkning i denne overgangen.»

Studentassistentene bidro på ulike måter i utviklingen av spillet gjennom flere forberedte workshops initiert av ansattkoordinator. Her forfattet de spørsmål til utfordringskortene, de testet ut spillet, de kom med endringsforslag til utformingen og bidro slik til den endelige utformingen. Studentassistentene vi intervjuet, la vekt på at spillet i tillegg til å gjøre overgangen til OsloMet lettere for studentene, også hadde en «bli kjent»-funksjon. De beskrev dette aspektet slik: «Veldig mange situasjoner som kanskje er litt sånn ‘Hvordan får du nye venner?’, altså å tipse hverandre om ting. På den måten får man noe å snakke om, og man kan bli kjent med hverandre.»

Studentassistentene **medvirket** til det endelige spillet på ulike måter. Ansattkoordinator fortalte for eksempel at kategoriene ble diskutert med studentassistentene, før de landet på de fem de endte opp med. Den opprinnelige planen, at spillet skulle være i en firkant, endte med en sirkel der brikkene kunne flyttes begge veier etter samtalen med studentassistentene. Dette er eksempler på hvordan utformingen endret seg etter innspill fra studentassistentene.

Studentassistentene forfattet utfordringskortene til spillet. De begynte på den første workshopen med å skrive ned de utfordringene de kunne komme på, før de fortsatte på egenhånd. Ansattkoordinator mente at utfordringene ble mye bedre tilpasset målgruppen fordi de var laget av studentassistentene. En av studentassistenten beskrev dette slik:

Det er enklere for oss å utforme spørsmål. Vi kjenner oss igjen i hva vi lurer på, hva vi har tenkt på, reflektert over. Opplevelsene er nærmere oss i tid. Det er veldig viktig at vi går inn i det arbeidet, for vi tenker som en student.

Studentassistentene prøvde også ut spillet ved å spille det.

Hva studentassistentene fikk ut av å bidra til spillet

Ansattkoordinator mente studentassistentene gjennom å delta i utviklingen av spillet fikk erfaring med utviklingsarbeid av et nytt produkt. Videre trodde hen arbeidet hadde føltes meningsfullt fordi det bidro til at studenter får det bedre, og at studentassistentene hadde opplevd å være med på noe viktig. Hen pekte også på at de hadde bidratt til at andre studenter hadde opplevd å få hjelp og støtte, økt fellesskapsfølelse, bli kjent med andre, og kanskje håndtere utfordringer i denne overgangen bedre.

Hva studentene får ut av å spille spillet

Ansattkoordinator fortalte at responsen fra studentene som hadde spilt spillet var positiv. Spillet ble testet på 500 sykepleiestudenter i oppstarten av 2022 og over 200 av disse svarte på en evalueringsundersøkelse. Ansattkoordinator oppsummerte svarene slik: «det er jo kjempebra tilbakemeldinger fra studentene som har spilt det. Jeg hadde en blanding av kvantitative og kvalitative

svar. Og det er kjempehøy score, pluss at de skriver veldig mye fint i fritekst.» Hen pekte på at spillet gir studentene anledning til å reflektere, og at studentene derfor utviklet sine evner til «å reflektere og sette ord på ting» gjennom å spille spillet.

Hva kan studentassistene bidra med som ansatte ikke kan?

Ansattkoordinator mente spillet ikke ville blitt like bra uten hjelp av studentassistentene. Spesielt pekte hen på arbeidet med å utarbeide spørsmålene, fordi hen manglet studentperspektivet og derfor ikke hadde den samme innsikten i hvordan studentenes situasjon er: «De er ekspertene på sin gruppe. Jeg kunne jo lekt at jeg var 20 år, men jeg er ikke det.»

6.2 Studentmedvirkning i prosjektet «Klar for arbeidslivet – karrierelæring på timeplanen»

Prosjektleder for «Karrierelæring på timeplanen» mente det var særlig viktig at prosjektet knyttet til seg studentassistenter fordi de representerte målgruppen for aktivitetene som ble produsert i prosjektet. Studentassistentene ble ansett som samarbeidspartnere i prosjektet og de var blitt «involvert som hvilke som helst andre prosjektdeltakere». Studentassistentene mente de i stor grad hadde fått være med å bestemme hva de ville jobbe med. De følte både at de ble spurt og hørt i møtene. Videre fortalte de at det hadde påvirket utformingen av læringsaktivitetene i prosjektet i stor grad. De trakk spesielt fram at de hadde bidratt til å korte ned både tekst og aktiviteter.

Studentassistentene vi intervjuet trakk fram samarbeidet med andre studentassistenter som spesielt viktig. De pekte på at diskusjonen dem imellom hadde gitt dem innblikk i andres perspektiver og at det hadde utvidet deres egne tenkemåter: «jeg føler at når vi studentene har diskutert temaene oss imellom eller vi har gått igjennom oppgavene, så har jeg sett andre sine synsvinkler, og hvordan de tar valg.»

