

# Rapport

## **Fra skippertak til kontinuerlig prosess**

Innføring av mappevurdering og individuelle læringsmål  
ut fra et sosiokulturelt kunnskapssyn ved  
vernepleieutdanningen

**Ellen Saur og Oddbjørn Johansen**

Høgskolen i Nord-Trøndelag  
Rapport nr 6

Steinkjer 2002



# **Fra skippertak til kontinuerlig prosess**

Innføring av mappevurdering og individuelle læringsmål  
ut fra et sosiokulturelt kunnskapssyn ved  
vernepleierutdanningen

**Ellen Saur og Oddbjørn Johansen**



**Høgskolen i Nord-Trøndelag**

Rapport nr 6

Avdeling for helsefag

ISBN 82-7456-302-6

ISSN 1502-8186

Steinkjer 2002

## Forord

Denne rapporten er dokumentasjon av et prosjekt kalt "Fra skippertak til kontinuerlig prosess". Dette prosjektet går i korthet ut på å fornye og bedre det pedagogiske tilbudet til vernepleierstudentene ved HiNT, avdeling for helsefag, Namsos.

I løpet av studieåret 2000/2001 arbeidet vi med å planlegge og diskutere oss frem til det som har blitt "Mappevurdering for VPL 2001".

Det nye i dette prosjektet er først og fremst for oss en helt ny måte å koble undervisning og evaluering på. Videre å forholde oss til at studentene har ulike former for erfaring og kompetanse når de begynner på studiet. Dette er begrunnelser for at HiNT avd. helsefag Namsos har besluttet å sette i gang et prosjekt i 1. studieår ved vernepleierutdanningen.

Prosjektets hovedmål:

**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.**

For oss som prosjektledere har dette vært en lærerik prosess. Det er studentene ved vernepleiekull 2001, som først og fremst har stått for denne læringen, og som uten den minste tvil og med stor innsats sa seg villige til å være med på dette prosjektet. Prosjektet har vist oss at læring er en livslang og grunnleggende sosial prosess.

"Fra skippertak til kontinuerlig prosess" er denne rapportens tittel, og ikke uten grunn. Det er dette som har vært vår arbeidstittel for hele dette arbeidet underveis og er på sett og vis en presis formulering av det overordnede målet vi har for denne prosessen.

Vi ønsker å rette en takk til avdelingen som gjorde det mulig for oss å sette i gang dette prosjektet. En takk til kollegaer ved vernepleierutdanningen for nyttige innspill i prosessen. En spesiell takk til studieleder Marit Haugenes ved vernepleierutdanningen i Namsos for nyttige innspill og kommentarer i innspurten av prosjektet.

Namsos 01. august 2002

Ellen Saur og Oddbjørn Johansen  
Høgskolelektorer og kullansvarlige for VPL 2001

# Innhold

<b>1. Innledning.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Prosjekts bakgrunn og teoretiske forankring.....</b>	<b>5</b>
2.1 Teoretisk forankring av prosjektet .....	10
<b>3. Utvikling av mappevurdering med utgangspunkt i prosessorientert læring.....</b>	<b>23</b>
3.1 Mappevurdering og bruk av arbeidskrav.....	23
3.2 Individuell læringsprosess.....	26
3.3 Læringsprosess i gruppe.....	29
3.4 Tilbakemelding og respons på arbeidskrav .....	32
<b>4. Metodebeskrivelse.....</b>	<b>33</b>
4.1 Bruk av skriftlig materiale.....	36
4.2 Deltakende observasjon .....	36
4.3 Bruk av evalueringsmøter med hele kullet og faste møter med kullets referansegruppe. ....	38
4.4 Validitet og reliabilitet .....	39
<b>5. Evaluering av prosjektet .....</b>	<b>43</b>
5.1 Etablering og videreutvikling av sosiokulturelt læringsyn.....	43
5.1.1 Læring er situert .....	44
5.1.2 Læring er grunnleggende sosial .....	46
5.1.3 Læring er distribuert.....	51
5.1.4 Læring er meditert.....	53
5.1.5 Språket er sentralt i læringsprosesser .....	55
5.1.6 Læring er delaktig i praksisfellesskap .....	57
5.2 Videreutvikling av kognitivt læringsyn .....	59
5.3 Arbeidskrav og mappevurdering som redskap for kunnskapsutvikling .....	61
5.4 Videreutvikling av lærerrollen i tråd med pedagogisk tenkning .....	69
5.5 Fokus på studentens prosess i utvikling av vernepleiefaglig kompetanse.....	76
5.5.1 Utvikling av teoretisk kunnskap.....	76
5.5.2 Utvikling av yrkesspesifikke ferdigheter.....	80
5.5.3 Utvikling av personlig kompetanse .....	82
<b>6. Konklusjoner, konsekvenser og utfordringer for videreføring av prosjektet. ....</b>	<b>91</b>
6.1 Mappevurdering bygd på et sosiokulturelt læringsyn som ordning for hele studiet. ....	91
6.2 Kognitivt lærings- og kunnskapsyn .....	92
6.3 Innføring av arbeidskrav og mappevurdering som redskap for kunnskapsutvikling.....	93
6.4 Utvikling av teoretisk-, yrkesspesifikk- og personlig kompetanse.....	95
6.5 Videreutvikling av lærerrollen .....	96
6.6 Arbeidsmessige endringer som følge av endret undervisningsform.....	96
<b>Litteratur og kilder.....</b>	<b>101</b>

## 1. Innledning

I det siste tiåret har det vært diskusjoner og debatter rundt læring og pedagogisk tilrettelegging i mange skoleslag. Både grunnskole og videregående opplæring har gjennomgått endringer med bakgrunn i Reform-94 og det nye Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Gjennom disse skolereformene er det satt fokus både på organisering av skoleslagene som helhet, men det er også påpekt behov for endring av undervisningsformene. Tema- og prosjektarbeid vektlegges i større grad enn tidligere, den videregående skolen har hatt forsøk med opplæringsbøker som elevene fører for at de i større grad skal ta aktivt ansvar for egen læring og kunne dokumentere og se hele opplæringsløpet i sammenheng.

Også profesjonsutdanningene ved høyskolene har vært gjenstand for debatt de senere årene. Denne debatten har i stor grad svingt i takt med strykprosenten når eksamensresultat av ulik karakter har blitt offentliggjort. Og det sier seg kanskje selv at det er når strykprosenten har vært høy at debatten har vært på det sterkeste. En del av debatten har dreid seg om forholdet mellom studentenes behov for frihet og skolens behov for kontroll. Ettersom profesjonsutdanningene utdanner til yrker hvor yrkesutøveren ofte får stor makt i forhold til de brukerne som skal betjenes, blir behovet for kvalitetssikring også brakt inn i debatten. Betyr stor strykprosent at studenten holder dårlig kvalitet, eller er det måleredskapet som ikke er justert etter det studenten faktisk er ment å lære? Er det dårlig samsvar mellom tilrettelegginga for læring og eksamensformen? Dette er spørsmål det er verdt å forsøke å finne noen svar på.

Samhandling, etablering av gode relasjoner og dialog var sentralt hos oss ved vernepleierutdanningen i Namsos ved innføring av ny fagplan i 1999, og det ble også lagt stor vekt på studiekvalitet. Det ble lagt stor vekt på å få etablert dialog med studentene for å diskutere hvordan studiekvaliteten best kunne ivaretaes. Det ble også observert tildels stort fravær i perioder, og mange studenter valgte bort tilrettelegging for læring som ikke var obligatorisk, med den følge at relativt mange ikke fikk ivaretatt de lengre læringsprosessene som skolen mente var en viktig del av utdanninga, samt at det viste seg vanskelig å planlegge samarbeid med andre instanser utenfor skolen ettersom det var uklart om/og eventuelt hvor mange studenter som ville være delaktige.

Disse forholdene ble diskutert med studentene og noe av det som kom frem i de felles planleggingsmøtene lærerne hadde sammen med studentene, var at de ønsket klarere rammer for studiet og en tydeliggjøring av både skolens og studentenes forpliktelser gjennom hele studieåret. Som tilretteleggere var vi på søk etter en bedre organisering av studiet som kunne ivareta de ønsker som både vi som tilretteleggere og studentene hadde om forbedringer.

Våren 2000 var det en seminardag ved HiNT med tittelen **Arbeidsform – Eksamensform – Studiekvalitet**, her ble erfaringene fra vernepleierutdanninga lagt frem, og på denne seminardagen var også førsteamanuensis Anton Havnes fra HiO og snakket om **Eksamensordninger i utvikling**. Anton Havnes formidlet erfaringene med oppstart av en ny vurderingsform ved en deltids sykepleieutdanning i Oslo: mappevurdering. Dette var interessante tanker som i stor grad kunne være med på å utdype de erfaringene vi hadde gjort oss i løpet av det første året med utprøving av ny fagplan. Ideen om mappevurdering som et godt redskap tilpasset nye måter for tilrettelegging for læring ble tatt med videre i arbeidet med utviklingen av studiet.

I løpet av studieåret 2000/2001 arbeidet vi videre med å planlegge og diskutere oss frem til det som har blitt ”Mappevurdering for VPL 2001”. St. melding nr. 27 *Gjør din plikt – Krev din rett Kvalitetsreform av høyere utdanning*, peker i samme retning:

*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)

Overnevnte stortingsmelding legger også vekt på at skolene må gå gjennom sine opplegg både faglig og pedagogisk og fornye studienes innhold og oppbygging. (Op.cit.:30). 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)

Også ved vernepleierutdanningen i Namsos har vi diskutert hvordan vi skal møte den ”nye studenten”. Vi mener at mye av tilretteleggingen for læring ved vernepleierutdanningen på HiNT også tidligere har vært preget av et mangfold av ulike metoder. Gruppearbeid, veiledning, problembasert læring og utarbeiding av individuelle læringsmål har vært vesentlige metoder for læring gjennom flere år. Vi mener at læringsmetodene og innholdet i undervisninga i stor grad også tidligere har vært hensiktsmessige i sine enkelte deler – likevel har vi altså ikke lyktes å trekke så mange studenter som vi har ønsket med inn i lengre læringsprosesser. Vi ser derfor at det er behov for endring både fra lærer- og studenthold. Det nye i dette prosjektet er først og fremst for oss en helt ny måte å koble undervisning og evaluering på, og forholde oss til at studentene har ulike former for erfaring og kompetanse når de begynner på studiet. Dette er begrunnelser for at HiNT avd helsefag Namsos, har besluttet og sette i gang et prosjekt i 1. studieår ved vernepleierutdanningen.

Prosjektets hovedmål:

**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.**

”Fra skippertak til kontinuerlig prosess” er denne rapportens tittel og ikke uten grunn. Det er dette som har vært vår arbeidstitel for hele dette arbeidet underveis, og er på sett og vis en presis formulering av det overordnede målet vi har for denne prosessen.

### **Konkretisering av prosjektets målsetting.**

Følgene punkter vil være vårt faglige utgangspunkt for prosjektet:

- 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.

- Kognitiv læring skal fremdeles ha en funksjon, men da som støtte eller supplement til det sosiokulturelle læringssyn.
- Å videreutvikle vår egen lærerrolle i tråd med ny pedagogisk tenkning
- Å innføre arbeidskrav og mappevurdering som redskap for kunnskapsutviklingen hos den enkelte student.
- At studentene skal kunne ta utgangspunkt i sitt eget ståsted allerede fra studiestart gjennom å utarbeide egne læringsmål for studiet. Det kontinuerlige arbeidet med disse læringsmålene vil sikre at studiet integreres i den enkeltes læringshistorie og ikke bare blir en reproduisering av etablert kunnskap.
- 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.

Pedagogisk utviklingsarbeid som dette prosjektet er, kan ikke sies å ha noen klar begynnelse eller klart avgrenset avslutning. Det å utvikle, endre og forhåpentligvis forbedre undervisning er en kontinuerlig prosess. Vårt mål er ikke en endelig totalisert viten, men å kunne legge til noe ny viten i den strømmen av kunnskap som stadig produseres. En god illustrasjon synes vi forskeren Toril Moi gjør seg i forbindelse med sitt arbeid med biografien om Simone de Beauvoir – hvor hun sammenligner sin forskning med husarbeid (Moi 1995:22). Akkurat som husmoren slutter vi arbeidet i denne omgangen når gulvet er rent nok, det er på tide å begynne å lage middag, det er for sent på kvelden; eller man er rett og slett for trett til å fortsette. Dagen etter trengs det alltid mer matlaging, mer støvtørring, mer vasking; og av og til må man pusse opp hele huset på nytt: Dette prosjektet har derfor ingen klar begynnelse eller slutt; men er en del av den kontinuerlige utviklingsprosessen høgskolen er i.



## 2. Prosjekts bakgrunn og teoretiske forankring.

I denne sammenhengen er det naturlig å starte med å si noe om de tankene vi hadde gjort oss omkring utdanning av vernepleiere som profesjonsutøvere.

### Vernepleieren som profesjonsutøver

Studentene i vernepleierutdanningen er i en sosialiseringssprosess. De skal inn i en ny rolle som vernepleierstudenter hvor målsetningen er å bli uteksaminert som vernepleier etter de tre årene studiet pågår. Kunnskapsutvikling i denne sammenhengen kan beskrives som læring, sosialisering eller identitetsutvikling. I følge Hoëm (1978:13) er ikke yrkesutdanning og oppdragelse vesensforskjellige fenomener. Begge er sosiale prosesser der det overføres verdier og normer og hvor ferdigheter utvikles, og erkjennelse av egenverdi etableres. Høgskolen skal med andre ord fungere som en arena for utvikling av yrkesrollen. Dette skjer for helse- og sosialarbeiderutdanningene i spennet mellom personlig utvikling, tilegning av teoretisk kunnskap og via studentens møte med praksisfeltet og de rollemodeller studenten møter der. Som teoretisk forankring og redskap for å utvikle metoder for å få til disse ønskede prosessene har vi anvendt oss av perspektiver fra et sosiokulturelt lærings- og kunnskapssyn. En nærmere beskrivelse av dette teoretiske fundamentet kommer under pkt. 3.2.

### Vernepleierfaglig arbeidsmodell

Vernepleierfaglig kompetanse innebærer systematisk arbeid i nært samarbeid med brukere. Dette arbeidet tar utgangspunkt i følgende arbeidsmodell:

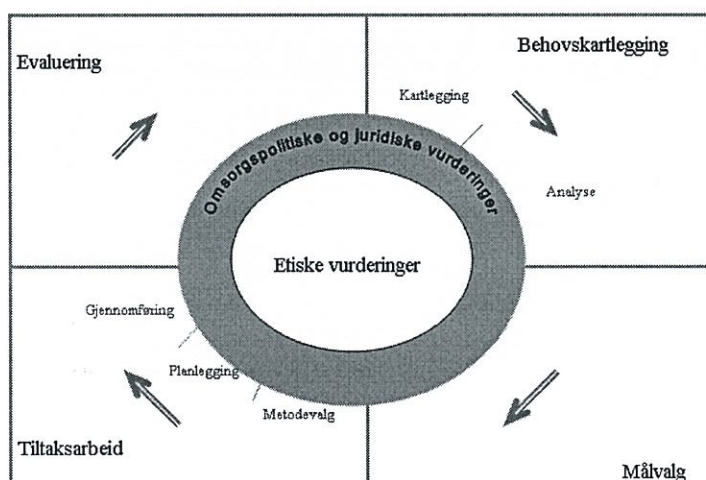


Fig. 1 Vernepleierfaglig arbeidsmodell (FO, 2000)

Modellen synliggjør at vernepleiere baserer sitt arbeid på et fundament av etisk refleksjon. Som en rammebetingelse ligger omsorgspolitiske - og juridiske forhold som må vurderes i alt arbeid. Sirkelen i modellen symboliserer den gjentakende prosessen arbeid med enkeltpersoner eller grupper innebærer.

