

**Evaluering av ordningen med
mappe som pedagogisk redskap
ved vernepleierutdanningen ved
HiNT avd. helsefag Namsos**

**Oddbjørn Johansen
Ellen Saur**

Høgskolen i Nord-Trøndelag
Arbeidsnotat nr 196

Steinkjer 2005



Evaluering av ordningen med mappe som pedagogisk redskap ved vernepleierutdanningen ved HiNT avd. helsefag Namsos

**Oddbjørn Johansen
Ellen Saur**

Både studiets innhold og organisering tror jeg
har gjort meg til den vernepleieren jeg er i dag
Ingunn vernepleier fra vpl 01



Høgskolen i Nord-Trøndelag
Arbeidsnotat nr 196
Avdeling for helsefag
ISBN 82-7456-446-4
ISSN 0808-1468
Steinkjer 2005

1.	INNLEDNING	3
2	TEORETISK FORANKRING	8
2.1	UTVIKLING AV ET LÆRINGS- OG KUNNSKAPSSYN	9
2.1.1	<i>Forskjellighet</i>	11
2.1.2	<i>Dialog</i>	11
2.1.3	<i>Flerstemmighet</i>	13
2.2	KOMPETANSETREKANTEN, ELLER DET SOM HAR BLITT EN GEOMETRISK NYSKAPING; "DEN SIRKULÆRE KOMPETANSETREKANTEN"	16
2.3	VERNEPLEIERFAGLIG ARBEIDSMODELL	18
2.3	VERNEPLEIERFAGLIG ARBEIDSMODELL	19
2.4	HVORDAN DIALOGISERER DE ULIKE INN FALLSVINKLENE MED HVERANDRE	20
3	METODE	22
3.1	MÅLET MED EVALUERINGA	22
3.1.1	<i>Hva vi har evaluert</i>	22
3.1.2	<i>Hvordan vi har evaluert</i>	24
3.1.3	<i>Hvordan evalueres kvalitet?</i>	26
3.2	GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN	27
4	BÅDE STUDIETS INNHOLD OG ORGANISERING TROR JEG HAR GJORT MEG TIL DEN VERNEPLEIEREN JEG ER I DAG.	29
4.1	"DET VAR FRAVÆRENDE I MINE TANKER AT DET VAR EKSAMEN JEG VAR I GANG MED UNDER ARBEIDET MED STUDIEKRAVENE."	29
4.2	"GJENNOM STUDENTSAMTALENE FIKK JEG DISKUTERT MINE VERDIER OG HOLDNINGER MED LÆRER OG DET BLE SATT FOKUS PÅ HVILKE TEORETISKE OMRÅDER OG SIDER VED MIN PERSONLIGHET SOM JEG BURDE JOBBE VIDERE MED"	34
4.3	"DET STØRSTE STIMULI FOR LÆRING VAR AT JEG FIKK VITE HVORFOR, OM FORSKJELLIG JEG HAR ERFART GJENNOM LIVET. DET GAV MEG MANGE AHA OPPLEVELSER. DETTE SKJEDDE PÅ BAKGRUNN AV TEORI, GRUPPEARBEID OG ELLERS I DET SOSIALE MILJØET I KLASSEN."	38
4.4	GJENNOM MAPPE SOM STUDIEFORM OPPLEVDE JEG AT FAGENE ETTER HVERT FIKK EN SAMMENHENG	43
4.5	JEG TROR DET LIGGER LÆRING I DET Å TA VEILEDNING	46
4.6	"STUDIENE VAR VARIERTE OG MED STUDIEKRAVENE LÅ DET KONSTANT ET NYTT DELMÅL INNENFOR REKKEVIDDE, OM EN BARE STRAKK SEG LITT EKSTRA"	48
5	OPPSUMMERING	50
	LITTERATUR	52

*Å drive med utdanning kan sammenlignes med å lære språk,
man kan begynne med grammatikk og syntaks,
eller man kan begynne å bruke språket.*

(Fritt etter Alexander Sidorkin)

1. Innledning

Da vi skrev vår forrige rapport sammenlignet vi det å drive med pedagogisk arbeid med husarbeid; når man er ferdig med vaskingen og matlagingen går man trett til sengs, men neste morgen trengs det alltid mer vasking, mer matlaging og mer støvtørring. Og nå føles det som om vi har vært igjennom nok en dag hvor vi synker slitne ned i sofaen og får et øyeblikk med stille kontemplasjon før dagen helt er over. Husarbeid kan ofte fortone seg som kjedelig, men likevel er det viktig arbeid for å kunne trives i sine omgivelser. Og også husarbeid kan løftes opp til nye høyder om man tilfører noen nye elementer. Kanskje en bukett tulipaner i dag?

Våren 2000 arrangerte HiNT en seminardag med tittelen **Arbeidsform - Eksamensform - Studieform**. Dersom man kan identifisere en start på en prosess er kanskje denne dagen egnet til det. Etter denne dagen fikk arbeidet med å endre den pedagogiske tilretteleggingen ved vernepleierutdanningen i Namsos en klar retning. Det vil si at vi allerede hadde startet et endringsarbeid da *Kvalitetsreformen* meldte sin ankomst, og om det var tilfeldig eller ikke at dette endringsarbeidet på mange måter ble et svar på noe av det som *Kvalitetsreformen* hadde som mål, blir et filosofisk spørsmål som vi ikke skal berøre her. Derimot skal vi i denne rapporten forsøke å beskrive resultatene av dette arbeidet slik det oppleves etter at et vernepleierkull har gått hele sitt studieløp med mappe som lærings- og vurderingsform.

I løpet av studieåret 2000/2001 startet vernepleierutdanningen i Namsos arbeidet med en omlegging av undervisningsmetodene ved utdanningen. I årene før omleggingen merket vi at utdanningen hadde et dårligere resultat og at mange av studentene hadde problemer med å gjennomføre utdanningen på normert tid.

Med støtte i St. melding nr. 27 *Gjør din plikt – Krev din rett Kvalitetsreform av høyere utdanning*, har vi i løpet av en treårs periode gjennomført mappevurdering på alle tre

studieårene, og første kull med mappevurdering alle tre år gikk ut våren 2004, og det er dette kullet som er utgangspunktet for denne evalueringen.

Det er spesielt to områder i stortingsmeldingen som har vært sammenfallende med vår endring av den pedagogiske tilretteleggingen. Det første handlet om undervisningsmetoder hvor stortingsmeldingen utfordrer skolen til å gå gjennom sine opplegg både faglig og pedagogisk, og fornye studienes innhold og oppbygging. Under pkt. 5.3.4. Nye undervisningsmetoder står det:

Det må anvendes ulike metoder, sammensatt på måter som styrker læringsforløpet, for eksempel gjennom bruk av kombinasjoner av forelesning, skriftlige arbeider, IKT-basert undervisning, gruppearbeid, seminarer, veiledning, praksis/utplassering, laboratoriearbeid og problembasert undervisning.

(St.melding nr. 27 2000-2001:30)

Det andre avsnittet dreier seg om nye vurderingsformer:

Diskusjonen har dreid seg om hvordan en kan bedre studiekvaliteten gjennom ordninger der studenten får jevnlig tilbakemeldinger i løpet av studiet. Evalueringen er et viktig element i studieopplegget, og studentene har behov for vurderinger av sine prestasjoner i læringsarbeidet.

Departementet slutter seg til Mjøsutvalgets forslag om bruk av studentporteføljer/mappevurdering og deleksamener som en hensiktsmessig måte og kombinere undervisning og evaluering. Departementet mener at jevnlig evalueringer som gir studentene hyppige tilbakemeldinger om utbyttet av læringsprosessen, skal inngå i studiene som en del av undervisningsarbeidet.

(St. melding nr. 27 2000-2000:31)

Vernepleierutdanningen i Namsos har utformet følgende pedagogiske hovedmålsetning for vår undervisning:

Vernepleiestudiet ved HiNT avd Helsefag Namsos skal tilrettelegges på en slik måte at det er en klar sammenheng mellom måten det undervises på og den evalueringsform studiet benytter. Undervisningen og evalueringsformen skal fungere som en pådriver og støtte ovenfor den enkelte student sin utvikling, både på det teoretiske-, yrkesspesifikke- og personlige nivå.

Konkretisering av studiets pedagogiske målsetting.

Følgene områder har vært det faglige utgangspunkt for tilretteleggingen for læring:

- Å jobbe mot et sosiokulturelt læringssyn der studentenes basis for læring vil være interaksjon og samhandling med andre, men hvor det stilles krav til den enkelte om å kunne gjøre seg i stand til å delta i denne samhandlingen på en meningsfylt måte både for seg selv og andre.
- Å komme tett på den enkelte student slik at studenten kan utvikle sin egen læringskontrakt i tråd med skolens målsetning og praksisfeltets krav. Det kontinuerlige arbeidet med disse læringsmålene vil sikre at studiet integreres i den enkeltes læringshistorie og ikke bare blir en reproduisering av etablert kunnskap.
- Å innføre studiekrav og mappevurdering som redskap for kunnskapsutviklingen hos den enkelte student.
- Å videreutvikle vår egen lærerrolle i tråd med ny pedagogisk tenkning
- Undervisningen skal ikke bare være en støtte til det teoretiske fundamentet for utdanningen, men også ivareta utvikling av både den teoretiske, yrkesspesifikke og personlige kompetanse.

Studentene i VPL 2001 (uteksaminert 2004) har stått sentralt i utviklingen av det nye pedagogiske fundamentet ved vernepleierstudiet. Deres vilje og ivrige deltakelse i utviklingen av ny pedagogikk har vært uunnværlig.

Studentene har bidratt med aktive tilbakemeldinger til den enkelte lærer og kullansvarlig i forhold til det pedagogiske opplegget. Denne studentaktiviteten har vært uunnværlig i forhold til å kunne la den pedagogiske tenkningen gjennomsyre alle tre årene. Med hyppig bruk av tilbakemelding fra studentene i form av referansegruppedeltakelse og studentsamtaler har studentene aktivt vært med på å forme utdanningen slik at vi som høgskole har vært i stand til å nå målsetningen med å være tett på studenten, samtidig som de fleste studenter har fått laget et individuelt tilpasset studieløp basert på de krav utdanningen og praksisfeltet har hatt til gode reflekterte fagarbeidere.

Som vi innledningsvis skrev har vi jobbet med dette endringsarbeidet i forkant og parallelt med Kvalitetsreformen. Dette har medført at da *Kvalitetsreformen* ble debattert på det mest intense, hadde vi allerede så smått begynt å ha gjort oss noen erfaringer med mappevurdering og tett studentoppfølging. Vi hadde fordelen med å være tidlig ute og da vi relativt raskt også kunne beskrive og dokumentere noen av de erfaringene vi hadde gjort oss i rapporten *Fra skippertak til kontinuerlig prosess* opplevde vi at det var et "sug" etter å få ta del i våre erfaringer. Vi kan si at "tida var moden" for det vi hadde å fortelle eller kanskje er det dette som blir kalt synergieffekt. Denne interessen fra omverdenen har resultert i at de som har vært sentrale i omleggingen av det pedagogiske opplegget ved studiet ved flere anledninger har vært rundt og presentert opplegget ved utdanningene.

Men det vil alltid være strid om hvilke læringsmetoder som er best, og hva som skal til for at skolen skal nå sine mål, men én ting er de fleste enige om at uansett metode er tilretteleggerens engasjement og entusiasme avgjørende for om den valgte metoden vil ha noe gjennomslag. Arbeidet med å innføre nye lærings- og vurderingsmetoder ved vår utdanning har i aller høyeste grad vært preget av engasjement fra alle involvertes side. Dette engasjementet har selvfølgelig vært en viktig faktor for hvordan resultatet av dette arbeidet har blitt. Engasjement blant tilretteleggerne smitter over på studentene, og engasjerte studenter gir lærerne følelsen av å lykkes. Vi tror at dette fører til mange gode møter som gir rom for dialog.

Vi ønsker ikke at dette arbeidet skal fremstå som en *modell* for tilrettelegging, men vi ønsker å vise hvordan vi har arbeidet og forsøke å identifisere suksesskriterier slik at vi gjennom dette arbeidet først og fremst kan forbedre vår egen utdanning.

Vi er glad for, og tror også at noe av nøkkelen til at vi opplever dette som vellykket, er at vi startet denne prosessen før kvalitetsreformen gjorde sitt inntog. Vi har opplevd at mange har vist positiv interesse for det arbeidet vi har gjort, men vi ser også faren i at dette blir et arbeid andre forsøker å *overta* og direkte overføre til sine utdanninger. Vi opplever etterhvert at det pedagogiske landskapet i stadig større grad preges av (i stor grad amerikanske) pedagogiske programmer som krever egen sertifisering og som det forventes skal følges mer eller mindre slavisk. *Jakten etter den perfekte mappevurderingen* kan også bli preget av ønsket om å finne noe som kan gi svaret på "alt". Vi tror ikke det er mulig. Ikke ønskelig, heller. Universiteter

og høyskoler må også gies rom for at de gode møtene kan finne sted, ikke alt kan ha et mål i nær fremtid, kulturen og skolen må gi rom for den langsomme kunnskapen. Vi lever i en verden som stadig endrer seg og det må skolen også gjøre. Men dette er endringsprosesser vi vil være med på, så vi tar vel vår del av "husarbeidet" i morgen også.

2 Teoretisk forankring

"Arbeidet med mappevurdering har hos oss vokst frem som følge av et ønske om å bedre tilbudet for studentene gjennom å gjøre sammenhengen mellom teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlige holdninger tydeligere, og ta vare på lengre læringsprosesser. Kun løselige tanker og spredt kunnskap om erfaringer andre hadde gjort seg med bruk av dette redskapet var det vi hadde i starten – og vi kan trygt si at dette prosjektet ikke i utgangspunktet har vært forankret i kunnskap om mappevurdering – men i pedagogisk kunnskap og erfaring og ønske om utvikling av studietilbudet primært. Vårt ønske om å utvikle selvstendige yrkesutøvere med innsikt i egen styrke og egen svakhet og med evnen til å analysere og tilpasse sine kunnskaper til nye situasjoner (Wisløff, E.,M.,S. 1998:55) har vært påvirket av Paulo Freires tanker om en frigjørende pedagogikk hvor myndiggjøring, dialog og aktivitet er sentrale begreper (Freire P.,1999)" (Saur og Johansen 2002).

Dette skrev vi i rapporten etter 1. års gjennomføring, og det beskriver utgangspunktet vi hadde da. Vi kan i dag si at vår teoretiske forankring ikke er endret, men fordypet og utvidet. Vår kunnskap om mappevurdering har blitt større, og vi har utviklet vår tilpassede form for mappevurdering, hvor mappevurdering ikke er målet i seg selv, men er et av flere mulige redskap for å gjøre sammenhengen mellom teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlige holdninger tydeligere. Mappevurdering er ikke én måte å organisere læring og vurdering på, men må skapes ut fra det målet man har med tilretteleggingen og avgjøres av hvilket innhold som plasseres i rammen og den indre strukturen rammen har. Den store utfordringen ved bruk av mappevurdering ligger i spenningsforholdet mellom styring og frihet. Vår erfaring er at dette er et redskap som fort kan bli et gedigent kontrollverktøy hvor læringsaspektet blir underordnet behovet for kontroll. For å unngå å havne ensidig i "kontrollgrøfta" har det vært viktig for oss å ha en kontinuerlig debatt i lærerkollegiet og med studentene omkring vår pedagogiske tilrettelegging. Muligheten for dialog har vært vårt viktigste korrektiv underveis.

Hvordan kan en eksamen så gjennomføres slik at den ikke fremstår som et ensidig kontrollverktøy? Vurderingsordninger er omtalt i Rammeplanen (1999, s.20):

"Vurderingsordninger skal ha som mål å gi høgskole og student informasjon om studieforløp og studieframgang, og sikre offentlighet og brukere at studentene har tilegnet seg de kvalifikasjoner rammeplanen beskriver som nødvendige for yrkespraksis."

I tråd med disse overordnede målsettingene er mappe brukt som vurderingsordning. I løpet av studieåret samles de fastsatte studiekravene i en samlemappe. Antallet studiekrav varierer fra 15 - 23. Denne samlemappen skal foreligge komplett til fastsatt tidsfrist. En komplett samlemappe inneholder studiekravet + respons og etterarbeid.