6.3 Hva studentene kan som ansatte ikke kan

I arbeidet med Canvas-sidene trakk studentassistentene spesielt fram at de kunne bidra med studentperspektivet. De trodde stoffet på sidene ville hatt flere vanskelige begreper og vært lengre og mer tunglest uten deres bidrag. En av dem uttrykte det slik: «Vi må ta litt hensyn til hva vi tenker medstudenter faktisk gidder å gjøre. Derfor må modulene være lettskrevet og gjerne ha videoer, bilder, noe visuelt eller grafiske tabeller. Det er lettere å få informasjon på den måten.»

6.4 Hva kommer ut av prosjektet?

Studentassistentene formidlet at de hadde fått mye ut av å delta i prosjektet, og at de syntes det hadde vært gøy. Fordi de testet ut oppgavene og spørsmålene selv, gikk de igjennom refleksjonsøvelsene i prosjektet. De kjente seg igjen i tematikken, og opplevde at det hadde vært **nyttig å reflektere rundt emnene** de jobbet med. De to vi snakket med, uttrykte dette ganske likt:

Det er mange ting jeg ikke har tenkt over tidligere, som jeg har fått tenkt over nå. Det vil være lettere for meg å håndtere situasjonen når jeg eventuelt kommer opp i den. Fordi jeg har diskutert det med andre, og diskutert med meg selv.

For meg var det en ålreit oppgave fordi jeg har vært så usikker på hva jeg vil. Det å bli litt bedre kjent med seg selv, ikke bare det faglige. Det er jo vel så viktig.

Studentassistentene trakk spesielt fram at de hadde blitt mer bevisste på egne preferanser i situasjoner hvor de måtte ta valg og gjøre prioriteringer: «det hjelper meg å bli mer bevisst på hva jeg liker, hvordan jeg liker å studere og hva jeg vil når jeg er ferdig.»

De syntes det var spennende å få være med på å utvikle noe som skulle brukes av andre studenter, og de la vekt på at de hadde lært mye om **samarbeid** gjennom måten de jobbet på:

Man lærer å høre på andre sine meninger og synspunkter, man lærer å argumentere for sine egne synspunkter og meninger, og man lærer å tørre å si sin mening. Jeg vil føle meg mer trygg i en lignende situasjon, hvis jeg skal inn i et annet prosjekt senere.

Studentassistentene trakk også fram at arbeidet hadde gjort at de ble **bedre til å skrive**:

Jeg og [navn på annen studentassistent] jobbet med å utarbeide spørsmål, analysere, og lage en rapport basert på det vi fant da vi intervjuet lærerne. Da lærte vi veldig mye om det å skrive en god tekst.

Studentassistentene mente temaene i prosjektet var viktig for **studentene** når de skulle ut i arbeidslivet. En av dem oppsummerte evalueringen slik:

Studentene var jevnt over veldig fornøyde med innholdet. Det var noe de ville ha mer eller mindre av, men de synes det var et veldig viktig og verdifullt prosjekt, og de likte temaene de hadde i timen.

Studentassistentene mente de hadde lært mye om å ta valg og å gjøre prioriteringer av å teste ut oppgavene produsert i prosjektet. Det kan tyde på at andre studenter også vil ha nytte av å gjennomføre oppgavene. En av studentassistentene fortalte om tilbakemeldingene fra underviserne som hadde brukt læringsressursene: «Lærerne hadde også veldig mange gode tilbakemeldinger, og det handler jo litt om at man skal nå studentene der de er. At de ikke må oppsøke karrierehjelp.» I tillegg til at det var en **god erfaring** både for senere studenttilværelse og arbeidsliv, mente de at det var nyttig at de fikk lønn.

6.5 Rekruttering

Stillingene som studentassistenter i prosjektet ble lyst ut, og de første studentassistentene som ble ansatt, søkte på denne utlysningen. Siden har det vært noe utskiftninger, og flere av de nye som ble rekruttert, ble anbefalt av studentassistentene som allerede var tilknyttet prosjektet.

En av studentassistentene syntes det var fint at de fikk være med å rekruttere nye assistenter på denne måten, fordi det gjorde samarbeidet lettere. Tidligere hadde det vært en utfordring å finne tidspunkt som passet for andre studentassistenter fordi alle hadde ulike timeplaner og ofte andre deltidsjobber. Når de rekrutterte noen de kjente, ble det lettere å koordinere individuelle timeplaner, og dermed ble det også lettere å samarbeide.

6.6 Utfordringer

Prosjektet startet opp under koronapandemien og prosjektleder mente det bød på en del ekstra utfordringer. For undervisere som var knyttet til prosjektet innebar koronapandemien mange forandringer ved at de måtte digitalisere undervisningen sin. Dette gjorde det mer utfordrende at de også skulle forholde seg til dette prosjektet. I tillegg skiftet noen stillinger underveis eller forsvant, og de nye så ikke alltid samme verdi av prosjektet.

Studentassistentene ønsket seg lengre og mer jevnlig møter. De fortalte også at det hadde vært vanskelig å finne tidspunkt hvor alle studentassistentene kunne møte samtidig, fordi de hadde ulike timeplaner. I tillegg syntes de det var vanskeligere å ta ordet på zoom-møter enn på fysiske møter fordi de var redde for å snakke i munnen på andre.

Studentassistentene trakk også fram som en svakhet at læringsaktivitetene i prosjektet ikke var knyttet til studiepoeng eller vurderingssituasjoner.