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 arbeide videre med.

Videre analyseres disse data i lys av teori. Teoretiske kunnskaper skal bidra til å forstå og begrunne praktisk utførelse.

**Målvalg.** Med behovskartleggingen 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.

Alle trinn i modellen forutsetter nært samarbeid med brukere, pårørende og andre fagpersoner.

Denne arbeidsmodellen har vi også brukt som grunnlag for studentens arbeid med utvikling av egne læringsmål. Denne prosessen beskrives nærmere under punkt 4.2.

### **Kompetansetrekanten**

Studiet skal være med på å sikre en faglig utvikling hos studenten både på det personlige nivå (holdninger) og kunnskapsmessig (metoder og teorier). Dette skal samlet sett bidra til å utvikle profesjonell kompetanse. Med utgangspunkt i Greta Marie Skau (1999) gir vi en 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.

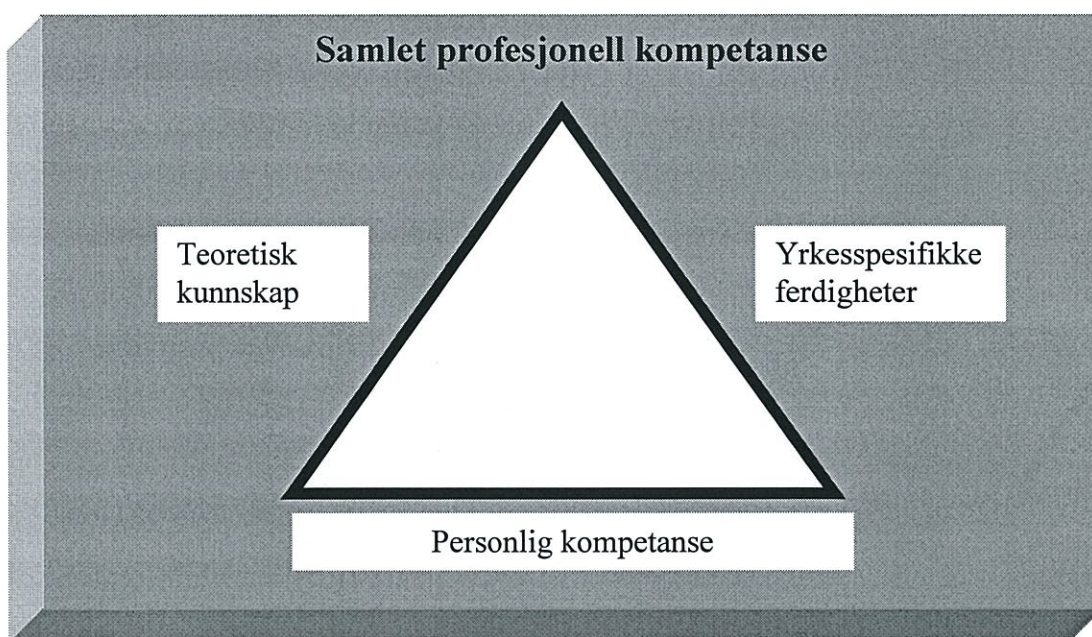


Fig. 2 Kompetansetrekanten, gjengitt etter Skau 1999.

Det er viktig at skolen klarer å tilpasse sin undervisning slik at den er med på å bidra til at studenten har fokus på seg selv i forhold til å utvikle teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Undervisningen må være tilrettelagt på en slik måte at studenten blir i stand til å identifisere seg med yrkesfunksjonens mål, metoder, idegrunnlag, verdier, tenkning og handlingsgrunnlag. Undersøkelser (Stjernø 1982 og Jordell 1986) synes å vise at erfaringer fra yrket er like viktig som utdanning i forhold til utvikling av yrkesidentitet.

Å skille mellom teoretisk kunnskap og praksiskunnskap kan i helse- og sosialarbeiderprofesjonene være vanskelig. Det daglige arbeidet til helse- og sosialarbeidere er preget av helhetlig arbeid.

### **Teoretiske kunnskap**

Teoretisk kunnskap er et viktig fundament for utøvelsen av faget. Teoretisk kunnskap dreier seg om det vi kaller faktakunnskap og allmenn forskningsbasert viten. For vernepleiere vil dette dreie seg om kunnskap om ulike funksjonshemninger, samfunnsmessige forhold, utviklingspsykologi, vernepleiefaglig arbeidsmodell osv. Fram til i dag har høgskolen i stor grad vært flink til å formidle teoretisk kunnskap. Dette skjer ved forelesninger, PBL-oppgaver og andre pedagogiske læringsformer. Høgskolen har også lang tradisjon i å etterprøve studentenes teoretiske kunnskap. Dette har blitt gjort ved gjennomføring av kunnskapstester og ulike former for eksamensbesvarelser. Problemet med slike etterprøvinger er at studenten har fått en tilbakemelding på bestått eller ikke bestått, og i andre tilfeller en karakter som skal indikere nivået på kunnskapen hos studenten, og spørsmålet er om en slik form for tilbakemelding vil gi studentene den informasjon de trenger for å få til en prosess i egen teoretisk utvikling. Ved innføring av mappevurdering, vil tilbakemeldingen på de ulike arbeidskravene være av en slik form at de skal ansopre studentene til videre teoretisk utforskning innenfor de forskjellige områdene. Formen på tilbakemeldingene vil bli beskrevet senere i denne rapporten.

### **De yrkesspesifikke ferdighetene**

De yrkesspesifikke ferdighetene omfatter de praktiske ferdighetene vi gjør nytte av i utøvelsen av yrket. Det å være yrkesutøver er essensielt å utøve en praksis, eller et mangfold av praksiser som karakteristisk forbindes med vedkommendes yrke (Gulbrandsen 1997). Å være vernepleier handler blant annet om å være deltaker i et handlingsmessig og forståelsesmessig fellesskap med andre vernepleierer. Videre handler de yrkesspesifikke ferdighetene om hvordan en forholder seg til mennesker med ulike funksjonsforutsetninger, hvordan en tilrettelegger for endring av atferd, tilrettelegger for læring og for god livskvalitet. Her har praksisperiodene en sentral rolle. Flere forfattere peker på betydningen av å oppvurdere praksis og praksiskunnskap innefor dagens helse- og sosialarbeiderutdanninger (Martinsen 1990, Nygren 1999 og Drewier 1999). Målsettingen med praksis er at studenten skal lære å observere og

utføre ulike vernepleiefaglige handlinger. Erfaringene vil komme til uttrykk når praksisveilederen viser hvordan kunnskap og erfaringsbasert innsikt forenes i forbindelse med samhandling med brukere, pårørende eller andre yrkesutøvere. Dette forutsetter at studenten har praksisveiledere som er i stand til å gi slik tilbakemelding. I dette arbeidet vil veiledningen i praksisperioden stå sentralt. Veilederrollen må ikke kun ta utgangspunkt i dagens virkelighet, men også være i stand til å foreta en kritisk vurdering og nytenkning i en streben mot å utvikle kvaliteten på det vernepleiefaglige arbeidet.

For å nå denne målsettingen er det utarbeidet et veiledningshefte ved høyskolen til bruk av studenten og veileder i praksisperioden (Johansen 2001). Dette heftet tar for seg en innføring i veiledningsmetodikk og viser en del praktiske eksempler på hvordan en kan utøve veiledning i løpet av praksisperioden. Videre tilstreber vi at studenten allerede i starten av studieåret skal ha en aktiv holdning til egen utvikling på alle områdene i kompetansetrekanten, slik at praksisperioden følger opp de læringsmålene studenten har satt seg i teoribolken.

### **Personlig kompetanse**

Personlig kompetanse eller affektiv kompetanse handler om våre personlige verdier, holdninger og følelser. Denne kompetansen styrer i stor grad våre vurderinger og etiske refleksjoner som vi legger til grunn for vår samhandling med andre mennesker. Disse sidene ved oss som yrkesutøvere kommer i liten grad til uttrykk på eksamenspapirer eller i formidling av skriftlige rapporter og prøver. Likevel er det den personlige kompetansen som ofte er meget utslagsgivende for kvaliteten av det arbeidet vi gjør med andre mennesker. I undervisningen står vi derfor ovenfor en utfordring i å møte studenten på dette området som Skau (1999) kaller personlig kompetanse. I likhet med Skau ser vi også en fare i en for stor vektlegging av kunnskap som i hovedsak er basert på teoretisk viten. Sentralt i utvikling av gode helse- og sosialarbeidere er å få til en kompetanse som er forankret i en personlig, erfaringsbasert form for kunnskap og innsikt. Målsettingen er å øke studentens egen bevissthet om sine egne holdninger og verdier og også se konsekvensene disse har for utøvelsen av yrke eller praksis. En kan vanskelig se for seg at studentene kan bevisstgjøres omkring et felles verdigrunnlag for vernepleiere og etiske dilemmaer og problemstillinger de møter i arbeidet, uten at dette skjer i en åpen refleksjon med utgangspunkt i de yrkesetiske retningslinjene for vernepleiere. Dette er et sentralt område innenfor personlig kompetanse. For å utvikle

sin personlige kompetanse er samhandling, refleksjon og diskusjon med andre studenter og lærere viktig. I følge Christiansen (1997) ligger det i refleksjonen en mulighet til å tenke igjennom og sette ord på handlinger, som kan kobles til lignende erfaringer og teoretisk innsikt. Fenomener, opplevelser og teoretiske problemstillinger som kan virke flytende og utydelig, kan derved klargjøres på en måte som gir forståelse og kunnskap.

## 2.1 Teoretisk forankring av prosjektet

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).

”Mappevurdering som læringsform og sammenheng med kunnskaps- og læringssyn” er tittel på Olga Dysthes artikkel i boka *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering* (Fuglestad (red.) 1999:181). Denne artikkelen redegjør på en god måte for hvordan læringssynet vil påvirke utformingen av evalueringsformen. Som Dysthe skriver; mappevurdering er kamelonen som skifter farve etter det kunnskps- og læringssyn de som utvikler vurderinga har. Mappevurdering i seg selv er altså ikke forankret i en spesiell teoretisk retning, men må sies å være et rammeverk som må fylles med et innhold, og dette innholdet påvirkes av det læringssynet som tilretteleggerne er forankret i.

### **Lærings- og kunnskapssynet ved vernepleierutdanningen i Namsos**

Når vi innfører mappevurdering på vernepleierutdanningen i Namsos, vil det være slik at det lærings- og kunnskapssynet vi har vil påvirke hvordan vi utformer

mappevurderingen og hvilket innhold vi ønsker at det enkelte arbeidskrav skal ha. Innholdsmessig er vi styrt av rammeplanen på overordnet nivå – men når vi sammenligner de ulike fagplanene for vernepleierutdanningene ser vi fort at det gies rom for mange ulike tolkninger, og rammeplanens mål kan settes ut i live på mange ulike måter. Det vil si at den enkelte utdanning har stor frihet til å velge form og konkret innhold i studiet og dette styrkes gjennom St. melding nr. 27:

*”Høyere utdanning og forskning skal møte en rekke ulike mål. Det krever at institusjonene våre representerer et mangfold i strategier og satsningsområder. Målet er ikke en situasjon der institusjonene blir mer og mer lik hverandre.” (St.melding nr. 27 2000-2001:45).*

Vår utdanning er også naturlig nok påvirket av at det innenfor de sosialpedagogiske utdanningene har skjedd en perspektivforskyvning de siste årene. Nordisk Forum for Socialpædagoger sier til og med at sosialpedagogikken har mistet sine peilemerker og at det ikke lenger er innlysende hva man skal arbeide mot:

*”Det bliver derfor i relationen, det socialpædagogiske arbejde må finde sin begrundelse, - defineret som det sted, hvor bruger og socialpædagog bliver til – ikke mindst for hinanden. I dette bliver etikken et væsentlig felt. Diskussionen kommer til å dreje sig om den gode samhandling og den gode relation.” (Nordisk Forum for Socialpædagoger 2001:39)*

De nasjonale føringene innen høgskole og universitetssektoren innebærer stor frihet for den enkelte institusjon med hensyn til utforming av innholdet. De faglige strømningene beveger seg fra innlæring av spesifikke ferdigheter til å omhandle utvikling av gode relasjoner og etablering av gode samhandlings arenaer. På bakgrunn av dette vil det lærings- og kunnskapssynet vi har ved vernepleierutdanningen i Namsos derfor slik vi ser det, være helt avgjørende for de konsekvenser som bruk av mappevurdering vil få for studentene.

Dysthe redegjør i sin artikkel for behavioristisk, kognitivt og sosiokulturelt læringssyn. Hvor vi kort kan si at et behavioristisk læringssyn står for et læringssyn hvor objektiv etterprøving av detaljkunnskap står sentralt, kognitivt læringssyn blir et individsentrert læringssyn hvor indre mentale prosesser vektlegges og hvor den enkeltes refleksjon over egen læringsprosess blir trukket frem som viktig element. Et sosiokulturelt læringssyn tar utgangspunkt i at samhandling med andre ikke bare er viktig for at læring skal skje, men en forutsetning.

Når man skal kartlegge en utdannings lærings- og kunnskapssyn byr det selvsagt på flere problemer ettersom det her vil være mange faktorer som spiller inn: fagplanenes oppbygging er én kilde for å analysere hvilket læringsyn som synes å ligge bak, observasjon av lærernes praksis vil være en annen kilde. Et annet moment som Dysthe også trekker frem er at det er sjelden man finner at ett syn på læring og kunnskap fremstår i ren form. Vår kartlegging her bygger i første rekke på fagplanen for vernepleierutdanningen ved HiNT, men vil selvsagt også være farvet av de erfaringer vi har gjort oss som tilretteleggere.

Vår vurdering er at vernepleierutdanningen i Namsos har hatt et sterkt kognitivt perspektiv – hvor *”tileigning av indre mentale strukturar og prosessar som er nødvendig for læring”* (Dysthe i Fuglestad (red.)1999:193) har stått sentralt. Prosessene vi har lagt vekt på har vært kommunikasjon, problemløsning, samarbeid og det å forstå hvordan de indre prosessene for hver enkelt student påvirker disse ytre prosessene. Progresjonen i utviklingen av de mentale prosessene blir i fagplanen knyttet til viktigheten av å tydeliggjøre taksonomisk nivå, og en understrekning av at dette klart er en lineær prosess.

*”Til hjelp i denne tydeliggjøringen av ansvar for læring er taksonomisk nivå og progresjon i utdanninga vektlagt. Taksonomier for kunnskaps-, ferdighets- og holdningslæring gir signaler om hva som er læringsprosessens endelige siktemål på de ulike emneområdene og tema, eks. kunne gjengi / kunne anvende / kunne kritisk vurdere kunnskap. Gjennom å tydeliggjøre hvilke taksonomiske nivå læreprosessen skal bringe studenten opp til, gis det også direkte anvisninger for hvilke studieformer og læringsaktiviteter som er hensiktsmessige for å nå angitt nivå.”* (Fagplan for vernepleierutdanninga 1999:7)

Et slikt lineært syn på læring utfordres av Dysthe i hennes artikkel hvor hun siterer Shepard: *”I motsetning til lineære hierarkier fremstiller forskere nå kunnskapstilegnelse ved å bruke semantiske nettverk som viser forbindelser i mange retninger”* (Dysthe i Fuglestad (red.)1999:193). Noen deler av studiet har vært av mer naturvitenskaplig karakter og hvor vurderingsformen har vært basert på et mer behavioristisk syn på læring – hvor det som skal læres deles opp i biter og etterprøves på mest mulig objektive måte. Medikamentlære og test i medikamentregning er et eksempel her. Men også innenfor pedagogikk og psykologi har vi hatt kunnskapstest hvor målet har vært å prøve ut studentene i forhold til enkelte biter av teorien; f.eks. Piagets stadielære og klassisk- og operant betinging.