Fra samlemappen velges det ut to studiekrav av studenten og to studiekrav av skolen, til sammen fire arbeider, som overføres til presentasjonsmappen. Presentasjonsmappen presenteres og vurderes av studenten gjennom et skriftlig notat, og vurderes deretter av to faglærere som fastsetter karakter (bestått/ikke bestått). Refleksjonsnotatet skal gjenspeile studentens egen læringsprosess gjennom studieåret i forhold til målene i fagplanen og innholdet i arbeidskravene. Studenten skal beskrive sin egen utvikling i forhold til teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Studenten skal også i refleksjonsnotatet ha klargjort på hvilken måte han/hun vil jobbe for å nå fremtidige mål. Studenten skal kunne argumentere for sitt eget utvalg av studiekrav.

Studenten bør i refleksjonsnotatet kunne argumentere for gode og dårlige sider ved de fire studiekravene. Det er viktig at studenten i sin vurdering av studiekravene begrunner sine argumenter også ved hjelp av teori. Avhengig av hvilket år, kan vurderingen også være i form av en muntlig presentasjon og refleksjon i tillegg til det skriftlige refleksjonsnotatet

2.1 *Utvikling av et lærings- og kunnskapssyn*

I vår første rapport skrev vi at vi ønsket å utvikle vårt lærings- og kunnskapssyn i en mer sosiokulturell retning, men fortsatt med elementer fra et kognitivt perspektiv. For de fleste er det nok vanskelig å tenke seg at "alt skjer der ute" i et sosialt rom og at den enkeltes indre mentale strukturer ikke finnes eller er noe stabilt og som vi kan forklare oss selv ut fra. Pär Nygren skriver om det dialektiske forholdet i utviklingen av profesjonell handlingskompetanse som noe som skjer i en utveksling mellom indre strukturer og de sosiokulturelle og materielle omgivelsene (Nygren 2004). Vi tror også at det fortsatt gir mening å snakke om "indre strukturer", eller at studentene har med seg en ballast som er preget av dennes personlighet og tidligere erfaringer. Men vi har nok en oppfatning av at nettopp i møte med ulike sosiokulturelle og materielle omgivelsene er ikke de "indre strukturene" fasttømrede, men relativt fleksible, slik at "personligheten" har et register å agere

ut fra som gjør oss alle til gjensidige medkonstruktører av hverandres virkeligheten. Og i motsetning til et behavioristisk syn som forholder seg til observerbare handlinger og atferd, tror vi at dette "i mellom" er noe mer enn bare atferd, og slik blir dialogbegrepet noe av det som vi legger vekt på som en prosess som rommer mer enn et snevert atferdsbegrep.

Sosialkonstruktivismen er i noen sammenhenger nærmest for et skjellsord å regne, noen mener at et sosialkonstruktivistisk perspektiv fører til en uansvarlig og utflytende relativisme (Rapley 2004). Men for oss gir det mening å se på kunnskap som noe som konstrueres. *Hvordan* vi velger å konstruere vår kunnskap og med *hvilke* elementer er vårt ansvar, og derfor er nettopp det etiske perspektivet i kunnskapskonstruksjon viktig for oss. Vi kan alltid stille spørsmålene: På hvilken måte kunne dette vært annerledes? Og kunne et annet perspektiv vært et bedre alternativ? Vi mener dette er en innfallsvinkel som gir oss et positivt syn på at endring er mulig, både for studenter og at endring er mulig for å skape en bedre hverdag for de menneskene vernepleiestudentene skal forholde seg til.

Vi er ikke opptatt av å "passe inn" i noe bestemt pedagogisk retning, men noen av de hovedlinjer vi følger i vårt arbeid kan godt passe inn under en sosiokulturell merkelapp. Fortsatt synes vi det er hensiktsmessig å forholde oss til læring organisert omkring de perspektivene Olga Dysthe har trukket frem som sentrale i et sosiokulturelt syn som sier at:

- 1) Læring er situert
- 2) Læring er grunnleggende sosial
- 3) Læring er distribuert
- 4) Læring er mediert
- 5) Språket er sentralt i læringsprosesser
- 6) Læring er deltaking i praksisfellesskap

(Dysthe)¹

Men også vår teoretiske kunnskap har utviklet seg i løpet av denne perioden, og læringsprosesser trenger gjødsel for å spire på nytt og på nytt. Og noe av denne tilførselen har vi fått fra tenkere som Mikhail Bakhtin, Martin Buber og Emmanuel Levinas. Dette er tenkere som kan være vanskelig å begripe og vårt mål har ikke vært å kjenne deres tanker til bunns, men å la oss inspirere, gjerne gjennom å ta noen omveier. En av omveiene heter Alexander

¹ For å se vår utdyping og tolkning av disse momentene se rapporten "Fra skippertak til kontinuerlig prosess" (Saur og Johansen 2002)

Sidorkin, en russiskfødt pedagogisk filosof bosatt i USA, som tar utgangspunkt i Buber og Bakhtins tanker og på en frisk måte forsøker å utforske undervisningslandskapet. Med inspirasjon fra disse herrene skal vi forsøke å utkrystallisere noe av det vi har tatt med oss videre.

2.1.1 Forskjellighet

Vi lever i en tid preget av forskjellighet og raske endringer. Vi blir i stadig større grad tvunget til å forholde oss til alt det som er annerledes. Vernepleierstudentene må i dag forholde seg til et langt mer mangfoldig teori- og praksisfelt enn for 10-15 år siden. Brukerorientering og empowerment gjør at det ikke lenger er helse- og sosialarbeideren som setter dagsorden alene, men som profesjonsutøver må man forholde seg aktivt til den forskjellighet som råder for å kunne møte brukerne ut fra deres individuelle behov. Dette skaper store utfordringer for skole og student. Men kanskje er det ikke bare utrygt å forholde seg til variasjonene, kanskje er det slik at det kan skape like mye og mer frustrasjon om man hele tiden skal få samme svar til å passe på alle spørsmål. Å ta inn over seg dette betyr ikke for oss at alle spørsmål og svar svever uangripelig rundt og at "anything goes", men det betyr at vi alle må ta denne flerstemmigheten inn over oss for å kunne beskrive en større del av virkeligheten, og å gi oss selv muligheten for utvikling i tråd med stadig mer komplekse oppgaver og unngå en monologisering der én diskurs blir enerådende. Per Solvang beskriver viktigheten av å se variasjoner og åpne opp for forskjelligheten i tittelen til en av sine bøker; *Annerledes. Uten variasjon ingen sivilisasjon* (Solvang 2002). Dette er noe vi slutter oss til, og som beskriver vårt ståsted på en god måte.

2.1.2 Dialog

Å kunne utvikle muligheten for å se hvordan variasjon på ulike måter kan være viktig ligger for oss i å utvikle et dialogisk forhold til utdanning og læring. Sidorkin beskriver to innfallsvinkler til å forstå dialog; den ontologiske og den ikke-ontologiske. Den ontologiske forståelsen av dialog ser på dialogen som en måte å være på og som et mål i seg selv, og som en nødvendighet for å være menneske. Den ikke-ontologiske forståelsen av dialog derimot ser på dialog som et middel for å oppnå noe annet, for eksempel dialog for å lære. Sidorkin inntar

en ontologisk forståelse av dialog hvor dialogen ikke er et middel, men et mål i seg selv, og mener at man i skolesammenheng må legge til rette for at dialogiske møter kan oppstå. Dette kan høres ut som en motsigelse i læringssammenheng - for er ikke målet at studentene skal lære noe da? Selvfølgelig skal de det, og ifølge Sidorkin er det heller ikke mulig å være i dialog hele tiden, men for at all tilrettelegging skal kunne støtte opp om "det å være menneske", må det skapes rom for at de genuint dialogiske møtene også skal kunne finne sted, for uten disse møtene lykkes man heller ikke i det andre tilretteleggingsarbeidet man gjør. Men dialogiske møter oppstår ikke av seg selv, og det er evnen til å legge til rette fagstoffet som blir avgjørende for om dette kan skje. For å belyse dette henter Sidorkin sitater fra Buber: "All real living is meeting" og Bakhtin: " It is fully understandable that at the center of Dostoevsky's artistic world must lie in dialogue, and dialogue not as means but at the end in itself. Dialogue here is not the threshold to action, it is the action itself" (Sidorkin 1999:11). For oss som utdanning er det en stadig prosess å skulle arbeide oss frem til en felles og avklart forståelse av hva dette etter hvert så mangetydige dialogbegrepet kan innebære. Og nettopp den måten som Sidorkin beskriver utdanningsfeltet på har vært til hjelp for å rydde opp i et område som gjør at vi synes dialogbegrepet får en langt mer potent betydning enn den utvannede forståelsen hvor nær sagt "all" mellommenneskelig kommunikasjon blir benevnt som dialog.

Sidorkin mener at dialog i klasserommet ikke er hva mange mennesker synes å tro at den er. Dialog oppstår ikke når studenter blir spurt sokratiske spørsmål og oppfordret til å delta i vanlige diskusjoner:

"Rather, dialogue may happen when a holistic text of curriculum is broken down, challenged, retold in one's own words, made one's own, and "stored away", that is dismissed from immediate conversation and put in memory. There is no way to include dialogue in the learning process, yet there is no way to reorganize learning in order to enhance the chances for dialogue to happen. Most importantly, the teachers should foster growth of dialogical capacity in their students" (Sidorkin 1999: 73-74).

Utgangspunktet blir da ikke å evaluere utbyttet av dialogen som middel for læring, men å løfte frem betydningen av å lære for å gjøre dialog mulig. Dette kan skje gjennom å presentere studentene for gode fagbøker, teoretiske modeller, møter med kunst og kulturuttrykk som kan skape utgangspunkt for et tema eller opplevelser i møter med andre mennesker i praksisfeltet.

Dialogbegrepet for oss har blitt noe beslektet med det som innenfor eksistensialistisk pedagogikk benevnes som diskontinuerlige møter eller "gyldne øyeblikk" (Bollnow 1976).

Det som vi er opptatt av er vårt ansvar som tilretteleggere for å faktisk legge til rette med det mål for øyet at slike øyeblikk kan ha mulighet for å oppstå. Vi har tro på at dette kan påvirkes gjennom vår organisering av studiet. Hvordan vi konkret har forsøkt å gjøre dette kommer vi tilbake til.

2.1.3 Flerstemmighet

Begreper som Bakhtin har bidratt med og som det hyppig refereres til er *dialogisme* og *intertekstualitet* (hvordan ulike tekster er i dialog med hverandre), og som vi har forsøkt å si noe om. Dette er et begrepsapparat som i stor grad er utformet gjennom Bakhtins arbeid med Dostojevskijs forfatterskap. Her er også forholdet mellom *det dialogiske* og *det monologiske* er sentralt (Good 2001). Monologisme forutsetter at et enkelt perspektiv er tilstrekkelig for å fortelle sannheten om menneskene og verden. Monologisme opptrer som om det finnes ett svar og undertrykker mangfoldet av meninger og verdier. I følge Bakhtin er det ulike krefter som utspilles i forholdet mellom monologisme og dialogisme, og han benevner disse kreftene som *sentripetalkraft* (*midtpunktsøkende krefter*) og *sentrifugalkraft*. Dette er en beskrivelse av hvordan ulike diskurser "stadig ligger i kamp" med hverandre for å vinne hegemoni. I vår studiesammenheng kan dette beskrives blant annet gjennom hvordan studentene beskriver møter med praksisfeltet, "teori og praksis er to forskjellige ting, det vet du" er en ofte hørt replikk når studenten skal forklare et opplevd gap mellom skolevirkelighet og "den virkelige verden". Den midtpunktsøkende kraften arbeider for å monologisere ytringene og skape enhet gjennom en bærende stemme som igjen fører til ensretting av mening. Teori og skolekunnskap synes ofte å bli oppfattet og formidlet i en monologiserende form, samtidig som mange studenter opplever at praksisfeltet har sine egne "lover" hvor teorien gir et idealisert bilde og ikke blir gjenkjennbar utenfor skolen. Men den midtpunktsøkende kraften er under konstant press fra den flerstemmige sentrifugalkraften som sliter og trekker i den monologiske stemmen fra alle kanter. Dersom denne kampen ikke møtes med forsøk på dialog er vår påstand at studentene ikke vil evne å koble teori og praksis, men fortsette å si at teori er nå en ting, praksis derimot noe helt annet.

I en dialogisk verden er vi alle medforfattet av andre, vi er hver i sær møtepunkt for en flerstemmig dialog. Man bør fremelske et mangfold av stemmer og ikke streve etter å oppnå enhetlighet. En person med dialogisk integritet klarer å opptre forskjellig i ulike situasjoner og

vedkommendes moralske kompetanse er direkte linket til en evne til å være i en internalisert dialog mellom ulike stemmer, for eksempel mellom stemmer som rettferdighet og omsorg eller teori og praksis. Dette betyr ikke at resultatet blir en relativisme hvor alt er like riktig eller viktig, men blir en evne til å vurdere ulike muligheter. Evnen til å la ens etiske kompetanse komme i dialog med den faglige vil være av avgjørende betydning for helse- og sosialarbeideren som vil komme i mange situasjoner hvor hun vil måtte hanskes med etiske dilemma av ulike slag. Vår utfordring har vært å legge til rette for at studentene i løpet av studietiden skal kunne få oppleve mange ulike møter hvor dialog mellom ulike mennesker kan oppstå, men også at studenten får opplevelser av dialog mellom de ulike fag og arenaer.

Sidorkin fremhever at betingelsene for at dette dialogiske møtet skal kunne skje er et undervisningsklima som kjennetegnes av kompleksitet, respekt og karneval. Kompleksitet gir mulighet for å tjene mange funksjoner, slik at studenter og lærere ikke bare identifiserer seg med én sosial rolle. **Kompleksiteten** tillater mange stemmer å eksistere i skolen. For oss handler det om å kunne gi studentene mulighet for mange ulike typer møter. Dette gjelder både gjennom å fysisk kunne opptre på mange ulike arenaer for å få oversikt over og reflektere over kompleksiteten som det vernepleierfaglige feltet preges av, men også å vise fagstoffets kompleksitet, men hvor læreren eller veilederen er guide i et uoversiktlig landskap. Det er viktig at vi tilstreber oss at alle disse ulike møtene kan skje på en respektfull måte. Å oppnå et klima av respekt er en konstant prosess i skolesamfunnet. **Respekt** er en måte å sikre at stemmene slipper frem og hører hverandre. For oss har det vært viktig å gi studentene guiding i det tilrettelagte og obligatoriske arbeidet i gruppe, hvor det å skrive kontrakter som fokuserer på den respekt hver enkelt ønsker fra de andre gruppemedlemmene er en sentral del. Det gjelder praktiske områder som regulering av f. eks mobilbruk, tidsbruk men også det å ha respekt for at man i en gruppe kan ha ulikt ambisjonsnivå, men likevel er styrt av skolens målsetning og det som studentene ellers mener er viktig for at samarbeidsklimaet skal bli best mulig. **Karneval** sikrer/tillater ulike faser i skolelivet. Karnevalet skaper en forståelse av en alternativ sosial verden, tillater kritikk og skaper tid og rom for de mest intense dialogiske møtene. Peter Good som også er inspirert av Bakhtin i sin studie av det psykiatriske landskapet, og viser hvordan dialogen blir truet gjennom det autoritative ordet som ikke tillater noen lek med konteksten det opptrer i, ikke aksepterer at grensene blir utfordret og ikke tillater spontane, kreative varianter. Men det Good gjør er å i tråd med Bakhtin vise hvordan aktørene, i denne sammenhengen studentene, kan avvise det autoritative ordet gjennom "*common peoples creative culture of laughter*" (Bakhtin referert i Good 2001).

Gjennom karnevalistiske opptrekk kan det autoritative og offisielle ordet avvises og dekonstrueres gjennom vanlige menneskers parodier, ironi og latter: "*Laughter demolishes fear and piety before an object, before a world, making of it an object of familiar contact and thus clearing the ground for an absolutely free investigation of it*" (Good 2001:23). Good viser hvordan dette kan skje gjennom eksempler på studentenes behandling av ulike tema gjennom bl.a. festlige ritualer som snur opp ned på vante forestillinger og hvor godkjente sannheter kan pirkes i. Mens vi sitter og skriver dette opplever vi et slikt lite karnevalistisk opptrekk. To studenter kommer og vil servere "puppekake". De har hatt tema *brystkreft* og har laget en gedigen bløtkake med marsipanlokk med brystvorte og det hele. De hadde fått kommentarer på at noen lærere hadde syntes det var et morbid påfunn, men man kan også tenke seg at denne utradisjonelle måten å arbeide med temaet på, det å gi seg selv anledning til å leke med noe som både er tabubelagt og krever stor faglig innsikt, ga studentene en helt spesiell opplevelse av møtet med *brystkreft* som tema.