6.7 Oppsummering og anbefalinger

Et hovedformål med denne rapporten er å sammenstille noen av erfaringene som er gjort med studentmedvirkning i regi av DGS, slik at andre fagmiljøer ved OsloMet kan dra nytte av dette arbeidet. I det følgende oppsummerer vi derfor noen hovedpunkter basert på erfaringene med bruk av studentassistenter i prosjektet «Klar for arbeidslivet – karrierelæring på timeplanen».

- **Organisering.** Studentassistentene pekte på flere aspekter ved organiseringen av prosjektet de likte godt. Særlig trakk de fram **kombinasjonen av samarbeid og selvstendig arbeid**. De likte at mye av arbeidet var selvstendig og at de i stor grad kunne bestemme arbeidsmengde og tidspunkt selv, samtidig som de samarbeidet med andre studenter og hadde jevnlig møter med hele teamet. De la spesielt vekt på at det å jobbe med andre studenter gjorde at de fikk innblikk i andres synspunkter og verdier, og pekte på at det var viktig å få fram mange stemmer for at læringsaktivitetene skulle bli best mulig tilpasset flest mulig studenter. De mente også at de utfylte hverandre. En av dem beskrev det slik:

Andre kan komme med helt andre tilbakemeldinger. Da føler jeg at «ja, det var kanskje lurt det de sa, jeg er egentlig enig med deres vurdering der». Det kan være at halvparten har vurdert én ting, og halvparten mente noe annet. Så får man kanskje høre den andre siden, så tenker man «ja, det var egentlig bedre, fordi det var en god begrunnelse».

Studentassistentene pekte på at **møtene** de hadde hatt med hele teamet hadde vært viktige for arbeidet deres på flere måter. For det første fordelte de oppgaver og kom med ønsker om hva de skulle gjøre. Det var også her det ble satt frister for arbeidet. På denne måten bidro møtene til å gi dem tydelige rammer. De uttrykte at dette var nødvendig: «Det er så mye som skjer, ikke sant, så man må ha noen møter av og til der man får tydelige beskjeder». I tillegg var det gjennom møtene de fikk anerkjennelse for arbeidet de gjorde, og følte seg sett. De likte prosjektleders møteledelse fordi de mente den var inkluderende og fikk dem til å føle at hen brydde seg om dem og deres meninger:

De starter alltid hvert møte med at vi introduserer oss selv. Det gjør at folk føler seg velkomne, både de voksne og studentene. Vi starter møtet med «ja, har du hatt en bra dag?» Det gir en følelse av at de bryr seg, og at vi ikke bare er der for å levere noe på papiret til dem. At vi er noe annet enn bare det arbeidet vi gjør.

Videre pekte studentassistentene på at de fikk en klar følelse av at ingen svar eller synspunkter var dumme, men at de var ute etter deres synspunkter om hva som kunne være nyttig for andre studenter.

- **Å bli involvert tidlig i prosessen.** Studentassistentene beskrev hvordan deres rolle hadde utviklet seg gjennom prosjektet fra å komme med synspunkter på ansattes produkter, til selv å være med å utvikle og forme læringsaktiviteter. De beskrev at de følte at arbeidet hadde blitt mer givende etter som deres rolle hadde utviklet seg:

Jeg føler at den jobben jeg gjør er mer givende. Jeg føler at de faktisk har bruk for den jobben jeg gjør. Heller enn at det bare er noen synspunkter jeg putter inn i en mal, uten at jeg er sikker på om de faktisk gjør noe med det.

Hvis de skulle være med på et nytt prosjekt, uttrykte studentassistentene et ønske om i større grad å være mer involvert også i begynnelsen av prosjektet.

- **Obligatorisk.** Studentassistentene mente det ville vært en fordel om læringsaktivitetene de produserte var obligatoriske for studentene: «Hvis det er obligatorisk så gjør man det, er det ikke obligatorisk så har man hundre andre ting man skulle gjort.» Til slutt trakk studentassistentene fram at det var viktig at stillingene var lønnet. «Studenter har en travel hverdag, og må prioritere hva de skal bruke tiden sin på».
- **Tydlig introduksjon.** Ansattkoordinator trakk fram det å ha en tydelig introduksjon til workshopene som viktig for at studentene skulle forstå oppgavene og få god forståelse av hva de skulle gjøre.

7. Oppsummering

I tillegg til å være et hovedfokus for flere av tiltakene i DGS, har studentmedvirkning også vært en *forutsetning* for å søke midler hos DGS. Programdirektivet for DGS spesifiserer også involvering av studenter som en *kritisk suksessfaktor* for programmet. Gjennom tiltak og prosjekt i regi av DGS har OsloMet opparbeidet seg betydelig kunnskap og erfaringer med bruk av ulike former for studentmedvirkning. Et hovedformål med denne rapporten har vært å dokumentere noen av disse erfaringene, slik at de kan gjøres tilgjengelig for større deler av organisasjonen. I denne delen av rapporten vil vi først oppsummere funnene på tvers, før vi kommer med noen konkrete anbefalinger til ulike aktører.