Arbeid i grupper og samarbeid med studenter om studiekvalitet har også vært en del av tilrettelegging for læring som tenderer mot et mer sosiokulturelt utgangspunkt for læring – men hvor stor studentenes reelle innflytelse har vært, kan nok diskuteres. Eller sagt med andre ord – det pedagogiske slagordet ”Ansvar for egen læring” – kan også bli en sovepute for oss som tilretteleggere, dersom vi trekker oss for mye tilbake og stoler på at dialogen mellom studenter og mellom studenter og skole oppstår av seg selv, bare studentene er interesserte nok. I lys av det Nordisk Forum for Socialpædagoger beskriver om endringer innenfor fagfeltet, som går fra innlæring av spesifikke ferdigheter til etablering av ”den gode relasjon”, blir det viktig å gjøre seg noen tanker om hva disse endringene av syn på kunnskap gjør med oss:

John Lundstøl skriver i sin bok *Kunnskapens hemmeligheter*:

*”Det finnes ikke én type kunnskap og én måte å bruke kunnskap på, men flere typer kunnskap som er eller kan være likeverdige. Og det finnes mange forskjellige måter å anvende eller bruke kunnskap på, som alt etter sin brukssammenheng og alt etter sitt felt kan være like gyldige og like viktige. Dette kan innebære en revurdering av de grunnleggende begrepene om hva som er kunnskap og hva som er vitenskap og hva som er god praksis. /.../ Det betyr at vi må stille mange flere spørsmål ved de begrepene, tenkemåtene og modellene som er i omløp – begreper, tenkemåter og modeller som gjør at vi svært lett reproducerer forestillinger som vi i bunn og grunn gjerne vil overskride eller forandre.”*  
(Lundstøl, J., 1999:36-37)

For at vi ikke ender med å kun reproducere forestillinger som vi gjerne vil overskride – men faktisk endrer våre handlemåter i tråd med det kunnskapssynet vi tar – kan vi ikke bare endre faktoren undervisning, men det blir helt nødvendig å se denne i sammenheng med vurderingsordningene – ellers kan vi lett ende med å i bunn og grunn reproducere gamle handlemåter.

Vårt lærings- og kunnskapssyn synes å bli dratt noe i mellom det som vel også gjenspeiles i tidas debatter om innhold og vurdering; hvor man på den ene siden betoner viktigheten av krav til høyt akademisk nivå, mens vi på den annen side påvirkes av de mer pedagogiske strømningene som overfladisk kan sies å gå fra Piagets konstruktivistiske syn mot Vygotskys sosialkonstruktivistiske fokus. Denne dreiningen medfører at man må diskutere kunnskap i et nytt lys, det gjelder også for oss.

## **Etablering og videre utvikling av vårt lærings- og kunnskapssyn.**

Vi kan si at da vi startet med utformingen av mappevurdering slik vi ønsket å jobbe med den, var vårt ønske å kunne utvikle vårt lærings- og kunnskapssyn i en mer sosiokulturell retning, men fortsatt med elementer fra et kognitivt perspektiv. Slik vi ser det er det ikke noe uttalt poeng for oss å ”bekjenne” oss til en teori, men i tråd med det Vygotsky og Bruner beskriver som sine utgangspunkt (Bruner 1997), ser vi at ulike perspektiv kan utfylle hverandre, men også vi tror at kunnskap først og fremst etableres i samhandling med andre og i praksis – gjennom å prøve ut.

For å kunne reflektere over vårt lærings- og kunnskapssyn har vi benyttet oss av Olga Dysthes (Dysthe 2001:43ff) organisering av de sentrale perspektivene innen sosiokulturelt læringssyn hvor hun trekker frem 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

### **1) læring er situert (blir påvirket av konteksten man lærer i)**

At læring er situert betyr at hvordan en person lærer og situasjonen han lærer i er en fundamental del av det som blir lært – dette utfordrer det kognitive synet om at det finns en kognitiv kjerne i det å lære som er uavhengig av kontekst og formål.

I en profesjonsutdanning synes dette perspektivet å være særlig innlysende. Det å legge til rette for autentiske aktiviteter i skolen har vært sentralt innenfor flere fagplandeler. På vernepleierutdanninga har 60 av 180 studiepoeng vært praksisrelaterte studier. Det vil si at en stor del av studiet har vært direkte autentiske aktiviteter. Det som blir utfordringen fremover er hvordan vi i enda større grad skal klare å veve sammen studiets ulike elementer: teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og utvikling av personlige holdninger og verdier gjennom å legge til rette for læring i meningsfylte kontekster.

### **2) læring er grunnleggende sosial**

Vi ser på samarbeid og interaksjon med omverden som en grunnleggende del av det å konstruere kunnskap, og ikke slik den tradisjonelle kognitivismen er opptatt av det enkelte individet i første rekke. For oss blir samhandling og interaksjon en grunnleggende del av det å konstruere kunnskap. Det betyr ikke at vi ser på individet som uviktig, men individet blir avhengig av samhandling for å lære. Det blir viktig for den enkelte å synliggjøre *hva* det er han/hun lærer i interaksjon og samhandling med andre. En naturlig konsekvens av dette er at vi organiserer store deler av studiet ut fra arbeid i grupper. Dysthe skriver at et viktig mål med skolen og høgere utdanning er å inkulturere elevene/studentene i ulike diskurssamfunn; det vil si å utstyre dem med kompetanse i å bruke begrep og tankemåter som er karakteristiske for fellesskapene; slik at de kan fungere i ulike sammenhenger. Vårt perspektiv på denne sosialiseringa er påvirket av Bourdieus beskrivelser og analyser og vil bli noe mer beskrevet under punktet som omhandler lærerrollen.

### **3) læring er distribuert (kunnskapen blir fordelt)**

En av grunnene til at vi ser stor verdi i å organisere store deler av studiet i gruppebaserte aktiviteter er tanken om at studentene kan ulike ting og har ulike ferdigheter som alle er nødvendige for helhetsforståelsen, og fordi kunnskapen er fordelt må læring være sosial. Eller som Bruner sier i sin bok "Utdanningskultur og læring":

*"Dette er åpenbart ikke bare fordi samarbeidet gir en viss "drahjelp" eller gjør en selv mer synlig. Det har også å gjøre med det at man har kommet inn i et fellesskap der man deler den utvidede intelligens. Det er denne finurlige "delingen" som danner distribuert intelligens" (Bruner 1997:161)*

Gjennom kombinasjon av den innsikten flere sitter inne med blir problemene belyst på bredere basis, gjennom innspill fra andre kan vi utvikle våre egne tanker og strekke oss videre, jfr. Vygotskys tanke om utvikling innenfor den proksimale utviklingszone.

### **4) læring er mediert (bruker redskap for å lære)**

Redskap eller verktøy betyr i et sosiokulturelt læringsperspektiv de intellektuelle og praktiske ressursene vi har tilgang til, og som vi bruker for å forstå omverden og for å handle. Redskap medierer læring på mange ulike vis. Bøker, film og video er informasjonskilder, notatblokk, blyanten og datamaskina er fysiske redskap som medierer organisering, lagring og videreutvikling av innhold i tekster eller egne tanker. Den viktigste medierende redskapen for mennesket er språket.

Også for oss står språk sentralt. Anvendelse og refleksjon av språk er sentralt i et hvert utdanningssystem, graden av bevissthet om hvordan man anvender språket som en medierende redskap varierer nok likevel. Her ligger det uante muligheter for videreutvikling av de metodene vi har med større bevissthet på språkets funksjon.

For oss har utvikling av nettstøttet undervisning som redskap for læring blitt et hovedfokus. D.v.s. at kullet har fått sin egen web-side hvor aktuell informasjon fortløpende blir presentert. Dette er et kommunikasjonsredskap hvor lærerne hele tiden kan nå studentene med de beskjeder som skal gies, samt at det blir en oversikt over studiets innhold etterhvert som det skrider frem, og også en kilde hvor studentene kan hente ut forelesninger som blir lagt ut. Etablering av digitale redskaper for læring er en viktig del av det utviklingsarbeidet som går for seg innenfor utdanningssystemene generelt og begrunnelse for etablering av denne web-siden finnes også i St. melding 27:

*Mange av de endringene som skjer i produksjonsmetoder, forbruks- og markedsmønstre og strukturer i økonomier og samfunn, har sammenheng med den raske utviklingen innenfor informasjons- og kommunikasjons-teknologi (IKT). Denne utviklingen er kjernen i mange av de endringskreftene som preger samfunnet. De nye teknologiske mulighetene preger, og vil fortsette å prege, utdanningssystemene på mange måter. Det å beherske IKT blir etter hvert basisferdigheter på linje med lesing og skriving, og det blir derfor noe elever og studenter må utvikle gjennom hele utdanningsløpet.*

(St.meld nr. 27 2000–2001:17)

Hvordan vi har lagt opp arbeidet med den nettstøttede undervisningen er beskrevet i en egen rapport (Saur/Johansen 2002).

### **5) språket er sentralt i læringsprosesser**

Språket må nødvendigvis bli en sentral del av kommunikasjonen mellom skole og studenter og mellom studentene. Men hvordan språket både kan virke hemmende og fremmende på læring alt etter hvordan det anvendes, har vi viet for lite bevissthet. Prosessorientert skriving og introduksjon av refleksjonstekster som læringsmetoder har gjort oss mer bevisst på hvordan skriving fremmer faglig forståelse og tenking. Utfordringen blir å gi studentene gode treningsarenaer hvor deres refleksjoner og metakognitive prosesser blir gitt plass nettopp fordi språket blir linken mellom de ulike komponentene:

*”Språket er samtidig et kollektivt, interaktivt og individuelt sociokulturelt redskap. Det är därför det kan fungera som en länk mellan kultur, interaktion och individets tänkande” (Säljö 2000:87)*

## **6) læring er deltaking i praksisfellesskap**

Læring går for seg over alt og alltid, og i stede for å spørre hva slags kognitive prosesser og strukturer som er involvert i læring spør man seg hva slags type sosial aktivitet og deltakelse som gir den rette konteksten for at læring skal skje (Dysthe 2001:47).

Dette innebærer at vi også må være inneforstått med at studenten lærer også andre steder enn på skolen. Studenten har med seg erfaringer fra mange handlingsfellesskap eller praksisfellesskap utenfor skolen og også innenfor skolen deltar studenten i flere ulike praksisfellesskap.

### **Kognitivt læringssyn**

Vi har forsøkt å redegjøre for vårt pedagogiske utgangspunkt innenfor et sosiokulturelt lærings- og kunnskapssyn. Men som vi innledningsvis skrev ser vi at innlæring av ulike ferdigheter og kunnskaper krever ulike innfallsvinkler, dette er nok ikke noe unikt ståsted for oss. Olga Dyste skriver at den norske klasseromsforskningen bygger dels på sosiologiske, dels på kognitivistiske og dels på sosiokulturelle og semiotiske teori-perspektiv, men at de fleste forskerne er eklektiske i teoribruken. (Dysthe 2001:54)

Det finnes flere kognitive perspektiv; gestaltpsykologi, Piaget-tradisjon og symbolsk informasjonsprosessering. Her skal vi ikke gå inn på de ulike retningene, men i første rekke forholde oss til et begrep fra kognitiv teori som har hatt betydning for oss: metakognisjon: dvs. evne til å reflektere over sin egen tenkning, forståelse og læring; og bli bevisst hvordan man selv lærer best.

Bruner (Bruner 1997:155) skriver om problemet med å oppnå bevissthet om de handlingene vi lett gjør automatisk – og trekker frem 3 midler for å øke bevisstheten: kontrast, konfrontasjon og metakunnskap. En vanlig kommentar fra studenter i praksis er at de fort blir ”spist opp” av rutiner og at det er en stor utfordring å fastholde sammenhengen mellom teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlige

verdier og holdninger, for å motstå presset om at: ”vi må gjøre det slik for rutinene krever det – og vi har alltid gjort det slik”, uten at den faglige forankringen nødvendigvis er til stede. For oss har det nettopp vært et hovedanliggende å legge vekt på å stimulere studentene til refleksjon over egne og andres handlinger – men også over egne tanker: ”Hva er årsaken til at jeg tenker som jeg gjør? Hvilke holdninger og automatiserte prosesser er det nødvendig å avdekke for at egen læringsprosess skal utvikles videre?”

Kontrast, konfrontasjon og metakunnskap er virkemidler som har stått sentralt i den individuelle kontakten vi legger opp til gjennom studentsamtalene. På denne måten mener vi at vi anvender kognitive virkemidler, men ut fra et sosiokulturelt perspektiv.

### **Videreutvikling av lærerrollen i tråd med ny pedagogisk tenkning**

Den utviklingen vi ser i vårt lærings- og kunnskapssyn i retning mot et mer sosiokulturelt perspektiv, vil også få konsekvenser for lærerrollen eller rollen som tilrettelegger for læring.

Med utgangspunkt i sosiokulturell tenkning er det her nærliggende å knytte til begreper som *den nærmeste utviklingssonen* (Vygotsky) og *stillasbygging (scaffolding)* (Bruner). Vygotskys prinsipp om den nærmeste (proksimale) utviklingssonen betegner forholdet mellom det den lærende kan klare/behersker alene, og det han/hun behersker med hjelp og støtte fra andre. Undervisningen i den proksimale sonen betegnes ofte som stillasbygging eller scaffolding (Imsen 1999:161) som beskriver den støtte og utfordring den lærende kan få av andre i sin læringsprosess som gjør at han/hun kan strekke seg lengre. Dysthe og Igland påpeker at stillasmetaforen kan tone ned og tilsløre viktigheten av *utfordring* i undervisning som skal ligge i forkant av utviklingen (Dysthe/Igland i Dysthe 2001:79). Slik vi tolker teorien om disse undervisningsprinsippene handler det for vår del først og fremst om samarbeid mellom studenter og studenter og lærere/veiledere slik at man sammen kan stimulere til læring utover det den enkelte klarer alene. Bruners stillasbyggingsprinsipp kombinert med hans begrep om kontrast, konfrontasjon og metakunnskap for å heve bevissthetsnivået vil da være fruktbare tanker å bygge videre på.

Viktige redskap for oss i denne prosessen har vært videreutvikling av veiledning som metode for tilrettelegging for læring, studentsamtaler og arbeid i gruppe - hvor også den enkelte må utarbeide individuelle mål og forhandle/reforhandle i interaksjon med de andre på gruppa. Men vernepleierutdanningen vil fortsatt ha behov for å formidle kunnskap som skal måles innenfor et behavioristisk kunnskapssyn. Medikamentregning må nødvendigvis være en eksakt kunnskap – men basisen, grunnsynet handler om å utvikle en helhetsforståelse med basis i menneskelig samhandling og dialog. Vi ønsker en tilretteleggerrolle hvor dialogen med studenten blir viktig, enten det er med den enkelte i studentsamtale eller i en mindre arbeidsgruppe. Vi ønsker å flytte noe mer av fokuset fra den tradisjonelle forelesningsformen mot andre arbeidsformer hvor tilretteleggeren blir mer veileder enn foreleser. Men det handler ikke om å hoppe fra en fot over til den andre, den gode forelesningen vil fortsatt ha sin plass.