Og i dette klimaet preget av kompleksitet, respekt og karneval mener Sidorkin at man kan legge til rette for en undervisningsdiskurs i 3 faser: autoritativ, dialogisk og utflytende: Disse fasene tillater studentene å se læreplanverket i lys av tre ulike språk. **Den autoritative diskursen** etablerer en felles tekst og vokabular gjennom at lærestoffet blir presentert. I **den dialogiske diskursen** bryter studentene ned teksten, gjenforteller deler i egne ord og tillegger subjektive meninger i den aktuelle klasseromsdiskursen. **Den utflytende diskursen** er studentenes "kaotiske" og tilsynelatende utenomsnakk som bidrar til å lagre bort læreplaninnholdet for å gjøre det tilgjengelig for fremtiden. En slik syklus som inneholder disse elementene gjør det mulig for planverket å bli inkludert i en dialogisk relasjon i klasserommet. Og denne teoretiske forankringen har gitt følgende konsekvenser for vår tilrettelegging:

Den autoritative dialogen: tilrettelegging for læring gjennom forelesninger, eller annen lærerstyrt tilrettelegging for læring og presentasjon av studiekra

Den dialogiske diskursen: tilrettelegging for læring gjennom gruppearbeid, møter med ulike praksisfelt og arbeid med det enkelte studiekra

Den utflytende diskursen: gi rom for alternative aktiviteter og stemmer, ut fra tanken om at "den unyttige samtalen" kanskje er den viktigste

2.2 *Kompetansetrekanten, eller det som har blitt en geometrisk nyskaping; "den sirkulære kompetansetrekanten"*

Hva vil det så si å være profesjonsutøver? Da vi startet i 2001 tok vi utgangspunkt i Greta Marie Skaus beskrivelse av hva samlet profesjonell kompetanse innebærer:

- Å være i stand til å nyttiggjøre seg en bestemt teoretisk kunnskap og vise yrkesspesifikke ferdigheter i sitt møte med andre
- Å kunne være en person i møte med den andre, og dermed gi ham eller henne anledning til det samme
- Å kunne være personlig på andre måter i offentlig sammenhenger enn det man er i det private
- Å være i stand til å trekke et psykologisk skille mellom seg og andre
- Å skape kontakt
- Å kunne sette hensynet til andre i fokus for sine handlinger

Når dette blir satt i en sammenheng med den rollen som studentene har, handler dette om utvikling av kompetanse. Studiet skal derfor være med på å utvikle studentens kompetanse på tre områder:

- Utvikling av teoretisk kunnskap
- Utvikling av yrkesspesifikke ferdigheter
- Utvikling av personlig kompetanse. ²

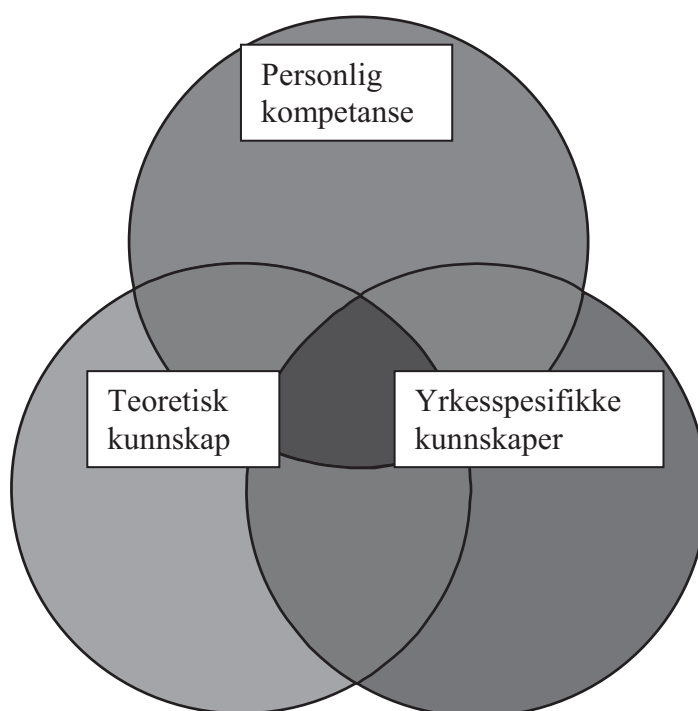
Fig. Den "gamle" kompetansetrekanten



Vi har sett at visualiseringen som en trekant kan være en kilde til forvirring. Erfaring med bruken og inspirasjon fra et sosiokulturelt læringssyn har påvirket vårt syn og arbeid med

kompetansetrekanten. For mange studenter, men også lærere har det virket klargjørende å kunne visualisere komponentene i profesjonell kompetanse som tre sirkler som delvis overlapper hverandre. Dette har hjulpet oss til å se hvordan de ulike komponentene alltid er "viklet" inn i hverandre, men med ulik vekt på den ene eller den andre komponenten, alt etter hva som er i fokus. I Bakhtinsk forstand tydeliggjør en slik visualisering i større grad hvordan det alltid er flere stemmer som klinger sammen.

Fig. den sirkulære fremstillingen

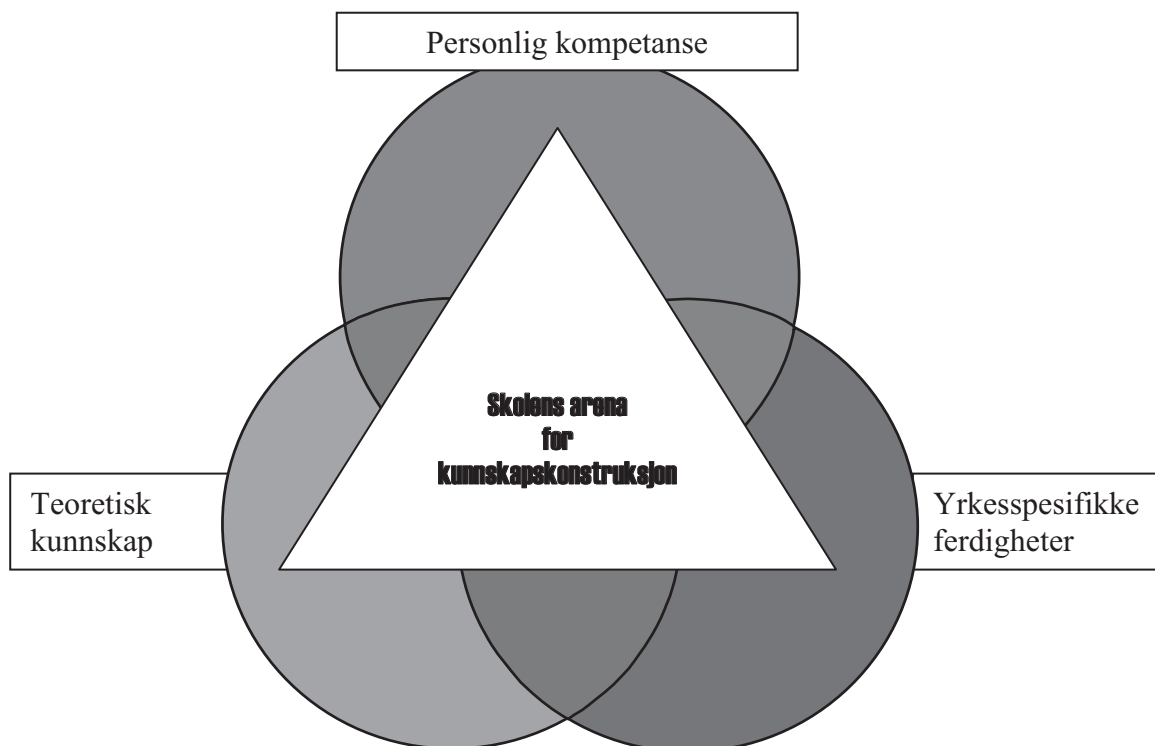


² For vår utdyping og tolkning, se *Fra skippertak til kontinuerlig prosess*

Som tidligere nevnt snakker Nygren om hvordan den profesjonelle handlingskompetansen dannes av indre og ytre betingelser:

Vi finner den kun når den er i sving i de dynamiske relasjonene mellom dens indre og ytre betingelser, dvs når den blir realisert i konkrete handlinger i en bestemt praksis. Den reelt eksisterende og operative handlingskompetansen gir seg til kjenne i transformasjonsprosesser, hvor personene med sine konkrete handlinger binder disse indre og ytre forutsetningene sammen som en del av en bestemt profesjonell praksis innenfor en bestemt sosiokulturell og materiell handlingskontekst. (Nygren 2004)

For oss ble det derfor mer hensiktsmessig å fremstille den samlede profesjonelle kompetansen i en modell hvor de to figurene overlapper hverandre, og hvor trekanten illustrerer de indre betingelsene, her i form av skoleverdenen, mens det som faller utenfor trekanten er alt det som tradisjonelt holdes utenfor skolen. Det være seg slik som studentenes erfaringer fra et liv før vernepleierutdanningen og ellers de betingelsene for læring som skolen ikke har noen direkte innflytelse på, men som ikke er mindre viktig for studentens utvikling.



2.3 Vernepleierfaglig arbeidsmodell

Vernepleierfaglig kompetanse er forøkt beskrevet i FOs dokument hvor vernepleierfaglig arbeidsmodell synliggjør at vernepleierfaglig arbeid skal innebære systematisk arbeid i nært samarbeid med brukerne, og hvor de etiske vurderingene alltid skal stå i sentrum for arbeidet. Som rammebetingelse ligger omsorgspolitiske og juridiske forhold som må vurderes i alt arbeid. Sirkelen i modellen symboliserer det sykliske i prosessen.

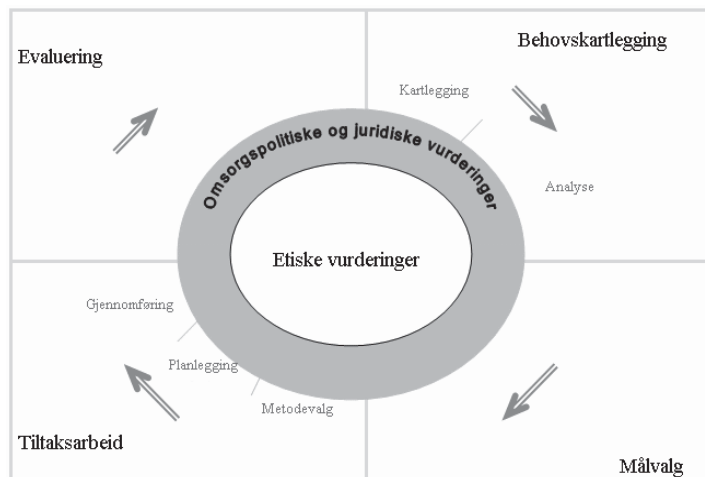


Fig. 3 Vernepleierfaglig arbeidsmodell (FO, 2000)

De ulike trinnene i denne systematiske arbeidsmodellen kan forklares slik:

Behovskartlegging inneholder to elementer; kartlegging og analyse. Kartlegging innebærer datainnsamling i forhold til den situasjonen man skal jobbe videre med. Videre analyseres disse data i lys av teori. Teoretiske kunnskaper skal bidra til å forstå og begrunne praktisk utførelse.

Målvalg. Med behovskartlegging som grunnlag defineres mål for det videre arbeidet.

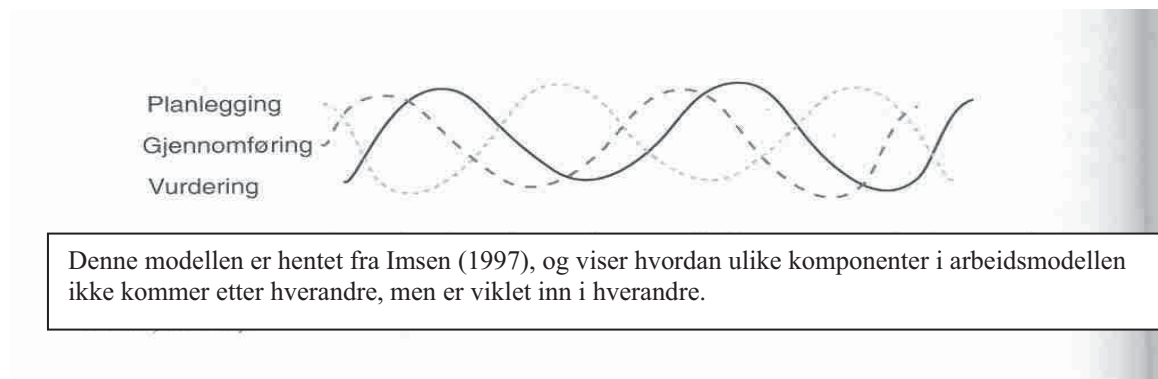
Tiltaksarbeid innebærer metodevalg, planlegging og gjennomføring. For å nå målene henter vernepleieren metoder fra et bredt fagfelt. Tiltak planlegges og gjennomføres på en systematisk måte.

Evaluering gjøres i forhold til alle trinn, og danner grunnlag for ny behovskartlegging.

Dette er en modell som kan tolkes og anvendes på ulike måter. Etter som modellen delvis presenteres som en arbeidsprosess som går i sirkel, men hvor likevel det ene elementet følger etter det andre, som perler på en snor, tror vi at det er viktig å vise at denne arbeidsprosessen

ikke nødvendigvis følger etter perlene på rekke og rad. Elementene vil være der, men beskrivelsen av prosessen må nyanseres og presenteres som elementer viklet inn i hverandre, mer enn atskilte prosesser. Å nyansere denne fremstillingen tror vi er viktig både fordi vi tror at prosesser er komplekse, men også fordi at en forenkling og lineær bruk av arbeidsmodellen kan risikere å svekke brukerens innflytelse.

Fig fra Imsen



Med utgangspunkt i Vernepleierfaglig arbeidsmodell og den sirkulære kompetansetrekanten, starter studentene arbeid med å utvikle egne læringsmål allerede helt i starten av studiet. Ved å anvende Vernepleierfaglig arbeidsmodell som redskap for egen del får de både trening i å bruke en arbeidsmodell som det er forventet at de skal beherske som ferdige vernepleiere, samtidig som de får erfaringer med styrker og svakheter ved å anvende denne typen modeller. Vernepleierfaglig arbeidsmodell blir dermed gjennom alle tre årene en modell både for læring og en modell for praksis etter endt utdanning.

2.4 Hvordan dialogiserer de ulike innfallsvinklene med hverandre

Vi har nå skissert de sentrale teoretiske føringene for vårt arbeid. Vi har hentet inspirasjon og faglig begrunnelse for vårt arbeid fra ulike områder som også kan sies å ha ulikt teoretisk opphav. Det er ikke vanskelig å lese et behavioristisk læringssyn inn i den vernepleierfaglige arbeidsmodellen for den som ønsker det. I arbeidsmodellen kan vi finne spor etter det som mange vernepleiere har blitt identifisert med, målrettet arbeid i en atferdsanalytisk tradisjon. Det er klart at et behavioristisk grunnsyn passer dårlig med det vi har skissert som vår teoretiske grunnforankring hvor dialog og refleksjon er hovedelementer. Vi finner det likevel fruktbart å anvende den vernepleierfaglige arbeidsmodellen så aktivt som vi gjør, men

gjennom å nyansere og anvende modellen kreativt slik at den ikke blir en tvangstrøye, men et redskap som kan være med på starte det Sidorkin benevner som den første autoritative fasen. Slik blir den for oss en stemme som også skal frem, som både skal behandles med respekt, men som også skal behandle de andre teoretiske stemmene respektfullt. Denne prosessen viser at det har skjedd en utvikling i vårt kunnskapssyn og det illustreres gjennom den måten vi har utviklet de ulike modellene slik at det ikke er vi som slavisk forsøker å få virkeligheten til å tilpasses modellene, men at utvikling av tankemodeller og redskaper er en del av en fruktbar pedagogisk prosess. Vi tilstreber oss også å skape sammenheng mellom det vi inspireres av i vår tilrettelegging og det som vi tilbyr studentene som redskap i sitt arbeid. Dette betyr at utviklingen av de pedagogiske modellene skjer i et tett samspill med studentene og formes av de erfaringen vi sammen gjør oss underveis. Dette kommer vi tilbake til i drøftingsdelen.