7.1 Hva studenter kan bidra med som ansatte ikke kan

Både ansatte og studenter vi intervjuet formidlet at studenter i medvirkningsprosesser kommer med substansielle bidrag som har merverdi nettopp fordi studentene har et annet perspektiv og en annen erfaringsbakgrunn, noe som er nyttig når man skal legge til rette for et godt læringsmiljø. Vi vil særlig trekke fram fire områder hvor vi gjennomgående har sett at studentene kan bidra med noe mer eller noe annet enn ansatte. Vi mener dette er viktig kunnskap for ansatte som vurderer hvorvidt og hvordan de skal involvere studenter i ulike prosjekt.

Å forstå hvordan studenter har det og hva de trenger: Siden studentene som er knyttet til ulike tiltak og prosjekt i DGS selv er studenter, er det lettere for dem å sette seg inn i og forstå hvordan andre studenter har det. Mentorene og studentassistentene er eksempler på dette. Mentorene trakk fram at det var lettere for dem å oppfatte utfordringer og hvordan nye studenter erfarer hverdagen, fordi de selv nylig hadde vært ferske studenter. Studentassistentene pekte på at det var lettere for dem å forstå hvordan fagstoff kunne være vanskelig, fordi de nylig hadde tilegnet seg fagstoffet selv.. Prosjektet «Klar for arbeidslivet - karrierelæring på timeplanen» er et eksempel på hvordan studentenes perspektiv ble viktig for det endelige produktet. Her var studentene med på å tilpasse og skape læringsaktiviteter for andre studenter, og deres unike innsikt i studentperspektivet fremstår som avgjørende for det endelige resultatet.

Faglig formidling til andre studenter: Både ansatte, studentassistenter og studenter trakk fram at studenter i mange sammenhenger kunne formidle fagstoff bedre enn ansatte. Flere av de vi intervjuet mente blant annet at studentassistentene var flinkere til å vise forståelse for og å gjenkjenne når nye studenter syntes noe er vanskelig, og at de var gode til å ordlegge seg på en måte som andre studenter forsto. Samtidig er selvfølgelig den dypere fagkunnskapen som vitenskapelige ansatte besitter helt nødvendig. Studentassistentene ga også uttrykk for et behov for å kunne støtte seg til ansattes faglige trygghet. Bruk av studentassistenter til å lede læringsaktiviteter i grupper ser imidlertid ut til å være svært nyttig som supplement til annen undervisning, for å støtte studentenes sosialisering inn i et fagområde eller profesjonsfelt.

Mer tilgjengelige: Studentassistentene og mentorene oppfattes som mer tilgjengelige enn ansatte. Studentene har lavere terskel for å gå til andre studenter for å spørre om råd og hjelp, og de oppfattes som mindre «skumle». De kan på denne måten avlaste både administrativt ansatte og undervisere.

Læringsmiljø: Datamaterialet tyder på at tiltak og prosjekt med medvirkende studenter hadde mye å si for læringsmiljøet på de ulike studiene. Studenter har lavere terskel for å stille spørsmål til andre studenter, og studentene opplevde det som trygt både å snakke og å stille spørsmål i studentgrupper.

Organisering av denne type læringsaktiviteter skaper et miljø hvor studentene lærer å lære sammen. Flere uttrykte at dette ga forbedret læringsmiljø i studiet som helhet, fordi de ble bedre kjent med flere studenter og ble trygge på å snakke om fag med andre studenter. Bruk av studentassistenter ga, ifølge noen av våre deltakere, også bedre samhold i studiet på tvers av årskull, fordi studentene fikk kjente fjes også på andre trinn.

7.2 Hvordan har studentene medvirket?

Hvordan studentene har medvirket i tiltakene og prosjektene har variert mye. I kapittel tre så vi at studenter har bidratt i undervisningssituasjoner og med tilbakemeldinger og råd. I dypdykkene våre har vi sett at studenter blant annet også har ledet studiegrupper alene, de har veiledet andre studenter, de har fulgt opp nye studenter og de har vært med på å utforme læringsaktiviteter. Prosessene har vært ulike i alle tiltakene- og prosjektene hvor vi har gjort intervjuer. For eksempel er ingen av de initiativene der studenter er assistenter, organisert på samme måte. Antakelig gjenspeiler dette at denne type tiltak er personavhengig og må tilpasses både studieemnet det skal tas i bruk på, og menneskene som er involvert. Både ansatte og studenter har ulike behov og ferdigheter, og kan derfor bidra ulikt.

Innledningsvis beskrev vi tre kategorier for hvordan det er vanlig at studentmedvirkning, eller samarbeid mellom studenter og ansatte, foregår (se Bovill et al. 2016). **Studentengasjement** betegner samarbeid i undervisningssituasjoner hvor studenter bidrar til ny forståelse eller kunnskap. Dette kan for eksempel omfatte emneevalueringer i form av spørreundersøkelser. **Samskaping** betegner aktiviteter hvor studenter og ansatte sammen skaper planer, aktiviteter eller undervisningsopplegg, mens **student-ansatt-partnerskap**, beskriver et mer langvarig samarbeid mellom likeverdige partnere.