Synet som tilretteleggerne har på studentene vil naturlig nok påvirke de valg de gjør med hensyn til tilrettelegging av tilbudet. Innenfor et behavioristisk syn vil det råde et autoritært syn på studenten. Det vil være læreren som definerer undervisningens mål, form og evalueringsform. Det vil legges vekt på kunnskap som kan måles mest mulig eksakt og hvor studentens egen refleksjon er lite verdsatt. Et kognitivt læringssyn åpner i større grad opp for studentenes egne refleksjoner og legger stor vekt på at studenten skal få innblikk i egen læringsprosess – forstå hvordan de indre mentale prosessene foregår og gjennom denne innsikten kunne korrigere seg selv. Dysthe peker på faren for at arbeidet med refleksjonstekster også kan bli instrumentalistisk og bli en sjanger hvor studentene lærer seg hvordan det lønner seg å skrive (Dysthe i Fuglestad, Lillejord, Tobiassen (red.) 1999:93). Her blir det en utfordring å gjøre forankringen av arbeidskravet det skal reflekteres over så god som overhodet mulig, slik at arbeidet med refleksjonsteksten ikke blir en automatisert handling og refleksjonsteksten bare en instrumentalistisk sjanger.

Slik vi ser det vil et sosiokulturelt læringssyn kreve at dialogen mellom skole og student må bli enda mer preget av å gi studentene reell innflytelse over egen læring. Skolen har fortsatt et kontrollbehov. Studentene skal vise et bestemt ferdighetsnivå for å kunne få autorisasjon som vernepleiere. Dersom vi mener at kunnskap konstrueres i fellesskap med andre og ut fra den enkelte student i det Vygotsky kaller den proksimale utviklingszone, krever det vilje og evne hos oss som tilretteleggere å møte studentene

som mer likeverdige samarbeidspartnere i læringsprosessen (Imsen, G., 1998:159). Vi kan i liten grad sette i gang læring hos studenten om vi ikke spiller på lag og tar utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger. Dette er også sentralt i fagplanen vår slik det står i dag:

*”Dette innebærer at denne fagplanen vektlegger å knytte forbindelseslinjer mellom læreforutsetninger, innhold, mål, metode og evaluering /.../ Mål og metoder må være innenfor rekkevidde for det studentene kan beherske, samtidig som studentene også må ”strekke seg” for å tilegne seg de nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kreves når evalueringer skal gjøres.” (Fagplan for vernepleierutdanningen 1999:7)*

For å kunne knytte disse forbindelseslinjene trenger vi å forbedre våre redskaper – og mappevurdering vil kunne være et slikt redskap.

Høyere utdanning er åpnet for større grupper av befolkningen enn tidligere. Det er mulig å komme inn på høgskolen uten eksamen fra videregående skole. Søkere kan i dag søke om å bli opptatt på bakgrunn av realkompetansevurdering. Det vil si at bakgrunnen til studentene blir enda mer uensartet enn den har vært tidligere. Dette kan bety at flere som kommer inn på våre studier ikke i så stor grad er sosialisert inn i skolehverdagen, men vil i større grad ha med seg andre kvaliteter fra andre praksisfellesskap. Dette gjør at vi kanskje må endre noe på vår måte å forholde oss til studentene på. Den franske sosiologen Pierre Bourdieu har utviklet et begrepsapparat som kan være egnet til å benytte i denne sammenhengen. Han har bl.a. skrevet om *kulturell kapital* og *symbolsk makt*, og har vært opptatt av å vise hvordan det franske utdanningssystemet reproducerer sosiale forskjeller gjennom å inneha symbolsk makt som i liten grad er tilgjengelig dersom studenten ikke innehar tilsvarende kulturelle kapital (Bourdieu 1994). Vår utfordring blir å gjøre det mulig for studentene å minske et eventuelt gap mellom sin medbragte kulturelle kapital og skolens forvaltning av sin symbolske makt. Vi må gjøre det mulig å knytte forbindelseslinjer mellom studentenes virkelighet og skolens virkelighet, mellom teori og praksis. Vi må evne i best mulig grad å møte studentene der de er, men uten å fire på kravene som den ferdige vernepleieren må fylle for å kunne møte behovene brukerne av vernepleierens tjenester vil ha.



Utfordringen blir i skole- og undervisningssituasjonen å skape en arena som ivaretar prosessen i utviklingen av personlig kompetanse og som vektlegger refleksjonen som et sentralt virkemiddel. At veiledning overtar en del av den tiden forelesningene har hatt i utdanningen, vil etter vår mening kunne ivareta dette aspektet på en god og utviklende måte. Dette mener vi i dag best kan gjøres gjennom å legge til rette for læringsaktiviteter i et sosiokulturelt perspektiv. Derfor vil arbeid i gruppe, utarbeidelse av personlige læringsmål, studentsamtaler og veiledning bli sentrale arbeidsmetoder i denne prosessen. Disse tiltakene blir beskrevet særskilt i neste kapittel.



### 3. Utvikling av mappevurdering med utgangspunkt i prosessorientert læring

Som vi innledningsvis har skrevet er bruk av mappevurdering et pedagogisk redskap og et rammeverk som vi selv må fylle med vårt innhold. For oss har det vært viktig at vår bruk av mappevurdering skal ivareta **læringsprosessen** over tid. De ulike mappearbeidskravene kan ikke sees på som enkeltstående arbeider løsrevet fra hverandre. Slik vi har løst det i år har vi lagt vekt på at alle studentene i kullet løser arbeidskravene i samme rekkefølge. Vi ser også at det finnes andre måter å ivareta læringsprosesser på. Studenten kan bl.a. under veiledning lage sitt eget studieløp ut fra de læringsmålene den enkelte setter seg.

#### 3.1 Mappevurdering og bruk av arbeidskrav

St.melding 27 ønsker nye studieopplegg som stiller strengere krav til intensiteten i læringsaktivitetene og at læreinstusjonene må stimulere til jevn studieaktivitet: *Studentene må ta ansvar for å arbeide intensivt med tilegnelsen av kunnskap i løpet av studiet, men det er institusjonenes plikt å legge opp studieløp som følger opp og stiller krav til studentene* (St.melding nr.27 2000-2001:27). Stortingsmeldingen sier videre at lærerens oppgave i større grad vil bli formidling og veiledning. Arbeid med studiekrav som er jevnt fordelt utover året, mener vi vil bygge opp under intensjonene i stortingsmeldingen og komme studentene til gode gjennom en jevn læreprosess og et jevnere arbeidspress. Stortingsmeldingen ser også for seg større studentdeltagelse i planlegging, gjennomføring og vurdering av studiet. For oss vil det her være viktig å bygge videre på det arbeidet referansegruppen i kullet gjør.

Utgangspunktet for at vi i det hele tatt startet dette prosjektet var vårt ønske om å ivareta de lengre læringsprosessene, og erkjennelsen av at vernepleier kan du ikke bli gjennom å kun sette sammen ulike moduler uten å se disse modulene i sammenheng. Utfordringen blir derfor å lage gode arbeidskrav innenfor de ulike fagområdene, men også erkjenne at det kreves spesielle grep for å ivareta den enkeltes læringsprosess både individuelt og i gruppe. Med utgangspunkt i det vi har skrevet om utviklingen av et kunnskaps- og læringssyn, hvor det for oss er det sosiokulturelle og kognitive perspektivet som er blitt utgangspunktet, forsøker vi gjennom arbeidskravene å få til et samspill mellom kunnskapsproduksjon sammen med andre og den enkeltes refleksjon

over egen læring. Vi vil her presentere intensjonene med arbeidskrav knyttet til individuell læringsprosess og læringsprosess i gruppe.

Mappevurderinga slik vi har lagt den opp for dette kullet består i dag av 18 arbeidskrav for det første studieåret. Disse 18 arbeidskravene er obligatoriske. De 17 første arbeidskravene må være gjennomført før nr. 18, som er oppsummeringen og presentasjonen av studentens kunnskap på bakgrunn av utvalget som er gjort. Studentene trekker ut 2 arbeidskrav og skolen 2 til dette siste fremlegget.

Ved å arbeide med arbeidskrav ønsker vi å synliggjøre prosessen frem mot evaluering i større grad enn det man gjør gjennom en tradisjonell eksamensprøving mot slutten av studieåret. Høstsemesteret har en hovedvekt på arbeid i gruppe. Etter et semester preget av arbeid i gruppe blir fokuset i større grad rettet mot den enkelte student i vårsemesteret hvor den første praksisperioden tar stor plass både tidsmessig og med hensyn til skriftlige arbeider. Siste del av semesteret innledes med et stort individuelt arbeidskrav i psykologi, før det siste arbeidskravet før presentasjonen av mappa igjen blir et gruppearbeidskrav i pedagogikk.

Som veiledere for de enkelte gruppene har vi tett kontakt med studentene. Dette har vært mulig med den måten vi har organisert ansvaret for 1. studieår på. Vi er to lærere som deler på kull-lederansvaret. Vi har ikke bare hatt ansvar for praktisk tilrettelegging av studiet, men også hatt veiledningsansvar for studiegruppene, praksisbesøk og studentsamtalene. Det vil si at vi har lagt opp til å følge studentenes prosess på nært hold. Videre har vi også hatt gjennomgang av de fleste skriftlige arbeidskravene som blir levert inn i løpet av perioden.

Tema	Nr	Form	Faginnhold	Mål
Introduksjonsuke / fellesdel	1	Individuell besvarelse ca 5 sider	Vitenskapsteori, metode og kommunikasjon	Studenten skal først og fremst lære seg å beherske skriftlig fremstillingsform for oppgaver.
Gruppeveiledning	2	4 timer avsatt til gruppeaktivitet pr uke, de ukene studentene er på skolen. 30 timer av disse er under veiledning	Se egne retningslinjer for arbeid i gruppe	Se retningslinjer for arbeid i gruppe
Tema 1 og tema 2	3	Stor gruppeoppgave (20 s)	Etikk, sosiologi, helse og sosialpolitikk, velferd og livskvalitet og VPL yrkesrolle.	Øving i skriftlig fremstilling, Fordypning i grunnlagsmaterialet for prosjektet. Egen rolle i gruppesammenheng
	4	6 timers praktisk øvelse m rapport (max 3 s)	Kommunikasjon og sosialantropologi	Utvikle egen erfaring og refleksjon
	5	1-2 siders individuell vurdering, som fokuserer på studentens rolle i gruppearbeidet.	kommunikasjon samhandling og konfliktløsning	Utvikle egen erfaring og refleksjon og forberedelse til studentsamtale
Studentsamtale nr 1	6	studentsamtale med kullkontakter. Studenten skriver referat fra samtalen med konkretisering av egne arbeidsmål	Studenten forhold til fremtidig rolle som helse og sosialarbeider og nåværende rolle som student.	Øke studentens bevissthet rundt egen rolle og ansvar for egen læring/utvikling.
Prosjekt	7	Prosjektrapport	Se retningslinjer for prosjektarbeid	Se retningslinjer for prosjektarbeid
	8	Prosjektforelegg	Se retningslinjer for prosjektarbeid	Se retningslinjer for prosjektarbeid
Praksis	9	Fagoppgave	Se praksisbeskrivelse P1	Se praksisbeskrivelse P1
	10	Praksisrapport	Se praksisbeskrivelse P1	Se praksisbeskrivelse P1
	11	Praksis CV	Se praksisbeskrivelse P1	Se praksisbeskrivelse P1
Praksis / tema 3	12	Fremlegg i 1/2 klasse. Hver enkelt student lager et foredrag som han/hun skal legge frem for 1/2 klassen. Tidsbruk ca 45 min pr student inklusive tilbakemelding fra klassen. Studenten skriver referat fra tilbakemeldingene. Foredraget legges og referatet fra tilbakemeldingen legges ved mappen	Selvvalgt tema fra praksis	Øve studenten i muntlig fremføring og undervisning
Studentsamtale nr 2	13	studentsamtale med kullkontakter. Studenten forbereder seg skriftlig til studentsamtalen og skriver referat fra samtalen med konkretisering av egne arbeidsmål	Studenten forhold til fremtidig rolle som helse og sosialarbeider og nåværende rolle som student.	Øke studentens bevissthet rundt egen rolle og ansvar for egen læring/utvikling.
Tema 3	14	Stor gruppebesvarelse ( 10 -15 s )	Psykologi og pedagogikk	Fordypning i de teoretiske målene knyttet til tema tre
	15	Stor individuell oppgave (10 - 15 s )	Psykologi og pedagogikk	Fordypning i de teoretiske målene knyttet til tema tre
	16	Praktisk oppgave. Planlegging gjennomføring og evaluering av et praktisk opplegg. Avsluttes med en rapport max 5 sider.	Praktisk utprøving i forhold til tema utvikling og aktivitet samt psykologi	Få erfaring i hvordan det teoretiske fundament i tema 3 får praktisk betydning under planlegging, utprøving og evaluering av et konkret tiltak.
Oppsummering	17	Etikk og kommunikasjons uke	Etikk og kommunikasjon	Trene opp evnen og praktiske øvelser i forhold til kommunikasjons- og etikk-teori
	18	Studenten presenterer 2 selvvalgte + 2 arbeidskrav som skolen har plukket ut fra mappen til faglærerne og ekstern sensor	Øvelse i faglig refleksjon og presentasjon.	Få studenten til å se sammenheng mellom teori og praksis

Fig. 3 Oversikt over arbeidskravene for 1.studieår 2001/2002

### 3.2 Individuell læringsprosess

Utarbeidelse av individuelle læringsmål står sentralt i det første studieåret. St.melding 27 fremhever viktigheten av at studentene og utdanningsinstitusjonen må inngå forpliktende avtaler. Mjøsutvalget presiserte at denne avtalen bør være både av faglig art og prosessorientert (St.melding 27 2000-2001:28). Stortingsmeldingen synes å legge størst vekt på den organisatoriske siden av avtalen, det at studenten må informeres om studieopplegg og skolen setter krav om deltakelse, obligatoriske arbeider og studieprogresjon. (Ibid.)

Vi mener at den Studiepermen som studentene får utlevert i starten av studiet samt gjennomgåelse av denne fanger opp mye av det som Stortingsmelding 27 peker på som viktige elementer i en klar avtale mellom student og skole. Derimot mener vi at den faglige delen som Mjøsutvalget trakk frem bør tydeliggjøres mer enn det stortingsmeldingen synes å gjøre. Studentene bør i større grad utarbeide egne faglige læringsmål tilpasset den enkelte. Skolens fagplan er selvsagt rammeverket, men studentene stiller til start med svært ulike forutsetninger og det ville være urimelig å tro at alle skal lære det samme og på samme måte. Noen studenter har mye erfaring fra praksisfeltet, mens andre har liten eller ingen, men kanskje til gjengjeld erfaring fra mere moderne undervisningsmetoder og føler seg mer komfortable med problembasert læring og prosjektarbeid. Utfordringen skolen da står overfor blir å hjelpe hver enkelt student til å se egne ressurser og utviklingspotensialer.

Den individuelle læringsprosessens hensikt er først og fremst å gi studenten et hjelpemiddel for å utvikle sin yrkesidentitet med påfølgende profesjonell kompetanse. Utviklingen av yrkesidentitet skjer gjennom de erfaringene studentene gjør seg i løpet av studietiden, da spesielt gjennom de refleksjonene hun/han gjør sammen med det pedagogiske personalet og medstudenter. For å imøtekomme Mjøsutvalgets intensjon om et studietilbud tilpasset den enkelte, har vi lagt vekt på at studentene skal utarbeide individuelle læringsmål.