3 Metode

3.1 Målet med evalueringa

I tråd med de modellene vi anvender i vår tilrettelegging for vernepleierstudiet (vernepleierfaglig arbeidsmodell, didaktisk relasjonsmodell) så er evaluering av det man gjør en viktig del av det sykliske arbeidet pedagogisk arbeid er. Evaluering er her altså ikke å betrakte som slutten av en prosess, men må sees på som en viktig del av en kontinuerlig prosess. Vi ønsker derfor å lære av de erfaringer som vi har gjort oss både gjennom å identifisere suksessfaktorer og se forbedrings- og endringspotensialer.

Vi mener også at det er viktig å dokumentere denne typen arbeid, både for å synliggjøre det pedagogiske utviklingsarbeidet som blir gjort og for å kunne dele erfaringer med hverandre. Vi tror at skrivearbeid er en viktig del av studentenes læringsprosess, kanskje så også for oss?

3.1.1 Hva vi har evaluert

Vernepleierutdanninga i Namsos innførte i 2001 mappevurdering som lærings- og evalueringsform. Etter at det første kullet hadde gjennomført 1. studieår med mappevurdering foretok vi en evaluering av det som vi den gang anså for å være et prøveprosjekt. Den gang som nå ønsket vi å lage en rapport som skulle fungere som en evalueringsstudie av tiltak og endringer i forhold til det pedagogiske opplegget rundt vernepleierutdanninga, men denne gangen med hele studieforløpet som erfaringsbakgrunn. Å drive utdanning er et kontinuerlig endringsarbeid som ikke har noe klart sluttprodukt som kan evalueres, heller ikke et prosjekt som dette. Vi startet et prosjekt som vi kalte *Fra skippertak til kontinuerlig prosess*³, og det som var et prosjekt har også blitt en del av en kontinuerlig prosess. Men selv om dette er en del av en prosess med både forhistorie og heller ingen klar avslutning, så vil denne rapporten stort sett avgrense informasjonsinnhentinga til de studenter, lærere, praksisveiledere og sensorer som har vært engasjert i perioden 2001-2004. Det vil med andre ord si de som har

³ For nærmere beskrivelse av metoden her, se rapporten *Fra skippertak til kontinuerlig prosess* (Saur og Johansen 2002).

vært i kontakt med det kullet som først startet og derfor også gikk først ut med mappevurdering som lærings- og vurderingsform her ved avdelinga i Namsos. Men de erfaringene og den informasjonen som tilflyter oss kan ikke bare isoleres til dette kullet, verden går videre og nye studenter starter og gjennom alle disse møtene med ulike mennesker får vi ny kunnskap som også vil være innvevd i dette materialet på sitt vis.

Dette evalueringsarbeidet kan beskrives som brukerorientert prosessevaluering (Almås 1990). Det brukerorienterte ligger i målgruppene for informasjonsinnhenting; studenter, lærere, praksisveiledere - alle på sitt vis brukere av høyskolens tjenester. Hele evalueringsarbeidet har gått ut på å forholde seg til intensjoner, erfaringsarbeid, forandring og planer. Slike prosessuelle prosjekter endrer sine mål underveis. Vi mener at hovedmålsettingen om å få klarere sammenheng mellom måten det undervises på og måten det evalueres på står fast, men delmål endrer seg fordi vi hele tiden er og har vært i en læringsprosess. Dette har derfor også vært en formativ evaluering. En evaluering som forholder seg til retningen på prosjektet og forsøker å endre denne. Vi er opptatt av hva som kan skapes videre på grunnlag av det som har skjedd.

Selv om denne evalueringen forsøker å favne bredt og forsøker å anlegge et brukerorientert perspektiv er det noen punkter som vi har ønsket skulle være med i evalueringen og som vi har sikret gjennom de temaene vi utfordret studentene å belyse i et essay. Utfordringene ble gitt ut fra vårt ønske om å beskrive hvordan studentene opplever sin læring i forhold til

- kompetanse"trekanten"
- arbeidsmodellen
- gruppearbeid
- veiledning
- studiekraft
- bruk av respons
- bruk av åpne kriterier
- sammenhengen mellom tilrettelegging og vurdering

3.1.2 Hvordan vi har evaluert

Valg av evalueringsmetode har sammenheng med det som er målet for evalueringen. Vi har ikke som mål å frembringe *sannheten* om vernepleierstudiet hos oss. Det finnes nok mange sannheter. Vårt utgangspunkt er at beskrivelse av sannhet krever flere stemmer, det gjør sannheten mer *robust*. Det er ingen som kjenner prosjektets styrker og svakheter bedre enn deltakerne selv, og det nærmeste vi kommer sannhet er å la flest mulig deltakerstemmer slippe til (Sidorkin 1999, Bakhtin 2001, 2003, Denzin 1997, Gubrium og Holstein 2003). Det prøver vi å gjøre gjennom å bringe frem empirien slik at den også blir åpen for leserne og ikke bare oss som sitter med alle trådene i fanget. Vi har invitert de som har vært involvert i disse studieårene til å dele sine erfaringer med oss.

Vi har aktiv brukt essayene og de er rikelig gjenfortalt i kap 4. Her har vi lagt vekt på at utdragene fra essayene skal være i dialog med våre refleksjoner. Av den grunn fremstår forfatterene av essayene med navn og i forordet blir de kort presentert. Vi betrakter deres bidrag som så viktig at de blir mer å regne som medforfattere.

Én bevissthet kan ikke alene inneha sannheten. Den kan ganske enkelt ikke bli uttrykt av "en munn", men trenger flere stemmer. Sannheten er ikke gjennomsnittet av to eller flere stemmer, og et uttrykk som at "sannheten finnes et sted midt mellom" er ikke det vi er ute etter å finne når vi "legger sammen" alle de stemmene vi får høre. Vi vil forsøke å høre og sammenligne begge/alle stemmene samtidig som vår egen stemme også vil klinge med som en del av en musikkakkord: "truth is born at a point of contact among various consciousnesses" (Sidorkin1999:30).

Mange stemmer kan ende i kakkafoni, hvordan kan vi unngå det? Vi tror at vi kan unngå den totalt meningsløse kakkafoni gjennom å legge noen rammer for hvordan evalueringen både gjennomføres og fremstilles. Mange stemmer kan organiseres eller styres rundt et rammeverk på ulike måter. Vi har valgt en løs struktur med store muligheter for improvisasjon, ikke ulikt et jazzorkester, fremfor å velge symfoniorkesteret som modell, hvor rammene er stramme og lite overlates til den enkelte stemme. Men vi har tatt på oss oppgaven å velge ut et "standardverk å improvisere over": undervisning og evaluering, og vi har bestemt at noen elementer skal være med i fremføringen og som vi organiserer evalueringa omkring:

kompetansetrekanten, vernepleierfaglig arbeidsmodell, sosiokulturelt læringssyn og brukerorientering. En diskusjon som må taes er hva som handler om det "generelle" og hva som handler om det "spesielle" i denne sammenhengen. Her tror vi at vi som er rapportens forfattere har en styrke i at vi har både hatt nærhet til prosjektet gjennom å ha vært igangsettere og tilretteleggere og veiledere, men at vi også har hatt mulighet for etter hvert å innta en noe mer distansert posisjon. Dette har medført at vi har hatt nærhet nok over tid til å kunne utlede hva som handler om opplevelser som også kan generaliseres til å gjelde flere, og som vi kan bygge videre på, og distanse nok til å tære å la de personlige fortellingene være betydningsfulle og gi oss selv mulighet for å lytte mer enn å være opptatt av å snakke.

Spørsmål om evalueringens validitet blir ut fra et slik utgangspunkt ikke et spørsmål om grad av objektivitet og avdekking av klare årsaksforhold, men et spørsmål om vi klarer å beskrive vernepleierutdanninga med bred nok pensel slik at flest mulig nyanser blir med. Det er klart at vi også ønsker å si noe om hva vi legger i *god undervisning eller god læring*, men igjen handler det ikke om å finne det eneste rette svaret, men kunne si noe om de suksessfaktorene vi klarer å identifisere i materialet og som vi kan bygge på i det videre arbeidet, det ligger i evalueringens formative karakter. Når det gjelder hvordan funnene kan kontrolleres og etterprøves legger vi vekt på å synliggjøre empirien i så stor grad som mulig. Vi har tilstrebet oss åpenhet i prosessen hele veien.

Vi har som utgangspunkt at alle som har deltatt i dette prosjektet er med-forskere. Vi har med ulike utgangspunkt og med ulik motivasjon gått inn dette landskapet som utgjør vernepleierutdanninga, men alle de ulike opplevelsene av turen i dette landskapet er verdifulle. Men vi tror at når kartet for de neste turgåerne skal tegnes må vi kunne presentere noe som er gjenkjennbart og som gir en god veiledning for de som kommer etter oss. Kanskje velger de en annen guidebok, kanskje velger de et annet område, men velger de vår guidebok ønsker vi å overlevere noe mange kan ha bruk for og som kan dekke ulike behov, og først og fremst en guidebok som kan gi noen lyst til å begi seg inn i dette terrenget og kanskje åpne øynene for noe man ikke ville sett uten litt hjelp. Vi vil ganske enkelt fortelle om en begivenhetsrik reise vi har vært på, men nødvendigvis har opplevd forskjellig.

Vi har lest essayene ut fra vår forståelsesramme, og har ikke hatt ønske om å finne ut hva studentene eller andre *egentlig* mener. Vi har ikke trodd at det skulle være mulig å finne ut hva den enkelte eksakt mener. Og utdrag av essayene som vi anvender i rapporten er våre

utvalg som dermed ikke bare representerer studenten, men også blir en representasjon av vår stemme fordi utvalget blir gjort ut fra en bestemt hensikt som er bestemt av oss. Men som Sidorkin sier i en av sine bøker "Det er helt ok med anklager mot at jeg har tatt sitater ut av sin sammenheng så lenge kommentarene og konklusjonene er verdt å diskutere" (vår oversettelse) (Sidorkin 1999). Dette betyr ikke for Sidorkin, og heller ikke for oss at "anything goes". For oss handler det om å konstruere en mest mulig solid posisjon i forhold til den konteksten denne rapporten anlegger og med den hensikten har vi valgt ut den empirien som synliggjør dette formålet.

3.1.3 Hvordan evalueres kvalitet?

Vi har innført endringer i vår tilrettelegging for undervisning de siste åra. Vi har jobbet med dette parallelt med at *Kvalitetsreformen for universitet og høyskoler* skulle implementeres, og vårt arbeid har dermed også blitt et arbeid knyttet opp mot denne reformen. Vi har hatt som mål å forbedre kvaliteten på vår utdanning, og vil gjerne ha noen svar på om vi har lyktes i noen grad. Og her ligger det noen metodiske utfordringer; for i hvilken grad er det mulig å måle kvalitet? Vi har kommet frem til at en kvantitativ eksakt kvalitetsmåling ikke er mulig når det gjelder denne sektoren som vi befinner oss på. Noe kan registreres i tall, slik som studentgjennomstrømning, søknadsmasse og timeforbruk på ulike fagområder etc. Men når det kommer til kvaliteten på undervisningen i seg selv og dennes evne til å påvirke vernepleieren eller vernepleierstudentens kvalitet når det gjelder å yte tjenester, blir materialet ikke bare vanskelig å tallfeste, men også lite informativt i den grad man klarer det. Vi har derfor kommet til at kvalitet på undervisning best kan beskrives gjennom en vekselvirkning mellom å se på aktørenes opplevelse av kvalitet på ulike områder og dette sett opp mot teoretiske innspill som gir oss mulighet for å diskutere opplevelsene opp mot alternative stemmer. Alle gjør vi oss erfaringer i livet som forteller oss at ikke alle områder er mulig å tallfeste, men vi har likevel ofte en besnærende tro på at det er det som har størst gjennomslagskraft, særlig når det man dokumenterer kan ha innvirkning på tildeling av ressurser i neste omgang. Men dersom våre resultater skal være av interesse for andre må metoden kunne gi uttrykk for det fenomenet vi vil si noe om. Gjennom å anvende mer informantstyrte metoder som essay mener vi at vi bedre kan sikre at vi får vite det som er viktig for å vurdere kvaliteten fremfor at vi måler det vi tror er viktig (Rønning 2004).

3.2 Gjennomføring av undersøkelsen

I desember 2004 sendte vi ut en henvendelse til alle de 24 studentene som hadde gått ut vernepleien ved Høgskolen i Nord-Trøndelag sommeren 2004. Disse studentene hadde startet studiet 2001 og var de første studentene som hadde mappe som lærings- og vurderingsform. Av 24 utsendte brev fikk vi 8 essay tilbake innen den tidsfristen vi hadde satt. Når en ser på de som har svart representerer dette utvalget den bredden av erfaringer og kompetanse de ulike studentene startet studie med.

Som bistand til å starte skrivingen av essayet fikk studentene følgende veiledning:

Introduksjon til essayet

Det du skal gjøre her er å skrive min fire mak syv sider om din tid som vernepleierstudent på HiNT avdeling helsefag Namsos. Et essay er en hel tekst i relativt fri form. Titlene på essayet skal være fra student til vernepleier og skal inneholde dine betraktninger og refleksjoner om din reise gjennom utdanningen. Nedenfor følger en del stikkord som er temaer som jeg ønsker dere skal være innom. Men husk gjør dette om til deres refleksjoner og betraktninger. Det er viktig for undersøkelsen at du reflekterer, ikke bare svarer studentsamtalene, gruppearbeid osv var unyttig eventuelt nyttige, men at du reflekterer rundt hvorfor de var det.

- ✓ *På hvilken måte har studiet vært med på å forme deg til den vernepleieren du er i dag?*
- ✓ *Hva har stimulert deg til læring i disse 3 årene?*
- ✓ *Generelle positive og negative sider ved studie.*
- ✓ *Vernepleierstudiet har som målsetning at vernepleierne skal bli brukerorienterte i sin tilnærming, hvordan vil du si at studiet forbereder deg på en slik holdning? Er det elementer i studiet du vil si bygger opp om en slik orientering eventuelt strider i mot?*
- ✓ *På de spørsmålene som følger her er det fint om du ser for deg kompetansetrekanten (teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse), når du svarer.*
- ✓ *Du har nå gjennomført et studium organisert omkring mappevurdering, hvordan har du opplevd det i forhold til:
 - vernepleieridentiteten
 - din egen læring
 - forholdet mellom innholdet i studiet (tilretteleggingen) og
 - evalueringsformen.*
- ✓ *Hvilken nytte hadde studentsamtalene for deg i forhold til din lærings situasjon.*
- ✓ *Hvordan vil du i etterkant vurdere at så pass mye av arbeidet var lagt opp rundt gruppearbeid.*

- ✓ *Eksamensformen hvordan vurderer du den i forhold til læringsutbytte.*
- ✓ *Møtepunktene undervisningen sammen med de andre studentene*
- ✓ *Veiledningen dere fikk i gruppe arbeidet*
- ✓ *Var studie tilrettelagt på en slik måte at du fikk brukt dine tidligere erfaringer i utvikling av ny kunnskap.*
- ✓ *På hvilken måte har studiet bidratt til endring hos deg*

4 Både studiets innhold og organisering tror jeg har gjort meg til den vernepleieren jeg er i dag.

(Ingunn vernepleier fra kull 2001)

Utdanningens hovedmålsetning er å utdanne vernepleiere, hele prosjektet går ut på å finne en god måte å gjøre dette på. Vi har hatt som målsetting å veve sterkere bånd mellom teoretisk kunnskap, personlig kompetanse og yrkesspesifikke ferdigheter. Skolen representerer en sentral plass i studentenes liv i de tre årene de går her, men skolen er ikke den eneste læringsarenaen. Vårt utgangspunkt er at det er studentene som har prøvd ut vår nye pedagogiske tilnærming som kan gi oss de beste innspill på hvordan de tre årene har bidratt til den enkeltes konstruksjon av den vernepleieren som de fremstår som i dag (men ikke i morgen).

Studentene har slik vi opplever det relativt fritt beskrevet studiet slik de nå i etterkant opplevde at det artet seg. Essayene er blitt brukt som kommunikasjonspartner når vi har gått inn for å vurdere det vi har plukket ut som sentrale elementer ved den "nye" pedagogikken. For å gi leseren innblikk i denne kommunikasjonen har vi valgt å gjengi relativt store avsnitt fra essayene. Studentene blir på denne måte ikke informanter men i større grad medforfattere. Av den grunn blir studenten etter avtale med den enkelte gjengitt med korrekt navn.