Vi ser at tiltakene og prosjektene som er omtalt i kapittel 3 ofte faller inn under kategorien studentengasjement. I dypdykkene er samskaping mer vanlig, noe som skyldes at dette var et utvalgskriterium da vi valgte tiltak/prosjekt for våre dypdykk. Imidlertid ser vi ofte i dypdykkene at det er resultatet heller enn prosessen som er preget av samskaping. Ofte får studentene et oppdrag og rammer av ansatte som studentene tolker og former, og deres bidrag, tolkning og utforming er avgjørende for resultatet. Dette var vanlig i de initiativene hvor studentassistenter ble benyttet (Dypdykk 2). I utviklingsprosessen samskapte studentene hvordan de valgte å gjennomføre prosjektet med hverandre, oftest uten involvering av de ansatte. Det endelige resultatet ble dermed et produkt av de ansattes retningslinjer og studentenes tolkning og videreutvikling av disse. Studentene tok på seg rollen som pedagogiske samdesignere (se innledning, avsnitt 1.2). På denne måten var resultatet en kombinasjon av de ansattes og studentenes innsats, og vi mener derfor at resultatet er et produkt av samskaping. Også i Dypdykk 1 og 3 fikk studentene klare oppdrag utformet av ansatte, men disse prosjektene har større preg av samskaping også i prosessen. Gjennom dialog i jevnlig møter utformet studentene og ansatte her utfallet i samarbeid.

Etter vår vurdering benytter ingen av tiltakene/prosjektene i DGS student-ansatt-partnerskap som strategi.

7.3 Hva har ulike aktører fått ut av studentmedvirkning i DGS?

Studentene som har vært involvert i medvirkningsprosesser rapporterer om en rekke positive erfaringer. De har fått nyttig arbeidserfaring gjennom å samarbeide og diskutere med andre studenter og ansatte. Flere fortalte at arbeidet både har vært utviklende og bevisstgjørende. Mange studenter hadde et oppriktig ønske om å hjelpe andre og rollene de gikk inn i, ga dem ofte mulighet til dette.

Ansatte som var involvert i tiltak og prosjekt rapporterer også om et personlig utbytte. Tiltaks- og prosjektledere fortalte at studentassistenterne/mentorene var med på å lette de ansattes arbeidsmengde fordi de svarte på spørsmål som ellers ville gått til ansatte. De ansatte framstår som svært bevisste på at studentene de har involvert, har bidratt med noe de selv ikke har kunnet. Ved å involvere studenter, har de opplevd at resultatene har blitt bedre tilpasset målgruppen.

Funnene våre indikerer at **studentene** som inngikk i målgruppen for tiltak/prosjekt fikk mye ut av at studenter har vært involvert i medvirkningsprosesser. I dypdykk 2 tyder både intervjuene våre og ansattes beskrivelser av studentevalueringer på dette. Her framstår studentens tilbakemeldinger på tiltakene/prosjektene vi har gjort dypdykk i, som nesten entydig positiv. Ifølge to ansattkoordinatorer er de tiltakene hvor studenter er ansatt som læringsassistenter, de læringsaktivitetene studentene i undersøkelser selv rapporterer at de lærer mest av. Studentene vi snakket med og studentassistenter som selv hadde erfaring med å ha studentassistenter, var udelt positive. Mentorordningen traff ikke studentflertallet på samme måte, men intensjonen bak tiltaket var i større grad å støtte studenter som ikke ble fanget opp gjennom andre tiltak. Tallene fra spørreundersøkelsen tyder på at ordningen har truffet ved at den har bidratt til at studenter fortsetter i studiet.

Både internasjonal forskning og erfaringer fra **OsloMet** tyder på at studentmedvirkning kan bidra positivt til å motvirke frafall, støtte studenters faglige utvikling, styrke det sosiale læringsmiljøet, og engasjere studenter aktivt i undervisningen. Gjennom tiltakene og prosjektene gjennomført i DGS har **OsloMet** testet ut varierte tilnærminger til studentmedvirkning. Kunnskapen dette har frembrakt kan informere videre utviklingsarbeid i organisasjonen.

7.4 Anbefalinger

I DGS ser det ut til at det ikke finnes tiltak/prosjekt hvor studentmedvirkning gjennomføres likt. Som nevnt, tror vi dette gjenspeiler at disse prosessene er situasjons- og personavhengig. Studentmedvirkning må tilpasses den lokale konteksten og de menneskene og ressursene som er involvert. Disse forskjellene gjør at samskapingsprosessene utvikler seg ulikt. Vi mener derfor det er nødvendig å være fleksibel når man skal designe prosjekt med studentmedvirkning, og det er viktig å være bevisst mulige utfordringer. Videre synes det viktig å være åpen for de mulighetene som byr seg underveis og å kunne endre kurs ettersom prosjektet utvikler seg. Dette gjør det imidlertid vanskelig å komme med spesifikke anbefalinger. I dette avsnittet trekker vi derfor fram mer generelle retningslinjer som peker seg ut på tvers av materialet. Under beskrivelsene av de ulike dypdykkene har vi presentert mer konkrete anbefalinger. Det er viktig å presisere at disse er kontekstavhengige.