Tidligere i utdanningen har utarbeidelse av egne læringsmål først og fremst vært knyttet til studentenes praksisperioder. Vi ønsker at dette arbeidet blir en prosess som går gjennom hele utdanningen begrunnet ut fra viktigheten av å lære studentene

metakognitive ferdigheter, dvs. evne til å reflektere over egen tenkning: Hvorfor er jeg her som student? Hva forbinder jeg med vernepleieryrket? Hva tenker jeg om min egen læringsprosess? Hvor står jeg og hvor går jeg videre? Kartlegging av egne kunnskaper og ferdigheter ser vi på som en viktig del av denne metakognitive prosessen som vi spesielt forsøker å fange opp gjennom studentsamtalene.

Studenten møter kullkontaktene til 2 studentsamtaler med begge kull-lederne tilstede og 1 samtale i praksisperioden hvor den ene kull-lederen er tilstede som skolekontakt sammen med praksisveileder. I løpet av første året har studenten derfor 3 studentsamtaler hvor studentens rolle som fremtidig helse- og sosialarbeider fokuseres, samt refleksjoner omkring studentens opplevelse så langt i studiet. Vi forsøker å legge til rette for læring av metakognitive ferdigheter gjennom det Bruner fremhever som viktige redskaper for å bli bevisst det "ubevisste": kontrast, konfrontasjon og metakunnskap (Bruner 1997). Samtalene i seg selv legger vekt på kontrast og konfrontasjon gjennom den veiledningsstilen som benyttes og de spørsmål eller tema som trekkes frem. Vi ønsker å etablere en selvreflekterende og kanskje noe selvkritisk holdning til egen læring. Ikke kritisk i forstand "negativt vurderende", men kritisk i den forstand at man stopper opp for å se om det også finnes alternative strategier.

Vi ønsker å etablere læring gjennom bruk av kontrast, konfrontasjon og metarefleksjon allerede i starten av studiet gjennom studentenes utarbeidelse av individuelle læringsmål som grunnlag for gruppekontrakt, for så å gi studentene erfaringer gjennom arbeid i gruppe, hvor den enkelte bearbeider og metareflekterer over det som skjer læringsmessig. For så i studentsamtale 1 måtte sette ord på denne individuelle læringsprosessen både skriftlig og muntlig, i tråd med Vygotskys og Bruners fokus på språk og fortellinger (narrativer) som redskap for mediert læring (Bruner 1997). Eller som Dysthe, Hertzberg og Hoel skriver "*Skriving gjør tankene synlige. Skrivning gjør det praktisk mulig å ta vare på tankene, lete dem opp igjen og følge utviklingen av dem*" (Dysthe, Hertzberg og Hoel i Dysthe2001:12).

Den første studentsamtalen inneholder arbeidskrav 5 og 6.

Arbeidskrav 5 er studentens forberedelse til samtalen. Det ble laget et skjema med spørsmål som spesielt fokuserte på arbeid i gruppe og hvordan tilretteleggingen med arbeidskrav og mappevurdering ble oppfattet.

Arbeidskrav 6 er selve samtalen og studentens referat av denne. Det ble laget et skjema med utgangspunkt i vernepleiefaglig arbeidsmodell og kompetansetrekanten til samtalen som redskap for utarbeiding av individuelle læringsmål. Gjennom å synliggjøre strukturen i deler av arbeidsmodellen, samt venne studentene til å se sin kunnskapstilegnelse i forhold til yrkesspesifikke ferdigheter, teoretisk kunnskap og personlige verdier og holdninger, tror vi at vi bidrar til utvikling av metakognitive ferdigheter.

Læringsmål for.....					
Område	Kartlegging	Analyse	Mål	Tiltak	Evaluering
Gruppeaktivitet					
Yrkesspesifikke ferdigheter					
Teoretisk kunnskap					
Personlig kompetanse: Verdier og holdninger					

Fig.4 Skjema for utarbeidelse av læringsmål.

Etter jul går så studentene ut i praksis i 10 uker med krav om å utarbeide egne læringsmål. Skolekontakten har møte med studenten i løpet av første del av praksisperioden – hvor utarbeiding av disse læringsmålene er hovedtema. Læringsmålene for praksisperioden vil ta utgangspunkt i etterarbeidet fra studentsamtale 1, men vil være en videreføring etter studentens møte med den aktuelle praksisplassen.

Etter praksis vil hver enkelt student ha et fremlegg for kullet med utgangspunkt i et selvvalgt tema fra praksis, det blir oppstart av Tema 3, psykologi og pedagogikk og utdeling av et stort individuelt arbeidskrav i psykologi.

I denne perioden avvikles også studentsamtale 2, hvor refleksjon etter praksis har sin plass, men samtalen vil i første rekke være fremadrettet. Her oppfordres studenten til å reflektere over hvordan den ervervede kunnskapen kan utvikles fremover i møte med nye tema. Også til denne samtalen leverer studenten en skriftlig forberedelse og et etterarbeid knyttet til egne læringsmål.



På slutten av studieåret kommer oppsummeringen og presentasjonen av mappa hvor hovedfokuset blir å få studenten til å reflektere over de utvalgte arbeidskravene, og se arbeidskrav fra tidligere i studieåret i lys av ny kunnskap.

### 3.3 Læringsprosess i gruppe

Dersom vi mener at læring er grunnleggende sosial, noe vi da tar utgangspunkt i, må vi legge til rette for læringssituasjoner som åpner for samhandling. Når vi tenker på tilrettelegging for arbeid i gruppe mener vi primært arbeid i studentens faste arbeidsgruppe, men det er også klart at kullet i seg selv er studentenes ”stor-gruppe”.

I løpet av de første 3-4 ukene møtte vi kullet 3 dager. Disse dagene gikk til generell informasjon om studiet. (Studentene fikk utdelt Studiepermen hvor alt aktuelt informasjonsmateriell som angår 1. året er samlet. Denne permen var en god hjelp og et godt redskap som gjorde oppstarten mer ryddig enn tidligere. Den sikret også at nødvendig informasjon kom frem til de studentene som ikke kom akkurat til oppstarten.)

Etter denne korte introen ble alle 1.års studenter (sykepleie-, reseptar- og vernepleiestudenter) fordelt på tverrfaglige grupper som jobbet i 3 dager med en introduksjon til det å være student – deretter ble det undervist i rammeplanenes felles fagplandeler etikk, kommunikasjon, vitenskapsteori samt sosiologi. Fellesdelen gikk over 3 uker. Fellesdelen kan sees på som en erkjennelse av at læring er distribuert mellom personer: *”Kunnskap er distribuert mellom menneska innanfor ein fellesskap; til dømes ved at dei kan ulike ting og har ulike dugleikar som er nødvendige for ei heilskapsforståing.”* (Dysthe 2001:45) For vår avdeling har det vært viktig å forsøke å etablere et praksisfellesskap bestående også av studenter på tvers av utdanningene.

Når vi så skulle samle vernepleiekullet for første gang etter denne fellesdelen, hvor de hadde jobbet sammen med sykepleiestudenter og reseptarstudenter, valgte vi å ta kullet med på en to-dagers hyttetur i bymarka for å etablere nye praksisfellesskap. Hovedarbeidsområdene disse to dagene var etablering av grupper, veiledning som metode. Gruppene begynte også å skrive gruppekontrakten som skulle være gruppenes redskap for arbeid i gruppe.

Det var viktig for oss å få anledning til å tydelig sette fokus på vernepleiekullet som kull etter den felles oppstarten. Dette var en anledning til å bli kjent med medstudenter og kull-ledere, og for oss som kull-leder å bli kjent med studentene utenfor skoleområdet.

Studentene ble altså satt til å arbeide i grupper helt fra starten av, og den eneste tilrettelegginga utenom arbeidskrav og praksis som er obligatorisk det første året, er arbeidet i gruppe. Dette arbeidet er tidfestet til 2,5 t hver mandag og torsdag i perioden studentene er på skolen. I denne tiden skal også veiledning foregå. Hver gruppe har en ressurs på 30 timer veiledning + 6 timer til prosjektveiledning. Veilederens rolle i denne sammenhengen er å bidra til at gruppen og den enkelte får et trygt og utviklende arbeidsklima, være prosessorientert og vinkle faglig innhold i veiledningen opp mot skolens hovedmål og delmål for gruppeaktiviteten. Veilederens oppgave er å ansvarliggjøre gruppen overfor inngåtte avtaler og kontrakter og bidra til at gruppen evaluerer sitt arbeid. Veilederens hovedoppgave blir derfor å bidra til at gruppa utvikler seg til en arena for faglig utvikling og refleksjon.

Dette er tilrettelegging av læring som vi mener er i tråd med det Olga Dysthe omtaler som *sosial mediering av individuell læring* og hvor Vygotskys tanker om den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging er mye av utgangspunktet. Hentet fra Solomon & Perkins, skriver Dysthe om at det ut fra et konstruktivistisk syn er aktiv deltaking et kritisk punkt når det gjelder å lære i slike sosiale læringssituasjoner og at det som synes å være avgjørende er intensiv interaksjon, rask tilbakemelding, personlig og tilpasset veiledning, oppmuntring og det å få den lærende til å forklare, reflektere og foreslå løsninger, i stedet for å presentere svar og rette feil (Dysthe 2001:51). Gjennom at en stor del av studentenes arbeid foregår i grupper, og delvis med veileder tilstede, mener vi at vi gjennom dette legger til rette for læring i tråd med prinsippene om den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging.

Arbeid i gruppe innledes med arbeidskrav nr. 2 som er et arbeidskrav som går over hele året. 5 t gruppeaktivitet pr. uke, de ukene studentene er på skolen. 30 t av disse er under veiledning. Og et av redskapene i dette arbeidet er gruppekontrakten. Hver gruppe må lage sin egen gruppekontrakt. Denne kontrakten bygger på hvert enkelt medlems individuelle mål og skal regulere gruppens aktivitet. Gruppekontrakten skal evalueres

med jevne mellomrom ut fra gruppens-, enkeltmedlemmers- eller veileders behov. Gruppekontrakten er derfor ment å være dynamisk og i endring etterhvert som gruppen gjør seg erfaringer underveis i læringsprosessen.

Etter at det har vært undervist noe i utdanningsspesifikke og helse- og sosialpolitiske emner, får gruppene en stor gruppeoppgave (arbeidskrav 3) hvor de ulike medlemmene forsøkes belyst og satt i en sammenheng. Dette blir den første store prøven på det å skulle forene gruppeprosess med å prestere et produkt. Produktet skal være en skriftlig besvarelse på ca. 20 sider. Dette arbeidskravet går utover høsten og blir avløst av et annet stort gruppearbeidskrav, arbeidskrav 7 og 8 som omfatter et prosjektarbeid tilsvarende 4 uker. Dette arbeidskravet avslutter høstsemesteret med et fremlegg.

Parallelt med arbeidskrav 3, har studentene arbeidskrav 4 som er en 6 timers praktisk øvelse i tverrkulturell kommunikasjon, hvor gruppene møter grupper fra Skolen for fremmedspråklige. Det ble i år også gitt to gruppeoppgaver utenom de ordinære arbeidskravene med fokus på vernepleieren som sosialpolitisk aktør og ulike samarbeidspartnere i hjelpeapparatet.

Ettersom vårsemesteret innledes med en 10 ukers praksisperiode, møtes i realiteten ikke gruppene før ved påsketider igjen. Når studentene igjen er på skolen starter arbeidet i grupper i henhold til arbeidskrav 2, og ikke før slutten av april blir det på nytt gitt et gruppe-arbeidskrav som er arbeidskrav 14 og 16. Disse to arbeidskravene blir det gitt mulighet for å se i sammenheng, hvor det ene er en praktisk gjennomføring av et aktivitetsopplegg for en barneskole og den andre delen er en teoretisk besvarelse.

Gjennom første studieår forsøker vi derved å gi studentene allsidige erfaringer med arbeid i gruppe, med både teoretiske og praktiske vinklinger, og hvor prosess og produkt er noe varierende vektlagt.

### 3.4 Tilbakemelding og respons på arbeidskrav

Både når det gjelder individuelle arbeidskrav og gruppearbeidskrav har tilbakemeldingen fra lærerne vært en sentral og viktig del av læringsprosessen. Studentene har fått skriftlig tilbakemelding på alle arbeidskrav. Tilbakemeldingene har vært forholdsvis detaljerte og tatt for seg oppgavens ulike deler og kommenteret f.eks.: problemstilling, metode, teori, beskrivelse og analyse, drøfting, metodekritikk eller det som ellers har vært relevant for det aktuelle arbeidskravet. Og ofte har det vært med et punkt om krav til omarbeiding. I omarbeidingen ligger det mye læring. Selv om oppgaven som helhet har holdt et høyt faglig nivå, har vi hatt som målsetning at studentene likevel skal gjennomgå en refleksjon over enkelte deler av besvarelsen dersom disse ikke har holdt mål. Målsettingen med denne opprettingen er å trene studentene i kritisk vurdering av egne og andres arbeider.

Vi har i år ikke hatt noen faste kriterier eller noe kriteriesett å forholde oss til. Kriteriene har blitt til underveis i diskusjon fortrinnsvis mellom oss som lærere. Det har i hovedsak vært vi som lærere som har gitt tilbakemeldingene. Vi har ikke brukt studentene som responsgivere for hverandre i nevneverdig grad.

#### 4. Metodebeskrivelse

Da vi startet arbeidet med denne rapporten var intensjonen at den skulle fungere som en evalueringsstudie av de tiltak og endringer vi har satt inn i forhold til det pedagogiske opplegget rundt vernepleierutdanningas første studieår. Det har den også gjort, men parallellt har dette arbeidet blitt til noe mer enn en ren evalueringsstudie. Ved siden av å evaluere effekten av de tiltak som vi har satt inn på vernepleierstudiet, har måten vi har arbeidet på også vært preget av at vi underveis har skaffet oss erfaringer som vi forsøker å systematisere til vår ”teori”. Dette delvis i tråd med det som betegnes som *grounded theory*, utviklet og beskrevet av Glaser & Strauss (Glaser/Strauss 1967). Vi vil her si noe om hva vi legger til grunn når det gjelder *evaluering* og *grounded theory*.

Med evaluering legger vi her Reidar Almås sin definisjon til grunn: *Med evaluering vil eg førebels forstå systematisk innsamling av data for å skilja og analysere verknaden av eit forsøk på å skapa endring på eit gitt område* (Almås 1983:13). Slik en kan forstå denne definisjonen, er det her snakk om forskning på eller av resultat av en eller flere former for planlagte endringer. Evalueringsforskeren Michael Quinn Patton (1985) har laget denne generelle definisjonen av hva evaluering er:

*Å bruke evaluering vil seie at ein systematisk samlar inn informasjon om aktivitetane til, kjenneteikna ved og resultata av tiltak, personell og produkt for at særskilt utpeika personar skal kunne minske uvissa, forbetre effektiviteten og treffe vedtak om kva desse tiltaka, dette personellet eller desse produkta skal gjere eller verke inn på* (Almås 1993:12).

Pattons definisjon av evaluering vektlegger følgende punkter som særskilt viktige:

- den systematiske innsamlinga av informasjon om
- fleire ulike emne
- med sikte på at særskilt utpeika personar (som)
- skal nytte informasjonen til ulike føremål

(ibid.)