4.1 "Det var fraværende i mine tanker at det var eksamen jeg var i gang med under arbeidet med studiekravene."

(Per vernepleier fra VPL 2001)

Et av delmålene ved prosjektet var at studiet skulle tilrettelegges på en slik måte at det er en klar sammenheng mellom måten det undervises på og den evalueringsform studiet benytter. En av hovedhensiktene med å endre pedagogikken og evalueringsformen var at dette skulle harmoneres. Ettersom målsetningen med undervisningsformen var å sette i gang prosesser hos studenten, måtte evalueringsformen også ha en form som støttet opp rundt en slik prosess. Målsetningen med de ulike undervisningsformene var å bevisstgjøre studentene i forhold til egen læringsprosess, slik at studentene søker kunnskap for å bli gode yrkesutøvere.

Spørsmålet er om vi har vært i stand til å sette i gang slike lærende prosesser hos studentene. Flere av studentene beskriver at undervisningsformen i alle fall gjorde at kunnskapen ble sittende eller forankret i studenten på en annen måte enn med ”ordinær” undervisning med ”ordinær” eksamensavvikling i slutten av studieåret eller etter emneavvikling. Oddrun beskriver det slik:

Vi var første kull som hadde mappevurdering og mange ganger følte jeg at veien ble til mens vi gikk. Når det er sagt mener jeg at denne formen for læring har gjort at jeg sitter inne med masse kunnskap om vernepleiefaglig arbeid. Med det mener jeg at det å få tilbakemeldinger på arbeidet og oppretting av eventuelle feil og mangler har gjort at kunnskapen sitter bedre enn ved at jeg skulle ha tatt noen skippertak før en eksamen.

Oddrun beskriver her både hvordan prosessen i kunnskapsutviklingen ble sentral og hvordan mappevurdering som pedagogisk verktøy med responser og videre arbeid fra studenten side, gjorde at kunnskapen ble etablert og satt inn i en vernepleierfaglig kontekst.

Mange av studentene nevner nettopp dette med at opplegget hadde en form som gjorde at skippertak ikke ble en mulig studieform. Å gå tilbake i tidligere arbeid for konstruere ny kunnskap blir også trekt frem som et element. Liv sier det slik:

Personlig synes jeg mappevurdering er en god måte å tilegne seg kunnskap på. Jeg tror "stoffet" jeg har arbeidet med sitter bedre enn om jeg hadde lest til prøver og besvart spørsmål. Vi har i mappene et unikt oppslagsverk som det er greit å repetere å ta frem å repetere ved behov. Når biblioteket er langt unna er det godt å ha disse om det skulle være behov for en rask oppfrisking av et tema.

En måte å forstå slike utsagn på er at studenten får mulighet til å konstruere sitt eget kunnskapsgrunnlag først og fremst basert på eget arbeid i form av ulike studiekraav. Mappene og studiekraavene representerer et håndfast bevis på den læringsprosessen de har vært igjennom. Studiekraavene representerer ”memolapper” i forhold til de dialogiske møtene de har hatt med fagstoffet gjennom studiet, og blir dokumenter som viser hvordan studenten utvikler det Nygren benevner som "sin personlige kompetanseprofil" (2004). Studiekraavene gir studenten et grunnlag for å gå inn i forhandlinger om kunnskap og ferdigheter i forhold til den nye rollen de får som vernepleiere.

Studentene beskriver at de ser en klar sammenheng mellom undervisning og evalueringsform. Per er en av de som trekker dette frem:

Å arbeide seg fremover gjennom et studieår, der en del av eksamen er dokumentert i en godkjent samlemappe, bidro for meg til å redusere stressfaktoren betydelig. Det blir på en måte å si at det er veien som er målet.

Slik vi vurderer det, peker Per på et sentralt punkt. Han bruker metaforen "det er veien som blir målet". Slik vi forstår dette utsagnet handler det om at i stedet for å ha fokuset rettet inn mot at Per skal skaffe seg kunnskap for at skolen sier det, blir det mer sentralt at Per skaffer seg kunnskap for egen del og at det blir veien, med andre ord det som skjer under veis. Dette støtter opp under et ontologisk syn på læring og dialog hvor det å legge til rette for at læring og dannelse blir viktig i seg selv gjør at muligheten for at kunnskapen blir internalisert er større enn når målet blir det eneste fremtredende. Dette fører videre til at studentene i større grad opplever at alt arbeidet som de gjør er like viktig eller betydningsfullt, dersom det føles meningsfullt i den konteksten de arbeider.

Per peker på at mappevurdering som form ikke har den stressfaktoren som en skoleeksamen kan medføre.

Det var fraværende i mine tanker at det var eksamen jeg var i gang med under arbeidet med studiekravene.

For oss er dette viktig. Vi tror at skal kunnskap etableres hos et menneske og bli en del av menneskes handlingskompetanse, bør ikke innlæringen av kunnskapen skje i former som blir forbundet med stress og angst slik ordinære prøver og eksamener gjerne gjør.

Noen av utfordringene ved vernepleierstudiet er at innholdet i studiet er hentet fra så mange ulike fagfelt. Det er pedagogikk, psykologi, stats- og kommunalkunnskap, anatomi, juss osv. De som foreleser representerer også disse fagene. Det vil si pedagogikk, psykologi, sosiologi osv. Det er studentenes oppgave å sy disse ulike kunnskapsfeltene sammen til en helhet. En av de utfordringene vi har lagt vekt på er at studiekravene og eksamensformen skal støtte studentene i denne prosessen. Oddrun gir uttrykk for denne prosessen på denne måten:

Når jeg ser på måten som studieløpet var lagt opp med studiekrav som måtte være bestått for å få gå opp til eksamen mener jeg at det var en fin måte å lære på og den eksamensformen passet bra for meg. Gjennom disse eksamenene fikk man vist ting man hadde lært i tillegg til selve oppgaven og kunne sette andre vinklinger på oppgaven, trekke inn andre momenter og vise til sammenhenger mellom de ulike oppgavene. Her fikk man anledning til å vise bredden i studiet på en fin måte. Som før sagt så ser jeg at denne formen for læring har ført til at jeg etter all sannsynlighet sitter inne med mer kunnskaper enn ved en vanlig form for eksamen da studiet førte til at jeg måtte jobbe jevnt og trutt hele året.

Erik sier det slik:

Eksamen, i form av refleksjon over studiekravene som ble tidligere gjort, har ut fra min mening både positive og negative sider. En går tilbake til studiekravene

som ble tidligere utført, og på denne måten oppfrisker sine kunnskaper om temaene knyttet til de ulike studiekravene. I tillegg ser man på arbeidet og reflekterer over hva som kunne bli gjort annerledes. Et svakt moment i en slik eksamensform er at man ikke kan dekke hele studieåret med 4 studiekrav, og det blir derfor områder som ikke blir belyst ved eksamen.

Ingunn skriver at eksamen og refleksjonsnotat er en god måte å sette de ulike temaene inn i en ny sammenheng:

For min del fungerte mappe godt, den sikret at jeg arbeidet godt med stoffet og gjorde kunnskapen til min egen før eksamensdatoene pustet meg i nakken. Når de siste dagene før eksamen kom handlet det mer om å rydde tankene enn å lære nytt. Dette tror jeg er den gode måten å lære på. Jeg tror også at når en lærer det på en slik måte sitter det mye lenger. Vi lærte å bruke den teoretiske kunnskapen ikke bare pugge den.

Ingunn bruker her begrepet å rydde tankene. Dette harmonerer godt med det synet Vygotsky hadde på forholdet mellom språk og tanke, hvor han anså språket som et redskap for å forme tankene, og ikke omvendt slik vi har en tendens til å tenke med støtte i Piaget.⁴ Slik vi vurderer det handler dette også om å sette ting i en sammenheng. Dette innebærer slik vi forstår det, at Ingunn gjør den delkunnskapen de ulike studiekravene representerer mer robust, nettopp fordi hun i en ny prosess setter en allerede etablerte kunnskapen inn i en ny kontekst. Hun sier at hun ikke lærer noe nytt men i større grad prøver å knytte det til et større hele, det vi si konstruere en ny forståelse basert på etablert kunnskap. Det å rydde tankene eller se på kunnskapen handler om å etablere en måte å forberede seg til yrkeslivet på. Ingunn bruker mye tid på dette å se sammenhengen i de ulike delene og samtidig være bevisst i forhold til kunnskapen og hva den gjør med deg:

Det er alvor nå og det føler jeg meg faktisk ganske godt forberedt på. Vi har lært å samle kunnskap for å bruke den. Vi har lært å være kritisk til alle slags kilder og ydmyke ovenfor menneskets selvbestemmelsesrett. Å bruke så mye tid på et slikt fagfelt gjør noe med deg som menneske, en får bare håpe at det er til det bedre, for mer makt over enkeltmennesker enn vi har, skal du lete lenge etter.

Når vi ser samlet på de essayene studentene har skrevet mener vi de beskriver en klar sammenheng mellom undervisningsform og evalueringsform. Studentene peker på at arbeidet gjennom studieåret og det refleksjonsarbeidet de gjør til slutt er med på å trekke tråder fra de ulike emnene sammen, og kunne bidra til at trådene eller de ulike emnene blir vevd sammen til en helhet eller et bakteppe av kunnskap som studentene kan bruke ute i det praktiske arbeidet. Eller slik Eli innleder sitt essay:

⁴ For en nærmere redegjørelse av vårt syn på språk og læring, se rapporten *Fra skippertak til kontinuerlig prosess* (Saur og Johansen 2002).

Vernepleierstudiet har gjort til at jeg ser i dag større nytte av den teoretiske kunnskapen som ligger til grunn for de tiltak som settes i verk for den enkelte bruker. Det er også med til å bidra til å informere den enkelte bruker på en måte som gjør at bruker selv kan se nytten av et tiltak som kan bedre hans/hennes ferdigheter. Den teoretiske kunnskapen har gjort til at jeg føler større trygghet i det arbeidet jeg utfører i samarbeid med brukere/elever og pårørende. Jeg ser i større grad på sammenhengen mellom teori og praksis. Kan også vise og forklare fra teori til praksis. Det skaper trygghet til brukere og pårørende i større grad slik jeg opplever det. Den teoretiske kunnskapen har ført til større forståelse av adferd hos andre og meg selv. Ser bedre viktigheten av å skape gode relasjoner for å blant annet å skape trygghet og tillit hos de jeg skal samhandle med.

En av studentene stiller spørsmålet om arbeidsgivere og praksisfeltet er klar for den måten mappene dokumenterer kunnskap på. Ingunn sier det slik:

Jeg tror mappe som eksamensform viser sensorene et tydelig bilde av hva studenten kan. Jeg er vel mer i tvil om den i tilstrekkelig grad viser hva studenten kan til praksisfeltet. Dette betyr ikke at jeg vil tilbake til gammel ordning, men jeg er skeptisk til om praksisfeltet har nok kunnskap om endringene til å ta imot den enorme dokumentasjonen som finnes på vår kompetanse. Arbeidsgivere er ikke vant til å være nødt til å lese et skriftlig arbeid for å se nivået på en søker, de er vant til å lese tall.

Dette her er et aktuelt spørsmål. Når flere og flere studier velger nye pedagogiske ordninger for vurdering og dokumentasjon av kunnskap, stiller det krav til de som skal ta imot denne dokumentasjonen, men også til oss som utdanningsinstitusjon om å lage håndterbare systemer. Noregsuniversitetet skriver i *Strategi for digitale læringsressursar i høgre utdanning 2005 -2008*.

System for digitale mapper må utviklast slik at dei kan nyttast som læringsverktøy i gjennom heile det lange livsløp. Dette stiller krav til at studenten kan gjere seg nytte av dei digitale læringsressursane over år, noko som inneber at ressursane må vere tilgjengelige for studenten også etter avslutta utdanning. Eller ved overgang til ein annan lærerstad eller arbeidsplass.

4.2 "Gjennom studentsamtalene fikk jeg diskutert mine verdier og holdninger med lærer og det ble satt fokus på hvilke teoretiske områder og sider ved min personlighet som jeg burde jobbe videre med"

(Oddrun; vernepleier fra kull vpl 2001)

Som vi har beskrevet tidligere er det viktig at en i studieløpet bidrar til at studenten utvikler seg og blir bevisst rollen som profesjonell helse- og sosialarbeider. Dette innebærer at studenten er bevisst de ulike sidene av hva som ligger i begrepet profesjonell kompetanse og at studentene får et bevisst forhold til sammenhengen mellom personlig kompetanse, yrkesspesifikke ferdigheter og teoretisk kunnskap. Tidligere har det antageligvis vært et tydeligere skille mellom disse delene i vår tilrettelegging for læring. Skolen har tatt for seg teorien, praksisfeltet de yrkesspesifikke ferdighetene og personlig kompetanse har stort sett "seilet sin egen sjø". I den nye måten å organisere studiet på har vi tilrettelagt ut fra den forståelse at disse delene ikke kan betraktes som isolerte, ei heller som sider i en trekant, men mer som sirkler som har store overlappende flater. Helt fra "første" dag har kompetanse"trekanten" (etterhvert utviklet til det vi kaller "den sirkulære kompetansetrekanten") hatt en sentral plass i undervisningen som redskap i utviklingen av gruppekontrakter, læringsmål, i studiekraav og ikke minst i praksisperiodene.

Inger Anne beskriver sitt møte med kompetansetrekanten slik:

I den første studietida var kompetansetrekanten komplisert. Det var vanskelig å forstå begrepene og spesielt vanskelig å forstå begrepet yrkesspesifikke ferdigheter. Hva stod begrepene for, og hva kunne jeg plassere inn i de? Men etter hvert som det ble terpet på de, ble de synliggjort mer og mer, og jeg har en følelse av at via studentsamtalene ble de tydeligere etter hvert som tida gikk.

Inger Anne trekker her inn studentsamtalene som et viktig middel for å se sammenhengen mellom de ulike sirklene som utgjør vår kompetansetrekant. Vi etablerte studentsamtalene som egne studiekraav. Vi har tro på at studentsamtalen og at det som finner sted der er en god arena hvor anvendelse av språket blir et middel for læring i den tro at mulighet for anvendelse av språk i ulike settinger er sentralt i kunnskapsutvikling Denne prosessen beskriver Ingunn slik:

Jeg er av den oppfatning at man forstår sine egne tanker bedre om man sier dem høyt, og i så måte var studentsamtalene en stor ressurs.

Målsetningen med å innføre studentsamtalene var et ønske om et virkemiddel for også å ha mulighet til å sette søkelys på områder rundt den enkeltes students holdninger og verdier i større grad. Det er en mulighet for nettopp å møte studentene på det personlige område, det å ha en arena for å trekke frem at det å være profesjonell omsorgsarbeider ikke bare handler om teknikker og teoretisk kunnskap, men også hvordan du bruker teorien og teknikkene og hvordan samhandler som person.

Mange studenter beskriver at de første studentsamtalene var forbundet med stor grad av angst for hva dette var for noe. Var dette en liten eksamen eller hva var det for noe? Liv beskriver det slik:

Jeg vet ikke om jeg helt hadde klart for meg viktigheten av de første samtalene. Tror jeg fikk mer forståelse av helheten senere i studiet.

Dette støttes opp av Inger Anne

Når jeg møtte til den første studentsamtalen syntes jeg det var litt skummelt, skulle jeg opp til eksamen eller hva ville dette gå ut på?

Per beskriver det slik:

I begynnelsen av studiet var studentsamtalene forbundet med stress. Jeg så på det som en form for test, der jeg måtte ha de riktige svarene.

Slik vi vurderer det kan denne usikkerheten handle om to ting. For det første kan det hende at studentene fikk for lite informasjon til å begynne med. At vi som skole ikke klarte å formidle hva hensikten og målsetningen med disse studentsamtalene skulle være. Den andre forklaringen handler om hvilke forventninger studentene starter høyskolestudiet med. Når de skal ha en samtale med lærere som fokuserer på hvordan de har det, hvilket forhold de har til fagene, hva de har fått med seg, hva som er deres utfordringer i forhold til egne læringsmål osv. blir det en utfordring for oss å formidle at dette også er en læringsarena og ikke en testarena. De har erfaringer fra tidligere skolegang der hvor muntlig eksamensform er vanlig og studentsamtalene ble nok mye sterkere sammenlignet med tidligere læringserfaringer enn det vi forutså. Men det er tydelig at studentsamtalene ble en naturlig del av læringsprosessen etter hvert og i større grad ble et studiekraft som nettopp prøvde å trekke inn alle tre delene i kompetansetrekanten, slik som

Per reflekterer videre:

På slutten følte jeg meg mye tryggere, relasjonen lærer/student var mer likeverdig, og det foregikk i avslappede former. Det lærte meg hvor viktig kommunikasjonen er i en lærings situasjon.