Vi har valgt å beskrive de mest sentrale anbefalingene på områdene **relasjoner**, **rekruttering** og **institusjonell støtte**, slik de framkommer i internasjonal forskning og i funnene fra følgeforskningen. Vi har valgt å fokusere på relasjoner fordi dette er den mest omtalte utfordringen i internasjonal forskning, mens rekruttering og institusjonell støtte også peker seg særlig ut i vårt datagrunnlag.

Relasjoner

Forskningen legger stor vekt på viktigheten av å skape **gode relasjoner** for å lykkes med studentmedvirkning, og **god kommunikasjon** trekkes fram som en nøkkel (f.eks.: Bovill et al., 2016). Hva studentmedvirkning betyr og krever av de involverte aktørene bør artikuleres, men også utfordringene og fordelene som kan forventes. En **kontinuerlig dialog** mellom de involverte aktørene trekkes videre fram som en suksessfaktor. De kanskje viktigste anbefalingene fra forskningen beskriver måten man inkluderer studentene på, og mange peker på viktigheten av å involvere **studenter som likeverdige partnere** (Ali et al., 2021). **Studentenes stemmer må bli hørt**, respektert og tatt hensyn til

(Cook-Sather, 2020). Ansatte må **vise respekt for de erfaringene og den kunnskapen som studentene har med seg** inn i samarbeidet. Studentenes bakgrunn er hovedårsaken til at samskaping mellom studenter og ansatte kan ha så mange positive følger. Samtidig kan det å posisjonere studentene som likeverdige bidragsyttere utfordre eksisterende strukturer og rolleforståelse, og det er vanskelig fordi det ligger iboende ulikhet i de ansattes og studentenes roller. Blant annet er de ansatte ansvarlige overfor institusjonen og setter derfor oftest rammene. Til tross for disse utfordringene, viser forskningen at samarbeid hvor ansatte og studenter bidrar på likefot, både styrker relasjoner mellom ansatte og studenter og øker studentenes tillit til institusjonen.

Anbefalingene som kommer fram gjennom våre intervjuer, er ofte mer konkrete og har mindre fokus på relasjonen mellom ansatte og studenter. Den tydeligste anbefalingen fra våre intervjuer, er å **la studentene jobbe sammen**. Alle studentene vi intervjuet, trakk fram dette som det viktigste aspektet for å gjøre en god jobb. Studentassistentene lærte av hverandre og utfylte hverandres kunnskap, mens mentorene la mer vekt på at de hjalp hverandre ved å diskutere løsninger og problemer. Studentene i dypdykk 3 forklarte hvordan diskusjonene med andre studenter gjorde at de fikk utvidet sin egen forståelse og fikk nye perspektiver. Alle formidlet at dette samarbeidet gjorde at arbeidet ble hyggeligere. Både mentorene og noen av studentassistentene organiserte digitale plattformer for erfaringsutveksling på egenhånd.

I dypdykkene har vi oftere sett at resultatet har blitt til som et produkt av samskaping, enn at samskaping i stor grad har foregått som en del av prosessen. Ansatte har lagt til rette for studentenes arbeid, og studentene har så i samarbeid med hverandre utviklet det endelige resultatet. I mange av tiltakene og prosjektene har de ansatte også vært til stede underveis når studentene trenger det. I dypdykk 2 og 3 skjedde denne oppfølgingen gjennom jevnlig møter, mens det i initiativet der de brukte studentassistenter på utviklingsstudier skjedde gjennom e-post når studentene trengte det. **Vi anbefaler en balanse mellom å gi studentene støtte når de trenger det, og rom til å samarbeide selvstendig.**

Rekruttering

Rekruttering har vist seg å være en vanskelig balansegang. På den ene siden har studentmedvirkning et stort potensial i å utjevne ulikheter og i å gi minoriteter en stemme (Cook-Sather, 2020), og det å delta i medvirkningsprosesser har mange positive fordeler for studentene som er involvert. Det bør derfor ikke være et tilbud som begrenser seg til en mindre gruppe studenter. På den annen side er studenter som søker stillinger i medvirkningsprosesser ofte høytpresterende studenter, og det er ofte de samme som melder seg i ulike roller. Materialet vårt viser også dette. Flere av studentassistentene og mentorene vi snakket med, nevnte at de hadde hatt flere lignende roller i andre situasjoner enn DGS. Studentene som er involvert i medvirkningsprosesser gjenspeiler altså ikke nødvendigvis studentmangfoldet.

Samtidig som det er et mål å få fram stemmene til mangfoldet av studenter når studenter involveres i medvirkningsprosesser, ønsker vi også at studenter som rekrutteres til denne type roller er engasjerte og ansvarsbevisste. Videre har vi sett at det er nødvendig at for eksempel studentassistenter har et relativt høyt faglig kunnskapsnivå, og samarbeidsklimaet de involverte studentene imellom bør også være en faktor.

Anbefalingene som kommer fram i vårt materiale, imøtegår ikke dilemmaet over. Erfaringene er at det har vært vanskelig å rekruttere gjennom åpne utlysninger, og at det å **håndplukke studenter** til denne type roller, er den tilnærmingen som har gitt best resultater. I tillegg har det å **la studentene rekruttere**

videre blant sine bekjente bidratt til et godt samarbeid studentene imellom. Vi mener rekrutteringsprosessene bør tilpasses det aktuelle tiltaket og de ansattes resurser. Dessuten må juridiske hensyn knyttet til utlysninger ivaretas.