En slik evaluering som vi her har foretatt er det vi kan kalle anvendt forskning. Begrepet anvendt forskning blir i denne sammenheng å forstå slik: *anvendte studiar av planlagte*

*endringssprosser* (Almås 1993:17). Vi ønsket å få vurdert effekten av tiltakene vi har satt inn ovenfor vernepleierutdanningen 1. studieår.

Det vil være mange feilkilder forbundet med å måle resultatet av tiltak rettet inn mot en bestemt gruppe studenter. Den mest naive villfarelse som er vanlig å se på dette feltet, er den som går ut på å innkassere alle endringer i handlingsfeltet som effekt av tiltaket (Op.cit:18). Generelt er det vanskelig å påvise årsaker til endring i menneskers liv, og svært sjelden kan enkelt-tiltak alene krediteres for en eventuell endring.

Hvilken forskningsmetode er så best i en slik evalueringsstudie? Vi skal ha svar på hvordan studentene opplever vår endrede måte å tilrettelegge for læring på. Når vi skal velge innfallsvinkel har vi støttet oss til Holme og Solvang (1986):

*Ut fra vår forståelse er det ikke i metodespørsmålet naturlig å hevde en tilnæringsmetode som det eneste rette. Vi forstår de ulike metodene som jevnbyrdige redskap for å nå en bedre forståelse av samfunnet. Ja, i mange tilfeller, slik som i vår Nesøy-undersøkelse, kan en med fordel kombinere de ulike metodiske tilnæringsmåtene (Holme og Solvang 1986:82).*

Før vi kommer inn på de ulike måtene vi har innhentet data på, vil vi si noe om vårt forhold til *grounded theory*. Valget av denne teorien som kilde for inspirasjon for vårt arbeide har vokst frem underveis i arbeidet etterhvert som vi har sett at prosjektet har endret seg med de erfaringene vi har fått. Vi skal ikke påstå at vi benytter oss av denne teorien fullt ut. Ingegerd Harder sier i sin artikkel *Grounded Theory – praksisforankret teoriutvikling*:

*”Den omhyggelige dataindsamling i et substansielt felt forventes så at give anledning til ny erkendelse, til en forankret teori.” (Harder i Ramhøj (red.) 1993).*

Innen *grounded theory* er det slik at man arbeider med en mengde data som forskerne bearbeider gjennom ulike teknikker. Denne bearbeidelsen gjennom forskningsprosessen skal bli basis for teoriutvikling og ny viten. Denne forskningsprosessen foregår i tre ulike kodingsfaser; fra *åpen koding* til *aksial koding* og til slutt *selektiv koding*. Den følgende korte beskrivelsen av fasene er utledet av forannevnte artikkel av Ingegerd Harder.

Åpen koding: den prosessen hvor forskeren forsøker å få overblikk over hva den gitte datamengden egentlig handler om.

Aksial koding: handler om å finne forbindelser mellom kategoriene i dataene, her må forskeren være opptatt av å stille spørsmål som kan etterspore sammenhenger.

Selektiv koding: Her blir det et spørsmål om å forfine allerede oppdagede kategorier og sammenhengen mellom disse. Man søker en sentral kategori, hovedkategorien, som deretter blir sammenholdt systematisk med alle øvrige utledede kategorier og sammenhenger. Målet er å nå frem til en solid og velforankret teori og forskeren er på dette tidspunkt opptatt av en totalbeskrivelse av prosjektets funn.

Vi ser at det å danne begrepsmessige kategorier og vurdere disses egenskaper og dimensjoner og se på sammenhengen mellom de ulike kategoriene er sentralt i grounded theory. Harder sier i sin artikkel:

*"I praksis vil de konkrete data ofte "forære" forskeren en række egenskaper eller kendetegn, og ofte også disses dimensioner, mens data sjældent direkte giver forskeren selve de begrepsmæssige kategorier. Det er netop kategoriene, som bliver det senere resultat af forskerens arbejde med de konkrete data, ligesom relationerne mellom kategoriene først dannes langt henne i processen."* (op.cit:63)

Slik har også arbeidet i stor grad fungert for oss gjennom at vi har innhentet data underveis i prosessen i dette prosjektåret. Vi hadde også med oss en mengde data spesielt bygget på erfaringer og deltagende observasjon fra forrige studieår spesielt, som har lagt grunnen for den førforståelse vi hadde da vi startet planleggingen av dette innværende studieåret. Da vi startet hadde vi en formening om at det i første rekke var det enkelte tiltak, og da spesielt innføringen av mappevurdering som skulle evalueres med henblikk på endret læringsmønster hos studentene. Etterhvert har det blitt naturlig å kategorisere dataene, ikke bare som evaluering av det enkelte arbeidskrav, men for å fange prosessen i større grad. Her ble kompetansetrekanten og kategoriseringen av et sosiokulturelt lærings- og kunnskapssyn, de kategoriene vi så at vårt datamateriell på en konstruktiv måte kunne behandles og sammenlignes opp i mot.

I grounded theory ser man ikke på forskeren som en ubeskrevet tavle, og forskerens skriving av "memo" underveis i prosessen hvor forskeren også drar nytte av tidligere erfaringer blir sett på som et viktig ledd i prosessen. Dette er en tankegang som har stort sammenfall med det teoretiske fundamentet innen sosiokulturelt perspektiv, hvor språket blir vektlagt en så stor verdi i tilegnelsen av kunnskap. I arbeidet med denne

rapporten har det ”å skrive for å lære” ikke bare vært et slagord, men i stor grad en prosess-skapende og utviklende arbeidsmåte også for oss som har skrevet denne rapporten.

Grovt sett kan en dele opp informasjonsinnhentingene vi benyttet oss av i fire metoder:

1. Intervjuskjemaer til alle aktuelle studenter (for evaluering av den nettstøttede undervisningen. Dette er behandlet i en egen rapport, og vil ikke bli kommentert nærmere her) (Saur/Johansen 2002)
2. Skriftlig materiale
3. Deltakende observasjon
4. Bruk av evalueringsmøter med hele kullet og faste møter med kullets referansegruppe

#### 4.1 Bruk av skriftlig materiale

Enkelte av de arbeidskrav studentene besvarer i løpet av første studieår har en evaluerende form. Spesielt gjelder dette de arbeidskravene som studentene leverer i forbindelse med studentsamtalene. Etter avtale med studentene og skriftlig samtykke har vi fått lov til å bruke sitater fra studentens egne besvarelser i denne rapporten.

Likeledes har vi hatt anledning til å benytte oss av studentenes referater fra kullmøter. Disse referatene er lag ut på nettstedet. Kullmøtene blir avholdt av studentene uten pedagogisk personalet til stede.

#### 4.2 Deltakende observasjon

Som de ansvarlige for evalueringsstudien ser vi at det kan stilles spørsmål med at det er vi som ansvarlige for prosjektet som også står ansvarlig for evalueringen. Faren for at vi ser det vi ønsker å se er jo tilstedet, men vi har forsøkt å beskrive disse forskjellige sider ved prosjektet.



På mange måter kan en si at vi som ansvarlig for prosjektet og også evalueringen ikke bare skaffer til veie informasjon, men at vi med vår bakgrunn og posisjon også selv er informanter. Her kan vi igjen peke på det Harder skriver om grounded theory og viktigheten av at forskeren nettopp er bevisst at han har med seg tidligere erfaringer og kunnskap inn i det nye forskningsarbeidet.

Cato Wandel (1991) skriver: Å være sosiolog på seg selv innebærer i det minste tre ting:

1) *at en er bevisst sitt eget rollerepertoar, og hvilken rolle en til enhver tid selv tar eller blir gitt av sine informanter. Dette fordrer også at en er klar over sine informanters rollerepertoar (ibid s:59).*

Som lærere på HiNT er vi i en dobbelt rolle, vi ønsker i våre samtaler og samhandlinger med studentene å ha to formål. For det første å få i gang prosesser hos studenten, samtidig som vi ønsker tilbakemelding på hvordan det pedagogiske opplegget virker for den enkelte student. Våre erfaringer som pedagoger kommer inn og er med på å styre den teknikken vi benytter oss av. Informantene kommer fort inn i en rolle som studenter og ikke informanter. Her kan en si at vi spiller på hverandres roller for å få og gi informasjon. Studenter som informanter gir oss informasjon ut fra en rolle de har god kjennskap til, mens vi bruker våre pedagogiske erfaringer for å få ut den informasjonen vi synes er nødvendig for evalueringens del.

2) *at en er i stand til å utnytte seg selv som informant. I ethvert feltarbeid vil forskeren ta/bli gitt noen lokale roller. Disse lokale roller kan forskeren utnytte på en slik måte at han blir sin egen informant (ibid s:59).*

Våre erfaringer i arbeid med denne gruppen studenter og vår erfaring som pedagoger for denne gruppen studenter gir oss i stor grad mulighet til å innta rollen som medspillere i vårt fundament for vår samhandling. Dette fundamentet må vi bevisst benytte oss av for å forstå en del av de budskap som blir gitt oss.

3) *at en er oppmerksom på at ens egne kulturelle kategorier, og ikke ens informanters kategorier, ofte dirigerer hva en observerer. Dette gjelder i større grad i studier av egne samfunn enn ved studier av fremmede samfunn (ibid s:59).*

Det er klart at det vi ser, ser vi via de erfaringer vi har med oss fra før av. Når en studerer felt som en tidligere har erfaringer med, er faren til stede for at en ser det en vil se. Vi har i denne rapporten prøvd å være bevisst dette fenomenet, og ofte stilt oss

spørsmålet: Går det an å se/forstå dette på en annen måte enn det som virker innlysende?

Det at vi er to som har stått for prosjektet og to som sammen har observert, gjør at vi har hatt muligheten til å reflektert over de ulike elementene vi har observert og registrert. At vi har ulikt faglig og teoretisk ståsted mener vi er med på å berike refleksjonen, men ikke minst vil det etter vår mening gjøre refleksjonen mer interessant. Det har også vært viktig for oss å kunne drøfte og diskutere våre erfaringer underveis med resten av lærerkollegiet på vernepleierutdanninga. Kollegiet har hatt både nok kjennskap, men også nok distanse til å kunne trekke frem momenter som ikke har vært åpenbare for oss som har stått med begge beina godt plantet i prosjektet.

#### 4.3 Bruk av evalueringsmøter med hele kullet og faste møter med kullets referansegruppe.

##### **Evalueringsmøter mellom kulllederene og studentene**

Siste dag før jul hadde kull-lederne en ½-tids evaluering med kullet. Kullet var ikke fulltallig, men ca. 20 stk var tilstede. Evalueringsmøtet ble lagt opp slik at vi satt i en sirkel uten bord, og møtet ble holdt i en litt uformell stil, men hvor kull-lederne hadde satt opp punkter som vi ønsket tilbakemelding på. Et par dager før dette møtet med hele kullet hadde også referansegruppen hatt et møte og kommet med innspill.

De områdene vi i første rekke ønsket å belyse var:

- hvordan har det første ½-året vært
- miljøet i kullet
- om studentmedvirkning i læringsprosessen og det pedagogiske opplegget
- om bruk av arbeidskrav som læringsmetode

På samme måte har vi hatt evalueringsmøte ved årsslutt, hvor særlig tema 3 har vært fokusert. På dette møtet var det 1/3 av kullet som var tilstede.

##### **Møter med kullets referansegruppe**

Hvert kull ved høgskolen har en referansegruppe. Denne gruppen er for vernepleiekullene sammensatt av 1 medlem fra hver studiegruppe, slik at for 1. årskullet består referansegruppen av 5 medlemmer. Denne gruppen er et ledd i skolens

studiekvalitetsarbeid, og fungerer som et bindeledd mellom kull-leder og kull. For 1.året har referansegruppen valgt å ha møte ca. hver tredje uke. Referansegruppen kan velge å ha fokus på

1) mål 2) metoder og/eller 3) evaluering

Referansegruppen velger selv hvordan de vil lage sin egen plan og vektlegger selv hvor de vil ha hovedfokus. Av erfaring ser vi at som oftest ligger sakene til referansegruppene innenfor disse områdene:

- 1) Forholdet mellom faginnhold og tilrettelegging
- 2) Vurdere den enkelte tilretteleggingsmåte/metode
- 3) Vurdere vurderingsordninger
- 4) Faginnhold vs. forventninger
- 5) Læringsmiljø

Kull-leder har ansvar for å lage ½ årsrapport over arbeidet i referansegruppen som sendes faglig lederteam, som igjen skal gi tilbakemelding på rapporten. Denne tilbakemeldinga tilbakefører referansegruppen til kullet. For mindre saker kan også studieleder/lærermøte og faglærere trekkes inn i arbeidet.

#### 4.4 Validitet og reliabilitet

Et spørsmål er i hvor stor grad materialet er pålitelig (reliabelt). Vi har evaluert og beskrevet et utviklingsprosjekt. Vi har brukt oss selv og studentene som informanter, et naturlig spørsmål vil være om vi og studentene prøver å presentere prosjektet fra sin beste side. Vi tror ikke dette er tilfellet i denne evalueringen/prosjektet.

Et mer sentralt spørsmål vil imidlertid være om de opplysningene respondentene har gitt oss er forstått slik de er presentert i denne rapporten. Vi tror det, men en mulighet for feiltolkning er tilstede.

Validitet handler blant annet om gyldigheten av studiens resultater. Problemet i en evalueringsundersøkelse er at materialet og den beskrivelsen vi sitter inne med ble gitt på et gitt tidspunkt, hvor en kan gå ut fra at utenforliggende faktorer har spilt en

vesentlig rolle for svarene. Videre vil aldri formidling av kunnskap være statisk, men i en kontinuerlig utviklingsprosess. Således vil denne hverdagen se annerledes ut allerede i morgen. En må likevel kunne gå ut fra at en del av de områder som er belyst vil være aktuelle problemstillinger også i framtiden.

En annen side ved validitetsspørsmålet er om en kan stole på de opplysninger en får fra informantene. Det kan være lett å pynte på virkeligheten når en forsker på eget system. Borg og Gall (1989) peker på noen slike forhold som det er viktig å ta hensyn til ved datainnsamling ved hjelp av intervju og observasjon. Er det ledende spørsmål i intervjuet, er det konstruert slik at den vil gi forventede og ønskede svar? Vi har prøvd å tilstrebe det en kaller ”metologisk objektivitet” (brukt bl.a. av Tranøy 1982). Slik vi forstår dette begrepet handler det om forskerens vilje til å redegjøre for sine forutsetninger og antagelser, samt det å vise vilje til upartiskhet og saklighet. Med dette som bakgrunn har vi prøvd å tilstrebe, både i vår forskning og i denne tekst, å gi leseren/mottakeren innblikk i selve forskningsprosessen. Hensikten er at det for leseren skal være mulig på et fritt og selvstendig grunnlag å gjøre sine egne tolkninger av materialet. Av den grunn har vi til tider vært raus med å gjengi utdrag fra tekster fra arbeidskrav, intervjuene og samtalene med informantene.

Validitet er til dels et spørsmål om vurdering eller faglig skjønn. Som evaluator må vi stole på vårt eget skjønn når vi skal bestemme oss for hvordan vi best kan fange opp egenskaper vi er interessert i å si noe om i en studie. Således vil vår tidligere erfaring og yrkesbakgrunn virke inn på de vurderinger og avveininger vi tar både under informasjonsinnhentingsfasen og i bearbeidings- og analysefasen.