Per fremhever dette med å oppleve at en møtes som likeverdige i situasjonen, og hvor stresset om hvor vidt dette var en test eller ikke var borte. Slik kom intensjonen om læringsutvikling i

fokus bedre frem i de siste studentsamtalene. Dette kommer kanskje enda tydeligere fram i Ingunns sine betraktninger:

Det å kunne fokusere på egne utfordringer og være litt egosentrisk i en slik utdanningsperiode tror jeg også er viktig. En dag står du uten gruppa di og da er det en styrke å ha selvinnsikt. Dette mener jeg studentsamtalene bidro til i stor grad.

Slik vi forstår det Ingunn skriver, bidrar studentsamtalen til å løfte tankene om sin egen rolle ut i et fellesskap, man får en annen person til å speile utviklingen og stille spørsmål som kunne føre til en økt bevissthet mellom studentens teoretiske, personlige og yrkesspesifikke utvikling.

Men hvordan forstås kompetansetrekanten av studentene? Inger Anne synes at begrepene var vanskelige å forstå i begynnelsen:

I den første studietida var kompetansetrekanten komplisert

Ut gjennom studiet ble de ulike begrepene klarere og hun fikk et bevisst forhold til dem. Alle de 8 vernepleierene som har skrevet et essay er bevisst at studiet har gjort noe med dem som mennesker. At de har endret seg i forhold til alle sidene av kompetansetrekanten. Per beskriver det slik:

De største endringene hos meg, er det jeg har tilegnet meg av teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter. Her startet jeg så å si med blanke ark.....En endringen er forståelse av begrepet empati. Det å sette seg inn i andres problemer, og se det fra deres synsvinkel, prøve og forstå og akseptere at mennesker er forskjellige. Evnen har nok vært der fra før, uten å ha blitt så mye vektlagt. Å forstå at ting tar tid, det vil si større tålmodighet med andre mennesker, har også blitt mye bedre i sammenheng med studiet..... Måten jeg møter, og behandler folk av ulike kategorier på, er viktig for meg, og her er respekt sentralt. Det tolker jeg av tilbakemeldinger jeg har fått fra de brukerne jeg har vært i arbeide med. Som en konklusjon vil jeg si at feil gjør jeg nok i mitt arbeide, men uten vernepleierutdannelsen er jeg sikker på at feilene hadde vært flere og grovere.

I disse delene av et lengere avsnitt kan en se hvordan Per nettopp ser helhet i kompetansetrekanten. Hvor han peker på at teori og ferdigheter innenfor omsorgsyirket ikke var noe han hadde før han startet på studiet, men at han hadde en beredskap i kraft av de evner og tidligere mer ubevisste erfaringene han hadde gjort seg. Videre beskriver han hvordan disse kunnskapene gjør noe med han som menneske. Han trekker frem et konkret begrep empati. Med den forståelsen han har utviklet i forbindelse med begrepet, beskriver han en endret adferd hos seg selv. Han er mer tålmodig og ser at ting tar tid. Dette igjen fører til endring i måten han møter brukerne og mennesker han samhandler med. Han sier at feil gjør

en, men at han har opparbeidet seg et kunnskapsnivå som gjør at feilene ikke er så store og grove. I dette synes vi Per på en god måte beskriver hvordan de ulike sidene i den sirkulære kompetansetrekanten overlapper hverandre og hvordan arbeid og bevissthet med den ene sirkelen av trekanten virker inn på de to andre sirklene. Det kan kanskje virke som denne måten å dele opp profesjonell kompetanse på, virker mot sin hensikt, og nettopp fører til å skille de ulike komponentene fra hverandre, men for oss viser erfaringene at det å ha et slikt redskap er med på å motvirke det vi alltid opplever med enkelte nye studenter som sier at "teori og praksis er to forskjellige ting, det vet du". Dette blir et redskap for å oppnå det Nygren benevner som transformasjonsprosesser mellom de ytre og de indre betingelsene for læring av handlingskompetanse (Nygren 2004). Vår erfaring er at en synliggjøring gjennom å tegne modeller er til hjelp dersom modellene ikke blir segmentert og oppfattet som statisk og presentert som "den eneste rette løsningen".

Per trekker også frem begrepet respekt som i følge Sidorkin er en betingelse for å legge til rette for et dialogisk læringsmiljø. Per snakker om respekt som en grunnleggende forutsetning i møte med alle mennesker, og trekker særlig frem at dette har han også fått tilbakemeldinger på fra de menneskene han har møtt i praksisfeltet.

Oddrun peker på at studentsamtalene for henne var gode nettopp for å synliggjøre den utviklingen hun hadde som student i løpet av studiet. For Oddrun ble studentsamtalene en positiv opplevelse hvor hun kom i fokus og fikk motivasjon for å forsette studiet. Denne motivasjonen handlet i stor grad om å få en bekreftelse på at hun var på riktig vei i sin faglige utvikling. Selv beskriver hun det slik:

Gjennom studentsamtalene fikk jeg diskutert mine verdier og holdninger med lærer og det ble satt fokus på hvilke teoretiske områder og sider ved min personlighet som jeg burde jobbe videre med. Gjennom disse samtalene fikk jeg bla motivasjon til å forsette på studiet da jeg fikk forståelse av at jeg var på rett vei.

Det er nettopp denne nærheten til den enkelte student som blir viktig. Det å bli sett, hørt og få individuell tilbakemelding på mer enn "kun" de teoretiske oppgavene blir viktig. Det å være tett på studenten kan ha sine fordeler. For det første blir en som skole på en helt annen måte en deltaker i studentens konstruksjon av sin yrkesrolle. I dette legger vi at samhandlingen mellom student og skole er sentral for å få et optimalt læringsutbytte for studenten. Det å være bevisst som skole på at studentene har ulik erfaring når de starter studiet og ulike forutsetninger for læring, blir viktig. Derfor er det viktig at en utvikler strukturer i

undervisningsformene som klarer å knytte sammen studentenes egne forutsetninger og læringshistorie med skolens kunnskapsgrunnlag, slik at alle disse tre områdene bidrar i studentens konstruksjon av yrkesrollen. Som skole er det viktig å ha en åpenhet for at kunnskap utvikles og konstrueres på mange ulike arenaer.

4.3 "Det største stimuli for læring var at jeg fikk vite hvorfor, om forskjellig jeg har erfart gjennom livet. Det gav meg mange aha opplevelser. Dette skjedde på bakgrunn av teori, gruppearbeid og ellers i det sosiale miljøet i klassen."

(Per; vernepleier fra vpl 2001)

Å ha utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn betyr at studentenes basis for læring vil være interaksjon og samhandling med andre. Derfor må det stilles krav til den enkelte om å kunne gjøre seg i stand til å delta i denne samhandlingen på en meningsfylt måte både for seg selv og andre, i tråd med Sidrokins autoritative fase i kunnskapsetablering, hvor det å skape et felles utgangspunkt i det fagområdet man skal behandle er viktig for å kunne komme i dialog.

Vi har som utgangspunkt at studentene skal ha ulike arenaer å møte kunnskapen på. Det er i møte med kunnskapen at læringen hos studenten skjer. Sett i et slik perspektiv blir felles opplevelse viktig. Vi har lagt vekt på at studentene skal få ulike møter med kunnskapen /teorien hvor det å utveksle de ulike erfaringene i seg selv er kunnskapskonstruksjon. Det vil si at kunnskapen i disse møtene fremstår som bevisst kunnskap, og blir en måte å gjøre kunnskapen *operativ* på (Nygren 2004). Gruppearbeid og tilbakemelding gjennom å gi respons på studiekrav er sentrale elementer for å få til denne prosessen. Som tidligere omtalt i studentenes betraktninger omkring studentsamtalene, beskriver studentene denne bevisstheten eller hvor viktig dialogen er for å oppnå bevissthet rundt egen person. Slik vi ser det innebærer det at muligheten for dialog er viktig i konstruksjonen av kunnskapen. Ingunn legger spesielt vekt på hvor viktig språkliggjøring blir for henne med hensyn til bevissthet rundt egen utvikling:

Jeg er av den oppfatning at man forstår sine egne tanker bedre om man sier dem høyt, og i så måte var studentsamtalene en stor ressurs. Der ble du utfordret til å trekke linjer gjennom din egen utvikling noe som ikke var lett, men alltid effektivt. Jeg kom alltid ut av studentsamtalene med en klarere forståelse av hvor veien skulle gå videre.

Men det er ikke bare i samtaler med lærerne at studentene har fått forståelse av og mulighet for å konstruere sin kompetanse gjennom dialog. Sentralt i vår tilrettelegging har arbeid i gruppe vært. Vi har en stor tro på at når studenter får mulighet til å samles om en oppgave eller et stykke arbeid vil de ha en unik mulighet til sammen å utvikle forståelse for det emnet som blir diskutert. Studentene har det felles at de ønsker å skape forståelse av teorien eller problemet de blir satt til å løse. Gjennom samhandling med hverandre må de utvikle evnen til å se problemstillingen på mange ulike måter. Ut fra et lærersynspunkt er dette en god innfalsvinkel for problemforståelse og problemløsning. Studentene får erfaringer i å forstå kompleksiteten i problemstillingene og trening i å se hvordan det meste kunne vært beskrevet på en "annen måte", for å si det med sosialkonstruktivistiske termer. Slik som for eksempel fenomenet funksjonshemming, som kan beskrives ut fra flere ulike perspektiv, og hvor i det hele tatt å se funksjonshemming som et spesielt fenomen også er en konstruksjon (Grue 2004). For å kunne håndtere en slik kompleksitet trengs det mulighet for å "kna" på fagstoffet sammen med andre. Når lærere presenterer fagstoff for diskusjon har studentene innlærte forventningene til at en lærer representerer en sannhet som er riktig og er på søking etter hva denne sannheten er. Å arbeide med likeverdige partnere kan fungere som en motvekt til monologisering av sannhet fordi man finner trygghet gjennom å prøve egne standpunkt i et forum hvor ingen pr definisjon representerer sannheten. Dette gjør at studentene både blir mer kritisk til den kunnskapen som presenteres og gjør dem samtidig i større grad stand til å gå inn i diskusjoner også med lærere som forventes å vite mer enn dem selv.

Når gruppene jobber selvstendig vil det derfor være en større grad av åpenhet for mange måter å se problemstillingene på fordi mellom studentene er et "ingen" som eier sannheten. Det at studentene har jobbet så mye i gruppe har også virket positivt på evnen til åpent å begrunne sine synspunkter. Nan beskriver prosessen slik:

men jeg mener jeg har hatt stort utbytte av forelesninger, gruppearbeid og praten oss studentene mellom, samt veiledning. Jeg mener dette har vært viktig for min forståelse av teoretisk kunnskap og trening i å snakke teori uten å bruke vanskelige begrep og faguttrykk.

Når jeg tenker tilbake på gruppearbeidet så er jeg av den oppfatning at jeg har lært mer om meg selv på godt og vondt. Å være i forskjellige grupper viste hvor tilpasningsdyktig jeg var, eller hvor villig jeg var til å tilpasse meg. God erfaring. Diskusjoner innen gruppa hva vi skulle velge å bruke av fagkunnskap i en oppgave, var lærerik.

Slik vi tolker Nans beskrivelse av den berikelsen det var å bli møtt med interesserte lyttere som ikke bare hørte meningen din, men også var interessert i begrunnelsen, handler i stor grad

om evnen til aktiv lytting. Det er viktig å ha en arena for å ”prate” i etterkant av forelesninger eller i gruppearbeid hvor målsettingen ikke er å produsere eller skape noe nytt, men hvor målsetningen er å formidle noe som er sentralt, det å tenke høyt om noe som opptar oss. Denne praten er det flere som beskriver som sentral. Vi tolker disse uttalelsene som om vi langt på vei har lyktes i å skape forutsetninger gjennom læring slik at dialog blir mulig, slik vi beskrev Sidorkins intensjoner i beskrivelsen av vår teoretiske forankring. Per beskriver det slik:

Det største stimuli for læring var at jeg fikk vite hvorfor, om forskjellig jeg har erfart gjennom livet. Det gav meg mange aha opplevelser. Dette skjedde på bakgrunn av teori, gruppearbeid og ellers i det sosiale miljøet i klassen.

Eli beskriver det slik:

Det å reflekter sammen med noen synes jeg er utviklende, spesielt gøy når noen stiller kritiske spørsmål og provosere frem min meninger....Gruppearbeidet synes jeg var svært nyttig på områder som, meningsutveksling, smidighet, respekt, toleranse, konfliktløsning. Det hele mellommenneskelige spektret. På den måten ser jeg at det ga meg mye læring. Jeg kunne ha tenkt meg mer gruppe arbeid. Jeg lærer mer av å sitte å diskutere og så hjem å lese for å diskutere videre. Det gir meg mer enn å bare sitte i mine egen lille verden.

Både Nan, Per og Eli er opptatt av dette som kan betraktes som flerstemmighet. At for å se helheten eller mange sider av en sak, må en skape arenaer der denne flerstemmigheten får anledning til å komme frem. Det å skape arenaer for utveksling av ”sannheter” som får motsand eller prøvd ut sin ”robusthet”, er sentral for studentene. Robusthet her handler om å ha et bevisst forhold til hva en mener eller evne til å begrunne sine meninger. Nan beskriver det slik:

Det ble stilt krav om begrunnelse for valg. ”Det må da være mulig å si noe uten å måtte begrunne det til enhver tid”, tenkte jeg først, for jeg opplevde det ganske krevende og slitsomt. Men jeg oppdaget etter hvert meningen med det, og da ble det faktisk til en positiv spennende utfordring.....

Ingunn beskriver det slik:

Å våge å ta ordet, har aldri vært vanskelig for meg. Men det er noe helt annet å våge å ta ordet om fag, ute i virkeligheten. Det er ikke lenger et tenkt tilfelle der man kan dikte resultat og dermed få den evalueringen man ønsker. Det er alvor nå og det føler jeg meg faktisk ganske godt forberedt på. Vi har lært å samle kunnskap for å bruke den. Vi har lært å være kritisk til alle slags kilder og ydmyke ovenfor menneskets selvbestemmelsesrett

En kan forstå Nan og Ingunn slik at de har etablert mulighet til å utvikle en ”robust” kunnskap fordi de i sin arbeidsmåte har blitt møtt med forventninger om og trening i at de skal grunngi sine valg godt, eller også måtte kunne søke ny kunnskap dersom den de har ikke er tilstrekkelig i møte med nye problemstillinger. Her er poenget at når vernepleieren blir stilt ovenfor nye utfordringer må en gå den samme runden på nytt, skaffe seg kunnskap for å

kunne ta nytt standpunkt eller beholde det gamle. Men det er viktig at en i en slik arbeidsmetode har bevisstheten om at en skal være ydmyk ovenfor menneskers selvbestemmelsesrett som utgangspunkt. Enhver fagkunnskap må være i dialog med den etiske bevisstheten.

Gruppearbeidet har på mange måter forberedt våre studenter på en praksishverdag. Mange av studentene ser nå nytten av den arenaen som gruppearbeid er. Oddrun reflekterer slik:

Det at det har det har vært lagt stor vekt på gruppearbeid og det har vært både en positivt og negativt erfaring. Det positive har vært at jeg har vært nødt til å forholde meg til ulike mennesker og fått erfaring i å lytte til andres meninger og synspunkter og å arbeide frem et felles sluttprodukt selv om vi hadde et ulikt utgangspunkt når det gjaldt løsninger på oppgavene. Det å finne frem til en felles forståelse av problemstillingen kunne være en prosess som var både utførende og vanskelig med så mange ulike personer og forskjellig vektlegging av det faglige innholdet, men jeg så fort at det å ha en felles faglig plattform var viktig for å komme frem til et best mulig resultat. Dessuten var det viktig at vi hadde klare retningslinjer for hvordan arbeidet skulle utføres og til hvilken tid.