Selv om det ikke alltid er praktisk gjennomførbart, vil det være viktig å ivareta **hensynet til inkludering og representasjon av studentmangfoldet**. Her kan for eksempel OsloMet som organisasjon ha ambisjoner om å legge til rette for tiltak som i større grad åpner for medskapingsprosesser som inkluderer flertallet av studenter. Bovill (2020) gjør dette ved å engasjere hele klasser i design av undervisningsemner. Det er sannsynlig at det allerede finnes undervisere ved OsloMet (utenfor rammene av DGS) som inkluderer studentene i medvirkning i deler av emner. Slike erfaringer vil være interessante å få dokumentert, slik at man kan vurdere muligheter for oppskalering og overføring til andre fagmiljøer.

Som oppsummering på dette avsnittet vil vi understreke at rekruttering bør skje på ulike måter. Å håndplukke studenter kan i noen tilfeller være den beste løsningen. Når de samme studentene melder seg til denne type roller, kan det være fordi de gjør en spesielt god jobb. Vi ser derfor ingen grunn til ikke å videreføre denne type praksiser. Samtidig bør OsloMet som institusjon forsøke å tenke nytt om hvordan vi kan inkludere et større studentmangfold i medvirkning og medskapning.

Institusjonell støtte

Institusjonell støtte er nødvendig for at læringsaktiviteter der studenter medvirker skal forekomme. For det første krever det **organisatorisk tilrettelegging** som at det settes av tilstrekkelige ressurser til å lønne studentene, at noen tar ansvar for kontrakter og tilrettelegger for rom o.l. I tillegg krever det å iverksette denne type aktiviteter mye av de ansatte. Ofte må vedkommende sette seg inn i nye tilnærminger og tilegne seg ny kunnskap. For mange krever det også en ny tilnærming til egen rolle. Når studenter inviteres inn i medskapingsprosesser, bør deres stemme bli hørt på lik linje med de ansattes. For mange innebærer dette et skifte i autoritet. Hvis institusjonen ønsker å gjennomføre denne type tiltak, er det derfor nødvendig at de ansatte opplever å få **støtte** til å teste ut nye tilnærminger. Denne støtten kan gis i form av opplæring (som for eksempel PAL-kursene ved Skrivesenteret), den kan gis ved formidling av kontakt til andre som driver med lignende prosjekt, men kanskje viktigst er det at den ansatte får satt av egne ressurser til å drive dette arbeidet. Ulike insentiver som kompensasjon i timeregnskap, kan være nyttig om vi ønsker at flere ansatte skal starte denne type tiltak.

Studentmedvirkning kan være ressurskrevende, og som tidligere omtalt er slike prosesser også forbundet med en rekke utfordringer. Utdeling av erfaringer på tvers av fagmiljøer ved OsloMet og tilgang til relevante innsikter fra forskningslitteraturen kan dermed være nyttig for å unngå at fagmiljøer som vil satse på studentmedvirkning må «finne opp hulet på nytt» og for å unngå typiske fallgruver. Dersom OsloMet skal fortsette å ha studentmedvirkning som et satsingsområde i fremtiden, bør det tilrettelegges for ytterligere utveksling og dokumentasjon av slike erfaringer. Her kan det også være hensiktsmessig å utveksle erfaringer med sentre for fremragende utdanning ved Universitetet i Oslo (for eksempel Senter for bærekraft i helseutdanningene eller Senter for erfaringsbasert juridisk læring), som de siste årene har opparbeidet seg omfattende erfaring med studentmedvirkning.

Konklusjon

Gjennom analysene i denne rapporten har vi sett at studenter har mye å bidra med inn i tiltak og prosjekt som har som formål å bedre studentenes hverdag, enten det dreier seg om faglig utbytte, sosial støtte eller hjelp til å takle overgangen fra elev til student.

Sett på tvers av prosjektene og tiltakene i DGS ser vi at hvordan studenter involveres varierer mye, noe som gjenspeiler at denne type tiltak og prosjekt både er kontekst- og personavhengige. Det varierer i hvor stor grad ansatte legger opp til medskaping og det varierer hvordan studentene velger å bruke rommet de får til å forme sin egen rolle. Vi ser også at det er en rekke utfordringer knyttet til å involvere studenter. Blant annet krever det både personlige og økonomiske ressurser. Våre to viktigste anbefalinger er derfor at ansatte som vurderer å inkludere studenter i medvirkningsprosesser, bør begynne med å formulere utfordringen de ønsker å løse, før de gjør en vurdering av hvordan og i hvor stor grad de tenker studenter kan bidra til å løse denne. Fordi studentene lærer av hverandre og har stor nytte av erfaringsutveksling, bør det videre legges opp til møtepunkter der de involverte studentene kan diskutere utfordringer og løsninger sammen.

Vi håper denne rapporten kan være til hjelp ved at den sier noe om studenters mulige bidrag inn i medvirkningsprosesser, men også noe om hvordan man kan tilrettelegge for disse bidragene.