I denne studien har vi benyttet oss av flere måter å samle inn data på. Når dette gjøres for å studere ett og samme fenomen, kalles dette metodetriangulering (Grønmo 1996). Dette har vi gjort med å foreta samtaler med studentene, vurdert deres skriftlige fremstillinger, samtaler med resten av kollegiet, samt en refleksjon rundt egne observasjoner. Målsettingen med å benytte seg av flere metoder i samme studie er å øke reliabiliteten på undersøkelsen.

Vi har ved flere anledninger presentert deler av forskningsmaterialet for hverandre, studenter og de andre ansatte på avdelingen. Østerud (1998) hevder at en alternativ måte å verifisere eller validere data på er gjennom å konfrontere dem med de personene som har vært gjenstand for observasjonen. Under disse møtene med informantene har vi konfrontert dem med våre observasjoner og antagelser. Som regel har de bekreftet våre antagelser eller observasjoner. Dette mener vi er med på å høyne materialets reliabilitet, som igjen virker styrkende på materialets validitet.

Når en går inn i en institusjon for å bidra med en evaluering, vil det i selve evalueringsprosessen ligge et utviklingspotensiale og forandringspotensiale. Ut fra dette kan en gå ut fra at selve evalueringsprosessen er med på å påvirke institusjonens innhold og institusjonens planer for videreutvikling. Dette har også skjedd i dette prosjektet. De tilbakemeldingene vi har fått har ført til at vi har foretatt endringer av prosjektet.

I en evalueringsstudie av en slik art som denne, vil en kanskje komme frem til flere spørsmål enn svar. Det er vel også på mange måter det som tilkjenner en god evalueringsstudie, at en ender opp med spørsmål som forhåpentligvis skal ha den effekt at de forårsaker refleksjon i det systemet som blir evaluert, og som igjen fører til at tjenesten blir bedre.



## 5. Evaluering av prosjektet

Studentene som har deltatt i prosjektet har på ulike måter, slik som det går frem av metode kapitlet, gitt oss som kullede informasjon om de ulike delene av det samlede prosjektet. I dette kapitlet vil vi prøve, ved bruk av eksempler, å vise hvilke elementer i den ”nye” måten å undervise på studentene trekker frem som faktorer for å fremme vekst og kunnskap i utvikling av rollen som vernepleier.

Vårt klare inntrykk er at flertallet av studentene ønsker klare rammer og forholder seg positivt til det når rammene blir lagt. Ut fra dette har vi i første studieår lagt et undervisningsprogram som har en stram struktur, men som har en form som utfordrer studentene til å fylle strukturen med sine egne læringsmål.

For oss som tilretteleggere er det en utfordring å lage en mappe som dekker opp de ulike temaene vi ønsker og holde balansegangen mellom krav/styring og oppmuntre til en fri refleksjon over studiet. Faren kan være at en mappe med mange arbeidskrav kan styre studentene ut fra ren ytre motivasjon, utfordringen må være at arbeidet med mappearbeidskravene øker den generelle interessen for faget. Målet er at arbeidet med mappearbeidskrav skal bidra til å øke kunnskapsnivået og studentenes refleksjonsevne, og at dette fører til økt aktivitet også utenom arbeidskrav.

### 5.1 Etablering og videreutvikling av sosiokulturelt læringsyn

I det sosiokulturelle perspektivet på læring er et sentralt punkt at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling. Vi har i teorikapitlet beskrevet 6 sentrale aspekter ved et sosiokulturelt syn på læring.

- 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

For oss er det viktig å se om tilbakemeldingene fra studentene der de beskriver undervisningen og den utviklingsprosessen de har vært gjennom, kan bekrefte at den undervisningsformen vi har lagt vekt på er med på fremme utviklingen av yrkesidentitet. Videre vil vi forsøke å se deres opplevelser av undervisningen opp mot våre utvalgte begrep i det sosiokulturelle læringssyn.

Disse 6 kategoriene som vi har valgt for å presentere våre erfaringer knyttet til begrepet sosiokulturell læring kan virke overlappende. Det kan nok også oppleves som om det er mange likhetstrekk og et kunstig å skille mellom de ulike kategoriene. Vi håper likevel at denne måten å kategorisere på skal hjelpe oss til å synliggjøre dataene slik at leseren får et bredt innblikk i den prosessen som har foregått, fremfor å ha klart adskilte kategorier hvor det vil være større mulighet for at informasjon ikke så godt blir synliggjort.

### 5.1.1 Læring er situert

Selv om 20 % av studiet er praksisrelatert har vi i første studieår prøvd å legge vekt på at den teori det undervises i skal kunne knyttes opp mot de erfaringene studentene gjør seg ute i praksis. Vi har på ulike måter prøvd å veve sammen undervisningen slik at de fleste områder innefor den teoretiske delen av undervisningen blir gjennkjennbar. En hovedutfordring i alle profesjonsstudier er å knytte sammen teori og praksis til et meningsfullt hele. For oss er det viktig å legge til rette for et studium som ikke handler om enten teori eller praksis, enten skole eller praksisperioder, men erkjenne at vi lærer ulikt i de ulike kontekstene. I skolesammenheng har vi prøvd å tilrettelegge for at studentene skal knytte teorien til praktiske situasjoner, reflektere rundt egne holdninger og tidlig begynne å arbeide med egne læringsmål for hele studiet. En student som har jobbet i mange år som omsorgsarbeider før hun startet på studiet sier dette:

*Det som var den største overraskelsen var at når jeg kom på jobben eller i praksis var at jeg opplevde at jeg begynte å tenke på en annen måte, jeg handlet ikke lenger på automatikk, men begynte i langt større grad å stille meg selv spørsmål om hvordan sammenhengen var. Noen ganger fant jeg noen knagger å henge det på andre ganger ikke. Dette er i seg selv både en skremmende og morsom opplevelse. Morsom fordi jeg ser sammenhenger jeg ikke gjorde før, skremmende fordi at jeg tenker på alle de handlinger vi gjør og tiltak vi setter i gang som ikke er startet på bakgrunn av en faglig vurdering.*



Dette er et utsagn som mange av de som hadde kortere eller lengere yrkeserfaring innenfor helse og sosialtjenesten på ulik måte var innom. Men også studenter som ikke hadde disse erfaringene å bygge sin nye kunnskap på har klart å knytte teori til praksis:

*I praksisperioden har utviklingen vært stor med hensyn til min teoretiske kunnskap. Mye fra teorien, som var delvis glemt, dukket opp igjen ved observasjoner i forskjellige situasjoner. Med samtaler med personalet og brukere kom det frem mye som jeg kunne koble direkte til teorien. Jeg brukte bøkene i forskjellige spørsmål som dukket opp. Jeg synes det er interessant, allerede på dette stadiet, og bruke noe av det jeg har lært. I forbindelse med de yrkesspesifikke ferdighetene mener jeg utviklingen er god. Det går bra å sette praksisen i sammenheng med Yrkesetiske prinsipper og retningslinjer. Se hvordan dette fungerer eller ikke fungerer. Det går bra å forstå hvorfor man må knytte rutiner til brukere, lære seg å tolke signaler og legge vekt på den erfaring vant personale har.*

Vi har under den teoretiske delen valgt å gi en del konkrete øvingsoppgaver eller arbeidskrav som fordrer kontakt med praksisfeltet på ulike måter. Denne sammenkoblingen synes å være effektiv. Flere studenter sier at en slik tydelig sammenkobling mellom praksis og teori gir økt forståelse for tema:

*Å koble teori og praktiske øvelser tror jeg er bra.  
Eks. Undervisning i observasjon. Hvor vi først fikk en forelesning og deretter var ut og observerte.  
Der fikk jeg se at jeg hadde observert helt andre ting enn de andre. Jeg fikk se at ved å være flere, og jobbe i en gruppe ga et fyldigere resultat.*

Et annet eksempel på det samme er:

*Å jobbe med Emma caset fikk meg til å tenke stakkars familie, så mange aktører inn i samme familie, det er jo en heldagsjobb, bare det å skulle forholde seg til hjelpeapparatet. Jeg tror det blir viktig for oss i hjelpeapparatet både å være samordnet i tilbudet vi gir brukeren, samtidig som vi i alle fall ikke må utsette en familie for profesjonskamp.*

Disse eksemplene mener vi representerer det vi kaller læring som er situert, eller med andre ord eksempler der teori og praksis er vevd sammen. Videre viser eksemplene at læringen får et annet innhold og ikke minst integreres i studenten på en annen måte enn når kunnskapen formidles via teori eller bøker som en student sier det:

*De fleste tror det er en enkel måte å gjennomføre et skoleår på, fordi vi ikke har eksamener eller prøver. Men det er ikke slik i det hele tatt, det er hardt for vi har mange oppgaver/ arbeidskrav, og får vi ikke godkjent disse arbeidskravene har vi ikke bestått året. Men på denne måten får vi vårt eget forhold til teorien, enn bare litteraturstudium og forelesninger*

## Oppsummering

Ut fra de tilbakemeldingene vi har fått og de observasjoner vi har gjort oss gjennom dette studieåret, ser vi at spesielt når teorien blir koblet opp mot praksishverdagen blir kunnskapen etablert hos studentene på en annen måte enn ved vanlig forelesning og eksamenskrivning. Det er pedagogisk utfordrende å lage gode arbeidskrav som kobler teorien inn mot praksisfeltet på en naturlig og troverdig måte. Men resultatet hos studentene gjør at det er viktig å lage oppgaver eller la undervisningen på høgsolen i så stor grad skje i samspill med den praktiske verden utenfor. Det oppleves av studenten som utfordrende og interessant å gå ut i og vurdere praksisfeltet for å se/observere eller kartlegge om de kan gjenkjenne det som litteraturen beskriver, eventuelt finne ut hvorfor ikke en finner disse sammenhengene.

Vi vil til neste år erstatte ekstraoppgaver og enkelte arbeidskrav med denne type oppgaver der studenten skal møte praksisfeltet med litteraturen og en teoretisk forståelsesramme for å se om de finner teorien igjen i praksisfeltet og eventuelt avvik fra det teorien beskriver. Denne måten å bruke kunnskapen på er viktig for å få etablert den hos fremtidens helse- og sosialarbeidere slik at de i større grad også i fremtiden kan bruke teorien for å se på praksisfeltet med et kritisk eller reflektert blikk.

### 5.1.2 Læring er grunnleggende sosial

Vårt utgangspunkt er at samhandling med andre mennesker er en forutsetning for at læring kan skje. Dette innebærer ikke at individet blir uviktig, men at det først og fremst er i individets dialog og samhandling med andre mennesker utvikling og læring skjer. Mye av opplegget første året har derfor vært basert på å tilrettelegge undervisningen slik at studentene har fått møtepunkter hvor etablering av kontakt og samhandling har vært viktige elementer. Vi har søkt å møte studentene som likeverdige samhandlingspartnere. Sentralt i oppstarten av studieåret sto etablering av gode læringsarenaer som blant annet var ment på å fremme relasjonene mellom studentene i kullet, og etablere en trygg ramme for læring og utvikling.

Når det gjelder oppstarten av den utdanningsspesifikke<sup>1</sup> delen startet vi med en to dagers hyttetur hvor temaet var veiledning og etablering av grupper. Målsettingen var å få etablert en god start på studiet. Det er også tilbakemeldingen fra studentene.

Under evalueringen av oppstartopplegget uttalte en av studentene:

*Det er helt utrolig hva vi har fått til. I løpet av to dager har alle fått presentert seg, sagt noe om seg selv og sin intensjon for å søke utdanningen. Det er merkelig at vi klarer å sitte i en gruppe med 32 andre mennesker og føle oss så trygge som jeg opplever at vi gjør.*

Flere studenter ba om at dette måtte gjentas i løpet av første studieår. Dette å få lov til å være i prosess ut over den tiden en har til disposisjon på skolen viste seg å være en god start på skoleåret. Her fikk vi etablert både den faglige og sosiale delen av studiet. Og vi ble nok bedre kjent med hverandre enn tilfellet ville vært om undervisningen hadde foregått på skolen.

### **Grupperbeid**

Arbeid i gruppe har vært ukeplanfestet 2 ettermiddager i uka, og har vært det eneste på ukeplanen som har vært obligatorisk. I denne ukeplanfestede tiden har gruppene også veiledning noe av tiden, 30 t pr. år pr. gruppe.

I og med at flere av arbeidskravene er gruppe-arbeidskrav, og at arbeidsmengden har vært såpass stor som den har vært, har det i liten grad vært et problem med fravær i denne tiden. Noe frustrasjon har nok oppstått, men fraværet har i såfall først og fremst vært et anliggende mellom den enkelte student og gruppen. Det er klart at studentene har ulike opplevelser og erfaringer med gruppearbeidet. Flere studenter kommenterer at det er obligatorisk gruppearbeid. En student sier det slik:

*Jeg er glad for at det er obligatorisk oppmøte på gruppearbeidet. Ellers er det lett at bare noen få jobber hele tiden og andre flyter med.*

Andre studenter vektlegger det at en kunne ha gjort arbeidet bedre på egenhånd og at gruppearbeidet kan gi et dårligere resultat, noe følgende utsagn kan illustrere:

*Vi har brukt veldig mye energi på å få gruppa vår til fungere. Det var ei tid der vi var veldig uvenner pga en oppgave. Så det blir for mye av det gode en gang i blant. Det jeg synes er litt dumt er at vi er så*

---

<sup>1</sup> De første tre ukene av studiet har HiNT avdeling helsefag Namsos bestemt at vi skal ha felles undervisning mellom reseptar-, sykepleie- og vernepleiestudiet. Denne fellesundervisning har temaet mennesker i relasjoner og har det teoretiske grunnlaget i de felles studiepoengene disse tre utdanningene har.

*avhengig av gruppa. Hvis vi ikke fungerer som en gruppe og ikke får godkjent en oppgave, går det ut over hver enkelt. Det kunne det vært gjort noe med, uten at jeg vet hva..*

Men selv om mange studenter har pekt på at det å skulle jobbe i gruppe er vanskelig så er det store flertallet enig om at gruppearbeidet gir et utviklingspotensiale og en faglig vekst. Slik som denne studenten illustrerer i sin betraktning om det gruppearbeidet som ikke har fungert:

*Jeg vil ikke slippe synspunktet mitt om at gruppearbeid er lærerikt, utfordrende og moro.*

*Gruppearbeidet som jeg har vært med på har ikke vært spesielt lærerikt og ikke spesielt moro, men svært utfordrende for samarbeidet oss gruppemedlemmene i mellom. Det meste av tiden i gruppen har blitt brukt til å løse konflikter, noe som også kan være lærerikt, særlig hvis det kommer til en løsning.*

Hvilke erfaringer er det som studentene sitter igjen med etter det obligatoriske gruppearbeidet? Her er også variasjonen stor men det er likevel noen områder som skiller seg klart ut. Disse områdene er å lære seg å samarbeide, ta hensyn til andre og føre faglige diskusjoner/refleksjoner.