Jeg setter denne form for samarbeid i sammenheng med den virkeligheten vi møter ute i arbeidslivet hvor vi skal samarbeide med andre for å få et best mulig tilbud til de brukerne. Her er det viktig at jeg har evnen til empati og forståelse av brukerne problemer og at jeg i samarbeid med andre hjelpere kan klare å sette fokus på det som er viktig for at det skal bli et helhetlig og godt tilbud. I denne sammenheng vil jeg også trekke frem arbeidet i møtepunktet mellom de ulike profesjonene på høyskolen. I første fase av utdanningen syntes jeg at dette egentlig var noe som vi ikke hadde nytte av for fremtiden. Det hadde litt sammenheng med at vi startet studiet med dette og at vi ikke fikk kjennskap til klassen. Jeg savnet det å komme i gang med å, få innblikk i vernepleier yrket og at dagene med møtepunkt en for lang periode. Jeg føler at det møtepunktet som var mest nyttig for meg var da vi fikk innblikk i hva de enkelte profesjonene vektlegger i sitt arbeid med brukerne og jeg fikk en bedre forståelse av det arbeidet de enkelte gjør. Dette vil være nyttig for meg i arbeidet ute i feltet da jeg har erfart at det er ulike profesjoner innenfor det arbeidsområdet jeg jobber i.

Oddrun sine refleksjoner formidler her at læringen har ulike faser. De erfaringene en skaffer seg i første læringsfase på skolen, møter studenten igjen når hun har startet på sin yrkeskarriere. Det er sterkt å lese i Oddrun sine refleksjoner at hun ser en klar sammenheng mellom det hun lærte på skolen om nødvendigheten av å ivareta prosessen og skape en felles forståelsesramme for samarbeidet. Det er også interessant å se at kunnskap eller opplegg som av studenten i øyeblikket blir sett på som uinteressant, fremstår som en viktig kunnskap i den praktiske utøvelsen av yrket. Utfordringene her blir å få formidlet denne kunnskapen til de nye studentene slik at de ikke bort prioriterer denne type arbeid. Det er viktig å skape rom og

aksept for at det ikke er all tilrettelegging for læring som synes like viktig der og da, men som gir viktig handlingsberedskap for fremtiden.

Gruppearbeid er ikke bare enkelt, noe Liv beskriver:

Gruppearbeid har jeg vel opplevd ytterste konsekvens av i begge retninger, vil jeg si. Jeg har følt på kroppen hvordan en dårlig fungerende gruppe har det når det blir ekstra belastninger på grunn av at noen ikke gjør jobben sin, men jeg har også opplevd hvordan det er å være i en gruppe som i utgangspunktet ikke skulle ha jobbet sammen, men som ble en knallgod gruppe. Vi hadde lært av manglende kontrakter tidligere.

Det å lage gode gruppekontrakter for å se på gruppearbeid som en læringsarena med felles ansvar, er sentralt. Det er klart at med så mye vektlegging på gruppearbeid og med ulike målsetninger og innsats vil det oppstå problemer. Per trekker frem dette er gjenkjennbart i yrkeslivet:

Gruppearbeid var mye brukt, og det mener jeg har både positive og negative sider. Som de positive, vil jeg trekke frem øvelse i samhandling og samarbeid, samtidig fikk jeg oppleve hvordan folk er i slike fora. Med det tenker jeg på at noen dominerer, noen er tilbaketrukket og de fleste er sånn midt på treet. Her kan vi også se hvordan gruppemedlemmer i varierende grad tar ansvar for oppgavene, noe som jeg har forstått vi kan finne igjen i det virkelige liv i helse og omsorgsyirket.

Praksis har en sentral plass i vernepleierutdanningen. At praksisen har vært en sentral arena for kunnskapsutvikling er godt dokumentert i en rekke forskningsrapporter (Sandel 2002, Stjernø 1982). Men hvordan vurderes disse møtene i lys av vår pedagogiske tilrettelegging?

Erik beskriver det på denne måten:

Det har vært en lang og krevende periode i vernepleierstudium. En motivasjonsfaktor i denne tiden har selvsagt vært tanken om å bli ferdig utdannet vernepleier og anvende mine kunnskaper og erfaringer i arbeidslivet. En kombinasjon mellom forelesninger på skolen og praksisperioder var en av de mest positive sidene ved vernepleierutdanningen. Nå i etterkant ser jeg at praksisperioder igjennom utdanningen var meget nyttig, med tanke på senere møte med arbeidslivet.

Erik fremhever at praksisperiodene igjennom studiet var meget nyttig og hvorfor han mener dette kommer han frem til:

Avslutningsvis vil jeg tilføye at utdanningen har hatt enorm innvirkning på utvikling av min profesjonelle identiteten og personlige kompetansen. Jeg har tilegnet meg mye teoretisk kunnskap, praktiske erfaringer og ikke minst holdninger og verdier som setter individet i sentrum, noe som jeg har hatt et stort utbytte av som ferdig utdannet vernepleier.

Slik vi forstår Erik ser han at det ligger gode forbindelseslinjer mellom praksisstudiene og måten tilrettleggingen fungerer på i utdanningen. Per beskriver også praksisstudier som nyttige og lærerike:

Som positivt vil jeg nevne direkte brukerrettede praksiser. Her var det mye lærdom å hente for en med liten erfaring. Jeg fikk oppleve hvordan jeg fungerte i forskjellige miljøer, overfor brukere av ymse kategorier, og hvordan jeg taklet forskjellige ubehagelige sider ved det å være omsorgsarbeider. Dette gav meg også en pekepinne hva jeg ville, eller ikke ville arbeide med etter endt skolegang.

Per representerer det som er det mest fremtredende synet på praksisstudiene; det at praksis representerer en forskjellighet fra det teoretiske fundamentet det blir undervist ut fra. Dette innebærer slik vi ser det at skolen kan ha mye å hente for å knytte teoriundervisningen tettere opp mot praksisstudiene. Studentene bekrefter at praksisperiodene er en viktig læringsarena, men det synes som om de kan ha vansker med å knytte teorien opp mot de erfaringene de gjør seg i praksis.

Vi har lagt vekt på å finne gode læringsarenaer, der studenten i møte med teorien, andre studenter, praksisfeltet eller en oppgave ser at han/hun konstruerer kunnskap. Studiekravene i seg selv er en slik arena for konstruksjon av kunnskap.

4.4 Gjennom mappe som studieform opplevde jeg at fagene etter hvert fikk en sammenheng

Ingunn vernepleier fra VPL kull 01

Når en skal kommentere hvordan studentene opplevde dette med mappevurdering som pedagogisk virkemiddel blir det naturlig å se dette gjennom fire sentrale deler. For det første handler det om selve studiekravene, dvs det å arbeide med en oppgave ut fra at oppgaven også skal brukes til å dokumentere kunnskap hos studenten. Som andre punkt handler den om responsgivingen. Dette innebærer at teksten ikke blir sett på som ferdig, men som et utgangspunkt for videre refleksjon og faglig utvikling. Det tredje handler om gruppearbeid rundt ulike studiekrav og den veiledningen som de får der. Det fjerde elementet handler om at mappe også er eksamen. I dette ligger det at mappene skal ha et kontrollaspekt, men slik vi har pekt på i kap 1 vil læringsutbytte også ha sin sentrale plass under eksamen.

Studiekravene har ulik utforming. Studiet har studiekrav som f.eks innebærer at studentene skal holde en forelesning, delta aktivt i rollespill diskusjoner osv. Men det mest typiske studiekravet består av en oppgave som skal besvares skriftlig av studenten. Vi gir studentene ulike ”nøkler” for å løse disse oppgavene. De mest vanlige former for nøkler er introduksjonsforelesninger om tema som blir behandlet i oppgaven, diskusjoner i studentgrupper rundt tema og forståelse av det, litteratur og ikke minst erfaringer studentene henter fra praksis (egen eller andres).

Studiekravene tar utgangspunkt i fagplanmålene og ”nøklerne” tar utgangspunkt i studiekravene. Hva tenker så de ferdige vernepleierene rundt dette arbeidet i etterkant? Det er unisont fra studentene at de betrakter arbeidet med studiekravene som en bedre arbeidsform enn vanlige kunnskapstester og eksamener. Formen bidrar til jevnere innsats under studietiden, og bedre innlæring av nye tema som i sin tid blir til elementer i studentens konstruksjon av sin kompetanse. Om selve arbeidet med studiekravene sier Erik:

Det er vanskelig å omtale vernepleierstudium uten å komme på mappevurderingen. Denne ordningen var og er nyetablert, noe som gjorde at denne har fått enormt oppmerksomhet rundt seg. Jeg har tidligere skrevet og sagt ganske mye om denne ordningen. Min personlige erfaring er at mappevurdering er en meget hensiktsmessig form for undervisning. En har større forutsetninger til å tilegne seg kunnskap jevnt igjennom hele året og ikke ta den velkjente skippertak rett før en eksamen

Nan beskriver også dette med studiekrav arbeid:

Jeg har vært veldig fornøyd med mappevurdering. Tilbakemeldingene ga nesten alltid en god pekepinn på hva som var bra, veldig bra og ikke bra. Krav om oppretting før bestått ser jeg på som en god mulighet til å lære litt mer..... At studiene var inndelt i tema gjorde at det var greit å vite hvilken teoretisk fagkunnskap som skulle vektlegges i oppgaver, og det ga muligheter til å flette inn kunnskap fra andre tema. Slik føler jeg at det jeg hele tiden trakk med meg tidligere lært kunnskap, kunne sette dette i sammenhenger. På den måten mener jeg at jeg har utviklet bedre evne til å tenke sammenhenger/helhetlig i praksis.

Nan beskriver her noe av det som var målsetningen for oss, det at studentene med hjelp av de ulike studiekravene skulle få tak i de elementene de trengte for å konstruere sin handlingskompetanse. De skulle få veve tråder mellom de teoretiske oppgavene og det praktiske håndverk. Som tilretteleggere har vi lagt mye vekt på at responsene på studiekravene skulle anspore til videre læring og arbeid med faget. Om ikke studentene så alle sammenhengene som vi prøvde å formidle i det enkelte studiekravet hadde de aller fleste opplevelser av å se denne sammenhengen i løpet av studiet. Mangel på å se sammenhengen mellom de ulike faktorene var en av de største ankepunktene til eksternsensorene ved tidligere eksamener. Ingunn beskriver læringsprosessen og sammenhengen mellom fag slik:

Studiene var varierte og med studiekravene lå det konstant et nytt delmål innenfor rekkevidde, om en bare strakk seg litt ekstra. For meg var det viktig å gjennomføre det jeg hadde begynt på og motivasjonen ble sterkere og sterkere desto nærmere jeg kom slutten. Gjennom mappe som studieform opplevde jeg at fagene etter hvert fikk en sammenheng. Oftere og oftere satt vi på gruppemøter for å løse en ny oppgave, og fant ut at for å løse den kunne vi benytte mye av det vi hadde lært tidligere. På den måten så vi også bedre hvordan vi kunne benytte kunnskapen når vi en dag var ferdige. Denne følelsen av at en til enhver tid lærer noe viktig gjorde det for meg lett å prioritere å delta på forelesninger og gruppesamlinger.

Som lærere er vi blitt klar over hvilket potensiale det ligger i tilbakemeldingene i forhold til det at studenten skal få hjelp i sin læringsprosess. Ingunn sier det slik:

For at mappe skal fungere som læringshjelpemiddel tror jeg det er viktig å ha et godt system for tilbakemelding. En må ha en reel følelse om hvordan en ligger an og hva en må arbeide mer med. Dette tror jeg er svært viktig for at mappelæring skal få ønsket effekt.

Også Oddrun beskriver dette med gode responser som avgjørende i forhold til motivasjon og fokus på egen læring:

Vi var første kull som hadde mappevurdering og mange ganger følte jeg at veien ble til mens vi gikk. Når det er sagt mener jeg at denne formen for læring har gjort at jeg sitter inne med masse kunnskap om vernepleiefaglig arbeid. Med det mener jeg at det å få tilbakemeldinger på arbeidet og oppretting av eventuelle feil og mangler har gjort at kunnskapen sitter bedre enn ved at jeg skulle ha tatt noen skippertak før en eksamen.

Vi mener også at det å få studentene til å gi tilbakemeldinger til hverandre er en god læringssituasjon. Men dette fører ikke nødvendigvis til den samme læringsprosessen. Oddrun er tydelig på at dette gjorde henne usikker:

Når det gjelder tilbakemeldingene vi fikk i siste semester ved skolen stort sett tilbakemeldinger fra medstudenter, dette kunne slå veldig uheldig ut etter hvem som gav tilbakemeldingene. Da mener jeg at i en slik studentmasse er det ulike faglige ståsted. Det burde i tillegg ha vært tilbakemeldinger fra lærerne slik at jeg var sikker på at et arbeidet jeg hadde gjort var av en slik kvalitet at det holdt mål ved eksamen. Når jeg skulle velge studiekraav til eksamen var jeg veldig bevisst på å ikke ta de oppgavene jeg hadde fått tilbakemeldinger fra medstudenter som jeg ikke var helt sikre på hadde sammen faglige ståsted som jeg selv hadde.

Dette handler slik vi ser det om at vi ikke har lagt nok vekt på å lære studenten å bruke responsformen i sin tilbakemelding til hverandre. De stoler ikke på at de refleksjoner de gir til hverandre har samme verdi som en respons fra en lærer. Vi mener at studentresponsen har stor verdien, men det er en utfordring i å skrive responser som både gir tilbakemelding på innhold, samtidig som responsen peker på studiekraavets muligheter til videreutvikling eller sammenheng med andre fag. Til dette trenger studentene mer opplæring enn det de til nå har fått.

De aller fleste studentene er fornøyd med de responsene de får av lærerne og sier at responsene virker motiverende i forhold til videre læring, og at responsene også er til hjelp for å veve de ulike fagfeltene sammen til en konstruksjon av en handlingskompetanse. Studentene lærer seg å bruke teoretiske referanserammer til å understøtte sine handlinger og vurderinger slik som Eli beskriver det:

Den teoretiske kunnskapen har gjort til at jeg føler større trygghet i det arbeidet jeg utfører i samarbeid med brukere/elever og pårørende. Jeg ser i større grad på sammenhengen mellom teori og praksis. Kan også vise og forklare fra teori til praksis. Det skaper trygghet til brukere og pårørende i større grad slik jeg opplever det.

eller som Inger Anne skriver:

De avgjørelsene jeg tar, bør jeg-kunne begrunne teoretisk eller at det handler om erfaring/kunnskap (praktisk arbeid) når jeg velger/velger bort alternativ. Det å være bevisst mine egne valg/handlinger skaper trygghet.

Studentene beskriver her på en god måte hvordan nettopp sammenhengen mellom teori og praksis fungerer. Videre trekker de frem hvor viktig teoretisk kunnskap er for å gi, ikke bare vernepleieren, men også brukeren trygghet i de vurderingene som blir tatt.

4.5 Jeg tror det ligger læring i det å ta veiledning

Inger Anne vernepleier fra VPL kull 2001

Gruppearbeid og veiledning har utviklet seg til et sentralt område for å bistå studentene i sin kunnskapskonstruksjon. Vi har vektlagt gruppearbeid og arbeid i gruppe som en sentral læringsarena. Det er mange grunner til dette, men det handler først og fremst om den realiteten at studentene i sin praktiske utførelse av yrket først og fremst er avhengig av å være i samhandling med andre mennesker. Denne samhandlingen dreier seg om brukere, kollegaer og andre fagfolk. Derfor blir utvikling av samhandlingskompetanse sentralt i studiet.

Videre tror vi at kunnskap konstrueres i møte med og blir robust når det samhandles om kunnskapskonstruksjonen.

Veiledningsaspektet i gruppearbeidet handler dels om å være tett på studenten, lære studenten å bruke veiledning som metode for å utvikle seg faglig, det å lære å lære handler om at vi som

lærere også er medkonstruktører i kunnskapskonstruksjonen, både til gruppa og den enkelte student. Men det å skulle bistå i en læringsprosess som veileder er ikke enkelt. I veiledningstimene vil veiledningene ha ulik form, men hovedmålet er at veilederen skal ha mindre og mindre fokus på faget og mer på prosessen. At dette kan skape forvirringer og utålmodighet hos enkelte studenter er klart. Liv beskriver denne utålmodigheten eller undringen fra veileders side slik:

Veiledningen vi fikk under gruppearbeidet var både bra og mindre bra. Gruppene måtte jo komme med bestillinger selv, så det var jo vi selv som kreerte lærebehovet. Et uttrykk vi brukte mye oss imellom når vi var passelig oppgitt, var: Hva synes du selv da? Etter å ha prøvd i alle retninger og vridd og vendt på ting, og ikke kom av flekken, var det frustrerende med dette utsagnet. Dette tror jeg du Oddbjørn fikk høre mange ganger. Noen veiledere er flinkere til å få i gang en diskusjon, mens andre ikke fikk oss av flekken i problemet. Vi opplevde flere ganger å sitte like frustrerte tilbake.