Anbefalinger kort oppsummert

Et godt grunnlag for god studentmedvirkning er at studentene bør:

1. Bli inkludert i utviklingsprosesser der de kan bidra
2. Bli støttet i å utrykke seg, aktivt lyttet til og få sin stemme tillagt behørig vekt
3. Samarbeide seg imellom
4. Få tilbakemeldinger, støtte i arbeidet og autonomi
5. Bli involvert i beslutningsprosesser

Når man skal i gang med studentmedvirkning kan dette være viktig å tenke gjennom:

For undervisere og studieledere

- Hvilket problem/utfordring skal du løse?
- Hvordan kan studenter bidra til å løse dette på andre måter enn ansatte?
- Hvordan vil det være hensiktsmessig å rekruttere studenter (spørre enkeltstudenter eller lyse ut bredt)?
- Hvilke forventninger har du til studentene og til din egen deltagelse?
- Hva kreves av ressurser og kompetanse for å få det til og hvem kan støtte deg?
- Hva er ønsket utbytte (f.eks. økt læringsutbytte, redusert frafall, læringsmiljø eller lavere strykprosent)?
- Hvordan legge opp til god kommunikasjon og møteplasser for erfaringsutveksling?
- Hvordan sørge for kontinuitet og framdrift i medvirkningsprosesser?

Administrativt ansatte

- Hvilke avtaler må på plass med studentene?
- Hvordan skal de lønnes?
- Hvem skal følge opp studentene underveis i prosessen med administrative spørsmål?

Ledere

- Hvordan kan du som leder støtte medvirkningsprosesser?
- Hvordan kan dine ansatte skaffe seg kunnskap som er nødvendig for å drive medvirkning?
- Hvordan utnytte erfaringer på tvers av fagmiljøer og utdanningsprogrammer?
- Hvilke arenaer ved din institusjon er egnet for å diskutere studentmedvirkning?
- Hva skal til for at ansatte har tid og ressurser til studentmedvirkning?
- Hvilke ressurser trenger din institusjon for å gå i gang og hvordan bør disse prioriteres strategisk?

Studenter som skal medvirke

- Hvilken motivasjon har du for å medvirke?
- Hva ønsker du å oppnå med å delta i medvirkningsprosesser?
- Hva skal til for at du kan bidra aktivt med dine synspunkt, erfaringer og faglig kunnskap?
- Hvordan kan du bidra til at samarbeidet med andre studenter og ansatte blir konstruktivt?
- Hvor mye tid og kapasitet har du til prosjektet?

Referanser:

- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., & Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: Overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student–staff partnerships. *Higher Education*, 71(2), 195-208.
- Bovill, C., & Woolmer, C. (2019). How conceptualisations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation in and of the curriculum. *Higher Education*, 78(3), 407-422.
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher education*, 79(6), 1023-1037.
- Cates, R., Madigan, M., & Reitenauer, V. (2018). 'Locations of possibility': Critical perspectives on partnership. *International Journal for Students as Partners*, 2(1).
<https://doi.org/10.15173/ijsap.v2i1.3341>
- Chilvers, L., Fox, A., & Bennett, S. (2021). A student–staff partnership approach to course enhancement: Principles for enabling dialogue through repurposing subject-specific materials and metaphors. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(1), 14-24.
- Cook-Sather, A. (2020). Respecting voices: How the co-creation of teaching and learning can support academic staff, underrepresented students, and equitable practices. *Higher Education*, 79(5), 885-901.
- Curran, R. (2017) Students as Partners—Good for Students, Good for Staff: A Study on the Impact of Partnership Working and How This Translates to Improved Student-Staff Engagement *International Journal for Students as Partners* 1(2)
- Hermansen, H., Sarastuen, N.K., Agerup, K., Mathisen, M.A.S (2022). *Følgforskning av Den gode studentopplevelsen (EVA-DGS). Kartlegging av programporteføljen. Delrapport 2.* OsloMet.
- Lubicz-Nawrocka, T., & Bovill, C. (2021). Do students experience transformation through co-creating curriculum in higher education?. *Teaching in Higher Education*, 1-17.
- Matthews, K. E., Mercer-Mapstone, L., Dvorakova, S. L., Acai, A., Cook-Sather, A., Felten, P., ... & Marquis, E. (2019). Enhancing outcomes and reducing inhibitors to the engagement of students and staff in learning and teaching partnerships: Implications for academic development. *International Journal for Academic Development*, 24(3), 246-259.
- Mercer-Mapstone, L., Dvorakova, S. L., Matthews, K. E., Abbot, S., Cheng, B., Felten, P., Knorr, K., Marquis, E., Shammas, R., & Swaim, K. (2017). A Systematic Literature Review of Students as Partners in Higher Education. *International Journal for Students As Partners*, 1(1).
<https://doi.org/10.15173/ijsap.v1i1.3119>
- Pappalepore, I., & Farrell, H. (2017). Redressing the balance: Inverted hierarchies in the tourism classroom. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 21, 144-153.
- Sjurgard, K.V. & Wiers-Jensen, J. (2023). *Følgforskning av Den gode studentopplevelsen (EVA-DGS). Delrapport 3: Studenters tilfredshet med utdanninger ved OsloMet.* OsloMet.