Men også dette representerer en virkelighet som studenten møter når de kommer ut i praktisk arbeid. At det ikke finnes klare svar og at problemet langt i fra er godt nok belyst for å ta en beslutning, eller ganske enkelt at problemstillingen ikke er tydelig nok, er også erfaringer de har gjort seg etter endt studietid. Denne erfaringen er lærerik. Inger Anne beskriver det slik:

Jeg vil samtidig si at det ikke føles som noe nederlag å innhente annen fagkompetanse eller be om hjelp for å vurdere en situasjon som er noe krevende. Det å være flere til å vurdere gir meg også en trygghet.....Jeg tror det ligger læring i det å ta veiledning. Det å kunne motta veiledning for så å dra nytte av det i gruppa eller i et studiekrav.

Flere av vernepleierene peker på at det er to viktige forhold som må til for å få en vellykket veiledning: For det første handler det om at pedagogen må beherske veiledning som pedagogisk virkemiddel og for det andre er det også en kunst å motta veiledning. Per peker klart på disse to forholdene:

Gruppeveiledningen varierte naturlig nok i kvalitet. Enkelte veiledere ble vel diffuse i forsøket på å hjelpe gruppa videre i oppgavene. Noen ganger ble veiledningene tilsynelatende forstått. Når veilederen gikk, sto gruppa fortsatt fast i oppgaven, og det gikk mye tid til spekulasjoner om hva veilederen egentlig mente..... Det var mange tilfeller av at gruppa var dårlig forberedt til veiledningene, det vil si at spørsmålene var lite diskutert i forkant av møtene. Dette ser jeg på som en svakhet i gruppeprosessen.

Men selv om skolen under studiet fikk en del tilbakemeldinger på at det var for mye veiledning og at vi brukte mye tid på å få i gang prosesser, ser studentene litt mer nyansert på dette nå. Ingunn beskriver det slik:

Gjennom tre år fikk vi mye veiledning i grupper. Til å begynne med var vi voldsomt avhengig av denne veiledningen. En veiledningstime kunne snu opp ned

på hele planen som var lagt rundt et studiekrav. Etter hvert ble vi mer drevne og mer sikre på at de valg vi tok var riktige. Fagene ble også etterhvert mer spesifikke slik at det ikke var sikkert at veileder kunne besvare de spørsmål vi stilte. Veiledningen gikk mer og mer over til veiledning i form og samarbeid. Vi merket godt det siste året at vi hadde blitt mer selvstendige på den gruppa der jeg deltok. Behovet for veiledning minsket, men falt aldri bort. Det finnes alltid et behov for en som er utenforstående og som kan se utfordringen fra en annen vinkel. Det jeg husker best fra veiledning i grupper var de gangene vi benyttet veiledningstimen til fri debatt rundt tema som opptok oss.

Ingunn peker her på behovet studentene har for å få klare svar i starten av studiet, frem mot en utvikling der veiledningstimene i større grad tar en form for åpne refleksjoner, der studentene frigjør seg fra tema for så gå i vandring inn i et landskap hvor mange ulike innfallsvinkler ligger åpne. Dette handler om å befri seg fra et ståsted der hvor læring blir tenkt på som en lineær prosess, til et ståsted hvor læringen fremstår som en prosess uten start og slutt, slik læringen fremstår i et livslangt perspektiv.

4.6 "Studiene var varierte og med studiekravene lå det konstant et nytt delmål innenfor rekkevidde, om en bare strakk seg litt ekstra"

Ingunn vernepleier fra kull VPL 2001

Vi har i vårt prosjekt en oppfattelse av at læring ikke skjer frigjort fra den kompetansen og erfaringene studentene kommer inn i studiet med. Læring skjer på grunnlag av de erfaringer studentene møter studiet med.

I studiet har vi lagt vekt på at studentene skal lage sine egne læringsmål. Læringsmålene skal strekke seg mot de målene som står i fagplanen, men utgangspunktet er studentens eget ståsted og tidligere erfaringer. I dette arbeidet introduserte vi den vernepleierfaglige arbeidsmodell.

For mange er det nok vanskelig å peke på konkrete områder de har jobbet med, å ha en "eksakt" mening om hvordan de har utviklet seg og hva som var deres utgangspunkt. Det er krevende å ha et bevisst forhold til egen utvikling. Hva mente jeg for 3 år siden og hva gjorde jeg og hva var grunnlaget for måten jeg handlet på? Hvor står jeg i dag og hva er årsaken til at

jeg har endret ståsted? Tenk etter selv, det er vanskelig å sette fingeren på hva det er som skaper forandring. Per sier det slik:

Mine egne erfaringer fra helse og omsorgsyrket, var som nevnt innledningsvis svært begrensede, derfor hadde det vært interessant å høre andres. Tidligere erfaringer er stort sett mellommenneskelige forhold i forskjellige sosiale situasjoner, og her mener jeg at jeg fikk en viss utvikling i omgangen med de andre elevene. Det ble hevdet under en evaluering at det var blitt slipt noen kanter av meg i forhold til begynnelsen av studiet, og det kan stemme bra.

Per beskriver her noe om ståstedet sitt som i hovedsak handlet om erfaringer i mellommenneskelige forhold. Han har i løpet av studiet, slik vi tolker utsagnet hans, blitt mer bevisst på sin egen rolle som samhandlingsaktør og at han som profesjonell helse- og sosialarbeider må ha en aktiv rolle til egen person. Det trengs noe mer enn "vanlig" sosial kompetanse.

Det å jobbe målbevisst og å strekke seg, handler også om muligheten til å få bekreftelse på at en er på rett vei. Ingunn sier det slik:

Studiene var varierte og med studiekravene lå det konstant et nytt delmål innenfor rekkevidde, om en bare strakk seg litt ekstra.Jeg er i all hovedsak svært positiv til måten vårt studie ble lagt opp på. Særlig fordi vi kontinuerlig fikk være med å forme det som skulle være vår egen læringshverdag

Studentene berører punktet om deltakelse i utformingen av studiet noe ulikt. Flere av studentene forteller at de hadde nytte av tidligere kunnskap når de jobbet med områder innenfor studiet. Men om vi har klart å ta hensyn til hver enkelt students ståsted ved starten kommer ikke helt klart frem i essayene fra studentene. Studentene som har skrevet essayene representerer en bredde og et representativt utvalg i forhold til de som tar et slikt studie. Vi har klart å engasjere, og studentene rapporterer stor grad av tilfredshet. Slik vi tolker det betyr det at den måten vi organiserer studiet på, gir studenter utfordringer som de kan gå løs på ut fra tidligere erfaringer og kompetanse. Men når det gjelder direkte innvirkning på dette, er det ikke sikkert at studenten føler at de har stor grad av innflytelse. Studiet har antageligvis mye å hente i forhold til å bygge på studentenes tidligere erfaringer.

5 Oppsummering

Det har vært spennende lesning for oss. Slik essayene fremstår viser de, slik vi vurderer det, at disse vernepleierene har gode evner til å reflektere over sitt eget ståsted som yrkesutøvere og hvordan de har kommet dit. Vi har lyktes i å delta i en konstruksjon av bevisste yrkesutøvere som har evne til å se på sin egen utvikling, utfordringer i praksis og utvikling av egen handlingskompetanse på en god måte.

Vi tror at med å jobbe bevisst med begrepene i kompetansetrekanten den vernepleierfaglige arbeidsmodellen og utstrakt bruk av responser, har bidratt til denne evnen. Skolen har vært arkitekten i form av det å sette rammer for det arbeidet som skal gjøres. Men det er studentene som er byggmesteren som velger materialet og den endelige utformingen.

Det å legge mye av arbeidet i gruppe handler i stor grad om at studentene her får en ”unik” læringsarena og at gruppearbeidet i seg selv gir studentene en læringsarena som er den som har størst likhet med læringsarenaen ute i den praktiske hverdag. Vi har sett at for at denne læringsarenaen skal fungere, er arbeidet med og kontraktfeste og lage klare målsetninger viktig. Det å ta utdanning oppleves ofte som et privat anliggende og studentene kan oppleve gruppearbeidet som en hemske i forhold til deres utvikling. Det er viktig å sette fokus på at arbeid i gruppe fordrer et rammeverk som bistår til å gjøre prosessene som skjer i gruppa til gode erfaringsbaserte læringsprosesser. Gruppearenaen er en god arena for prosesser i den dialogiske læringsfase, dersom de har et felles utgangspunkt som blir etablert gjennom kontraktsarbeid.

Utfordringer videre for oss som tilretteleggere blir å skape mer studentaktive læringsformer som knyttes opp mot studentenes egne læringsmål. Dette kan bl.a. løses gjennom at studentene i større grad enn i dag må løse studiekravene ut fra egne læringsmål. I dag opplever vi at dette blir noe tilfeldig. Vi kan også hjelpe studentene med å utforme sin egen kompetansemappe som i tydeligere grad viser studentens egen kunnskapsprofil.

Vi har også en jobb å gjøre med å få større sammenheng mellom teoribolkene og den praktiske praksis. Vi ser et større behov for å fokusere på den autoritative fasen knyttet til praksis. I dag kan praksis bli noe løsrevet og leve sitt eget liv, hvor vi stoler på at praksis i seg

selv er så viktig at vi ikke gir relevant teori med på ferden, eller vi stoler for mye på at studentene selv klarer å orientere seg i et stort "pensum".

Noe av forberedelsene, eller koblingen kan også ligge i et større fokus på de yrkesspesifikke ferdighetene. Vernepleieren er en aktivt handlende yrkesutøver, vi trenger derfor større fokus på disse sidene ved yrkesutøvelsen for å balansere den sirkulære kompetansetrekanten, og oppnå en tilretteleggelse av studiet slik at alle tre læringsfasene blir i varetatt. Alt for ofte beveger skolen seg "kun" på første autoritative læringsfasen, eller i et forsøk på å unngå en slik ensidighet, hopper over denne fasen.

Det bør bli en målsetting å utvikle studiekraav som har en progresjon fra det autoritative til dialogfasen. Det synes viktig at studentene opplever denne progresjonen. Et for sterk skille mellom praksis og teori kan føre til at enkelte studiekraav hopper over eller ikke bygger på den autoritative og forsøker å hoppe rett inn i den dialogiske, Et slik hopp kan oppleves som et "Bombibjørn" hopp ikke vet en hvor en starte og ikke hvor en landet.

Målsettingen er å kunne komme i den karnevalske læringsituasjon hvor studentene tør å flyte ut ha den faglige ballasten til å kunne være på leit uten å miste en faglig trygghet. Å tro at studentene vil kunne være der ofte i løpet av tre hektiske år med mye fokus på stadiet en og to er kanskje urealistisk, men det bør være en mulighet til å gi de smakebiter på denne læringsformen og først og fremst akseptere den som en viktig fase slik at vi aksepterer studenter som er kritiske og se verdien av humor og "den unyttige samtalen" og på denne måten ivareta kompleksitet, respekt og karneval i studiet.

Litteratur

- Almås, R. (1993)** *Evaluering på norsk*, Universitetsforlaget, Oslo
- Bakhtin, M. (2001)** *Karneval og latterkultur* Fredriksberg: Det lille Forlag
- Bakhtin, M. (2003)** *Latter og dialog. Utvalgte skrifter*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Bollnow, Otto Friedrich (1976)** *Eksistensfilosofi og Pedagogikk* København - Oslo: Christian Ejlertsen Forlag
- Denzin, N. K. (1997)** *Interpretive ethnography. Ethnographic Practices for the 21st Century*. Thousand Oaks/London/New Dehli: SAGE Publications
- Dysthe, O. (2001)** Sosiokulturelle teoretiske perspektiv på kunnskap og læring I: *Dialog, samspel og læring* Abstract forlag Oslo
- Dysthe, O., Igland, M. (2001)** Vygotskij og sosiokulturell teori I: *Dialog, samspel og læring* Abstract forlag Oslo
- Good, P. (2001)** *Language for Those Who Have Nothing. Mikhail Bakhtin and the Landscape of Psychiatry*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers
- Grue, Lars (2004)** *Funksjonshemmet er bare et ord. Forståelser, fremstillinger og erfaringer* Abstract forlag
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. ed. (2003)** *Postmodern Interviewing* Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publi
- Imsen, G.(1997)** *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* Tano Aschehoug Oslo
- Nygren, Pär (2004)** *Handlingskompetanse : om profesjonelle personer* Oslo : Gyldendal akademisk, 2004. Utgitt i tilknytning til "I kryssilden mellom utdanning og praksisfeltets krav" (Kryssildprosjektet) ved Høgskolen i Lillehammer.
- Rapley, M. (2004)** *The social construction of intellectual disability* New York: Cambridge University Press
- Rønning, R. (2004)** *Omsorg som vare? Kampen om omsorgens sjel i norske kommuner* Oslo: Aschehoug
- Sandell, O. (2002)** *Den varme kunnskapen* Kristiansand: Fagbokforlaget
- Saur, E. og Johansen, O. (2002)** *Fra skippetak til kontinuerlig prosess. Innføring av mappevurdering og individuelle læringsmål ut fra et sosiokulturelt kunnskapssyn ved vernepleierutdanningen*. Høgskolen i Nord-Trøndelag Rapport nr. 6

- Sidorkin, A. M. (1999)** *Beyond Discourse. Education, the Self and Dialogue* State University of New York Press
- Skau, G.M. (1999)** *Gode fagfolk vokser- personlig kompetanse som utfordring* Cappelen Akademiske Forlag Oslo
- Solvang, P. (2002)** *Annerledes. Uten variasjon, ingen sivilisasjon* Oslo: Aschehoug
- Steinsholt, K. (upublisert)** *Hva betyr det å ta ansvar? -en innføring i Emmanuel Levinas etikk-* Upublisert artikkel
- Stjernø, S. (1982)** *Omsorg som yrke* Universitetsforlaget Oslo
- Säljö, R. (2000)** *Lärande i praktiken. Et sociokulturelt perspektiv.* Prisma Stockholm

Offisielle dokumenter og utredninger

- St.melding nr. 27 (2000-2001)** *Gjør din plikt – Krev din rett Kvalitetsreform av høyere utdanning* Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement
- Fagplan for vernepleierutdanninga**, bygd på rammeplan fastsatt av KUF 28. januar 1999
Del 1 Formål, organisering, studieformer, vurderingsordninger
Høgskolen i Nord-Trøndelag Avd. for helsefag Namsos
- Noregsuniversitetet** *Strategi for digitale læringsressursar i høgre utdanning 2005 -2008.*

Publikasjoner fra Høgskolen i Nord-Trøndelag

HiNT - Rapport

HiNT - Utredning

HiNT - Arbeidsnotat

HiNT - Kompendium

Opplysninger om publikasjonsserien fås ved henvendelse

HiNT, Biblioteket i Steinkjer
Serviceboks 2501, 7729 Steinkjer
telefon: 74 11 20 65
telefax: 74 11 20 03
e-post: bibsteinkjer@hint.no
<http://www.hint.no>

Høgskolen i Nord-Trøndelag

Serviceboks 2501, 7729 Steinkjer
Kongens gate 42, 7713 Steinkjer
telefon: 74 11 20 00
telefax: 74 11 20 01

Avdeling for samfunn, næring og natur, Steinkjer

Serviceboks 2501, 7729 Steinkjer
Kongens gate 42, 7713 Steinkjer
telefon: 74 11 20 00
telefax: 74 11 21 01/22 01

Avdeling for sykepleier-, ingeniør- og lærerutdanning, Levanger

Røstad, 7600 Levanger
telefon: 74 02 25 30
telefax: 74 02 29 02

Avdeling for helsefag, Namsos

Postboks 354, 7801 Namsos
Jernbanegt. 2, 7800 Namsos
telefon: 74 21 23 30
telefax: 74 21 23 01

Avdeling for trafikklærerutdanning, Stjørdal

Postboks 324, 7501 Stjørdal
Ligaardv. 15, 7500 Stjørdal
telefon: 74 82 37 00
telefax: 74 82 37 01