*Obligatorisk arbeid i grupper på skolen er en bra måte å tilnærme seg profesjonelt arbeid som vernepleiere. De som er medlemmer i gruppa må lære seg å samarbeide, sette opp egne kjøreregler og ta hensyn til hverandre. Andre fordeler er at vi har mulighet til å lære av hverandre i gruppa, det er som regel en viss aldersforskjell og dertil bakgrunn. Dette har vært en stor fordel for meg med tanke på min bakgrunn, jeg har lært masse på grunn av de andre medlemmene i gruppa*

et annet eksempel:

*Tror de yrkesspesifikke ferdighetene og den personlige kompetansen er blitt forbedret med gruppearbeidet. Føler jeg har lært veldig mye av de andre på gruppa. Det kan være ting vi diskuterer som vi har opplevd både i jobb og i privatsammenheng som har betydning for hvordan vi kommer til å utføre yrket vi holder på å utdanne oss i. Har tro på at man må lære av andres feil, man lever ikke lenge nok til å gjøre alle selv.*

Arbeid i gruppe har gitt studentene både faglige og personlige utfordringer. Og nettopp i spennet mellom de faglige og personlige utfordringene oppstår frustrasjonene som kommer hos enkelte grupper og enkelte gruppemedlemmer. En del studenter opplever at de faglige utfordringene må vike for de personlige. Det er de faglige resultatene som i første rekke blir vurdert i form av godkjent/ikke godkjente arbeidskrav, og da kan det

være vanskelig å se at de personlige utfordringene kan være nyttige, når det føles som om faget må lide under den tida det tar å etablere en fruktbar gruppeprosess. Flere studenter trekker frem dette som problematisk:

*En del av arbeidskravene er gruppearbeid. Også disse arbeidene må være godkjent ved årets slutt. Jeg ser helt klart nødvendigheten av det å arbeide i grupper. Samarbeid og samhandling med brukere og personale er i høy grad en del av vernepleiers hverdag. Å lære dette profesjonelt synes jeg må være hovedmålsettingen i gruppearbeidet. Jeg synes ikke dette er vektlagt i god nok grad, gjennom de gruppearbeid vi har gjennomført hittil. Den prosessorienterte delen av gruppeveiledningen synes jeg har vært noe uklar, kanskje mangelfull. Kanskje er gruppearbeidene for mye resultatorientert. Jeg tror resultatene er avhengig av god samhandling og samarbeid innen gruppen. Jeg synes ikke gruppen har lært dette godt nok. Gruppeprosessen har vært en prøvelse, hvor vi famlet i blinde og prøvde oss fram. Det er lett for at flere enkeltpersoner i gruppa drar lasset alene, ofte i hver sin retning. Noen vil kanskje falle delvis eller helt utenfor samarbeidet. Disse vil kanskje også falle utenfor den faglige utvikling gruppearbeidet skal bidra til. Gruppearbeidene har (tror jeg) vært en kilde til frustrasjon og usikkerhet for mange. I stedet for å utvikle seg gjennom samarbeid og samhandling, har gruppearbeidet for mange blitt en prøvelse. Enhver er på en måte blitt "sin egen lykkes smed". Selv om det kan være positive elementer også med dette, velger jeg å tro at dette ikke er skolens strategi. Gruppearbeidet har selvfølgelig bidratt til økt teoretisk kunnskap, og økt personlig kompetanse. Det har også gitt en gevinst i form av økt personlig utvikling når det gjelder de yrkesspesifikke ferdigheter. Jeg tror likevel det er større gevinster å hente her.*

Det å skulle arbeide i gruppe er en ting, det at det også forventes at gruppen sammen skal levere inn produkter som skal evalueres, virker som en frustrasjon for mange. Mange er likevel klar på hvilken rolle de mener de selv har på gruppen, men mangler redskap og mot til å være tydelig på egne ressurser og "mangler". Noen studenter påpeker at arbeidet har blitt for ensidig konsentrert om produktene som det arbeides med, og det har i liten grad blitt prioritert å diskutere gruppeprosess og arbeidsmåter.

Selv om noen av studentene er kritiske til dette med gruppearbeid og at så mye av arbeidet er basert på gruppeaktivitet, ser vi ikke ut fra det materialet vi har hatt at studentene ønsker mindre av denne type aktivitet. Studentene ser stor nytte både faglig og personlig av denne undervisning og utviklingsform som gruppearbeidet er lagt opp på. Det mest fremtredende er det at studentene lærer av hverandre og at stoffet blir integrert på en annen måte når en jobber sammen med andre, enn når en jobber alene.

Flere studenter har etterlyst tydeligere retningslinjer for gruppeorientert læring. Det har spesielt vært vektlagt viktigheten av gode prosedyrer for hva som må gjøres hvis ikke gruppen fungerer etter forutsetningene, eller hvis en eller flere av gruppe medlemmene ikke bidrar i aktiviteten.

Vi mener at studentsamtalene tydelig viser hvordan gruppene sitter inne med mange ubrukte ressurser, og hvor noe av det som betones som meget problematisk synes å kunne være løst med en åpnere og mer direkte kommunikasjon i gruppa.

### **Oppsummering**

De positive tilbakemeldingene gjør oss sikre på at vi vil forsette med en vektlegging av gruppeorientert læring ved vernepleierstudiet. Vi vil beholde dagens ordning med obligatorisk oppmøte på veiledningen og gruppesamlingene. Vi ønsker å ta de signalene vi har fått av studentene på alvor og foretar noen justeringer som vi mener er nødvendige endringer i opplegget for å bedre kvaliteten på denne delen av læringsprosessen.

Tilbakemeldingene vi har fått og resultatene fra det arbeidet studentene har levert tyder også på at de har profittert på gruppearbeid som en sosial læringsarena. Dette er et potensiale som vi som tilretteleggere må utnytte i større grad. Vi har i løpet av dette studieåret ikke i stor nok grad tatt høyde for at innføring av ny pedagogikk trenger nye læringsformer. Et moment som kan bedre dette, vil være å se nøyere på hvordan vi utformer oppgavene til gruppearbeidskrav, slik at vi i enda større grad lager oppgaver som krever refleksjon/diskusjon, fremfor redegjørelse av spesifikke fagområder som studentene enklere og mer effektivt vil kunne gjøre individuelt.

Et annet moment vil være reduksjon av antall undervisningstimer. Vi har utfordret studentene til høyere aktivitet samtidig som vi ikke har satt av denne tiden på timeplanen, slik at antall forelesningstimer har vært av like stort omfang i dette studieåret som i fjor.

Når det gjelder problemer som oppstår i gruppene forårsaket av f.eks. manglende deltakelse i gruppen, har gruppen ansvar for å bringe problematikken inn til veileder i første omgang, og dersom det gjelder enkeltstudenter vil dette bli en sak mellom skolen

og studenten, og skolen i denne sammenheng representert ved studieleder. Vi ser også at det her er behov for klarere retningslinjer, og da særlig når det gjelder arbeid i gruppe og hvordan studentene skal forholde seg når problematiske situasjoner oppstår. Vi vil frem til neste studieår legge mer vekt på å utarbeide retningslinjer for gruppeaktivitet.

### 5.1.3 Læring er distribuert

Å benytte de erfaringene, kompetansen og ferdighetene studentene har eller utvikler i løpet av studietiden er viktig. Å arrangere undervisningen på en slik måte at studentene får møteplasser for utveksling av ferdigheter, erfaringer og kompetanse har derfor vært et sentralt mål. Det at mennesker som er i samme utviklingsprosess deler sine ulike erfaringer, vil føre til en utvidet forståelse fra studenten på det område en fordyper seg i. Denne delingen av erfaring, ferdigheter og kunnskaper vil være med på utvikle det en kaller distribuert intelligens. Dette innebærer at en students erfaringer med et tema eller emne blir koblet sammen med en annen student sine erfaringer, som gjør at studenten belyser tema på en bredere basis.

At dette skjer i gruppearbeidet kan belyses ut fra følgende to eksempler:

*Jeg har også brukt gruppa, lagt frem forslag til løsning av oppgaver, bedt gruppa komme med innspill for så å utarbeide et nytt forslag. Dette har vært nyttig lærdom, det å bare tore å lage et utkast som jeg visste ikke holdt mål, motta kritikk for så å bearbeide oppgaven videre. Dette var en personlig gevinst for meg. Jeg føler at jeg sitter igjen med ei positiv samhandling med de andre på gruppa.*

*Teorikunnskaper er alltid nyttig, derfor liker jeg å jobbe i grupper hvor vi kan høste erfaringer og informasjon av hverandre*

Disse avsnittene er gode beskrivelser på det som kan betraktes som distribuert læring. Studentene bruker gruppen og beskriver en læringsprosess der de andre studentens erfaring-, ferdigheter- og kompetansekunnskap kommer den enkelte til nytte i en utvikling av sin egen faglige forståelse ramme.

Det er ikke bare når en får tilbakemelding på et arbeid en har gjort at læring etableres. Nedenfor følger to eksempler på at prosessen i det å være tilstede i møte eller å det å skulle gi tilbakemelding, også innebærer stor grad av distribuert læring:

*Vi respekterer hverandres synspunkter om hva en bør ha med av teori, og diskuterer hva vi har lest. Det gjør at en lærer at to hoder tenker bedre enn et hode, i alle fall enkelte ganger dersom en står fast. Jeg kan få noen AHA – opplevelser, når vi diskutere teori og tolkning.*

*Det er jo ikke bare når en skal legge frem noe en har forberedt og få tilbakemelding en lærer av, jeg opplever at jeg lærer ofte også av å gi tilbakemelding, det er som om den andres historie får i gang tankeprosessen hos meg, og er med på og nyansere mine egne argumenter.*

Disse eksemplene fra studentene understreker viktigheten av å legge forholdene til rette for en distribuert læring. Studentene lærer seg på denne måten at læring kan skje i et hvert møte. At det er viktig å reflektere og at det i refleksjon og diskusjon kan oppstå en ny erkjennelse rundt det tema som blir belyst. Studentene ser også at dette er en arbeidsform som kan komme til nytte i den praktiske utøvelsen av yrket og at det å utvikle seg som vernepleier er en prosess som vil vare den yrkesaktive delen av livet.

*Som fremtidig vernepleier vil jeg kunne dra nytte av å kunne samarbeide med ulike mennesker, lytte til de ulike meningene for så å kunne diskutere seg fram til et forslag*

Hvis studentene i løpet av studietiden lærer en arbeidsform der kunnskap, erfaring og kompetanseutveksling mellom samarbeidene aktører er en god arbeidsform vil dette kunne virke drivende både for den videre utviklingen av faget, praksisfeltet og den enkelte vernepleier.

### **Oppsummering**

Studentenes tilbakemelding viser at det å lære av hverandre er vel så viktig som å lære av lærere, faglitteratur osv. Gjennom arbeid i grupper og i møtet med hverandre, ser studentene at summen av den felles kunnskapen er større enn det man sitter inne med alene. Den utviklingsprosess som finner sted når studenter blir engasjert og går inn i drøftinger rundt et tema, er med på å øke motivasjonen for å forstå eller gi temaet en mening. Det at studentene knytter både ferdigheter og erfaringer opp mot kunnskapen/teorien, gjør at denne får en annen og mer konkret betydning hos dem som yrkesutøvere. Dette er en erfaring som vanskelig lar seg skape i et klasserom eller auditorium, hvor makt, erfaring og motivasjonsgrunnlaget er så ulikt.



#### 5.1.4 Læring er mediert

Et sentralt element i prosjektet har vært å øke studentenes interesse for bruk av hjelpemidler for å utvikle seg i studentrollen. I stedet for å bruke fast pensumlitteratur har vi brukt litteraturliste, men med klar beskjed til studentene om at det finnes en mengde gode bøker på markedet som kan erstatte bøkene på litteraturlista. Vi har hatt som målsetting at studentene selv i mye større grad skal ta ansvar for å lete opp den informasjon de har brukt for.

Et annet viktig hjelpemiddel er data. Studiet har sin egen nettside som de aktivt må bruke for å få tak i informasjon. En del av årets prosjekt har vært å innføre nettstøttet og nettbasert undervisning<sup>2</sup> ved studiet. Målsettingene med nettstøttet undervisning er at det skal virke som et pedagogisk virkemiddel. Opplysningene som ligger ute på nettet skal gi studenten informasjon om studiet, hvilke temaer som er aktuelle, nyttig informasjon med hensyn til litteratur, og informasjon om forelesningenes innhold.

Selv om mange studenter ikke hadde vært borti data før de begynte på studiet har alle studentene vært flittige brukere av data som hjelpemiddel. De fleste ser også nytten av å lære seg å håndtere et slikt hjelpemiddel:

*Jeg er blitt mye flinkere på data enn det jeg var da jeg startet skoleåret.  
Her står det fremdeles mye igjen, men jeg er fornøyd med meg selv på dette området.*

I rapporten om nettstøttet undervisning går det frem at 27 av 28 studenter mente at nettstøtten som var utviklet var med på å lette deres studiehverdag.

Hva er det så studentene fremhever med denne formen for pedagogisk hjelpemiddel? I spørreskjemaet hadde vi et åpent spørsmål der vi ba studenten beskrive hva det beste med nettstøttet undervisning var. I hovedsak kan en dele de kommentarene vi fikk i tre grupper:

1) Mange av studentene fremhevet at notatstøtten virket utfyllende og som en god forberedelse til undervisningen. Et typisk svar vi fikk var dette:

---

<sup>2</sup> For dette prosjektet er det utviklet en egen rapport utgitt i HiNT sin interne rapportserie "Fra skipptak til kontinuerlig prosess" 1. delrapport "Nettstøttet og nettbasert undervisning ved HiNT/HN" Arbeidsnotat nr 132.

*Å få ta ut notater før forelesninger, for å bruke dem til å få "hengt" på mer teori eller stoff under undervisningen. Notatstøtten hjelper meg til å holde system i mine egne notater.*

2) En annen viktig faktor for studentene var at informasjonen ble gitt på forhånd og at de kunne vie oppmerksomheten til innholdet i undervisningen, isteden for å få notert ned mest mulig på papiret, noe eksemplet nedenfor illustrerer:

*Jeg trenger ikke å konsentrere meg om å notere under undervisningen, kan heller bruke tiden til å lytte og reflektere over det som blir sagt og ikke minst gir det meg en mulighet til å spørre eller delta i diskusjon.*

3) Den tredje faktoren som flere studenter pekte på var at notatstøtten og fremdriftsplanen virket motiverende for selve studiesituasjonen.

*Notatstøtten og fremdriftsplanen virker motivasjonsdrivende for å ta fatt på lesningen. Fremdriftsplanen guider oss inn i jungelen av faglitteratur.*

Når det gjelder bruk av litteratur har nok mange strevd med å lese bøkene på en ny måte. Mange studenter hadde nok forventninger om å lese bøker fra perm til perm, og at de fikk beskjed om hvilke bøker og hvilke kapitler de skulle lese. Slik som denne studenten her sier:

*Det er en ny og spennende måte å lære på. Det med å bruke lærebøkene som oppslagsverk for å finne frem til det emne som er aktuelt for den spesielle oppgaven. Jeg har lært mye teori på denne måten. Likedan er med data, der var jeg nokså "grønn", jeg har lært utrolig mye, og jeg ser at det er et nyttig redskap. Når det gjelder personlig kompetanse mener jeg selv at jeg har utviklet meg i riktig retning, både når det gjelder data og det med å bruke bøkene som oppslagsverk. Før har jeg lest teori og litteratur fra perm til perm, men nå klarer jeg å slå opp på aktuelle tema å konsentrere meg om det som er relevant for det jeg jobber med.*

I løpet av året ser vi at studentene bruker litteraturen på en helt annen måte en det vi har sett i første studieår før. For det første refererer studentene litteraturen mye oftere i besvarelsene nå enn det som har vært tilfelle før. For det andre ser vi at studentene bruker litteraturen på en annen måte. De søker etter kunnskap i steden for å vise at de har kunnskap.

*Jeg vil trekke fram arbeidskravene som et viktig redskap for å få repetert faglitteratur og omsatt det med sine egne ord.*

*For å kunne løse et arbeidskrav har jeg måttet tilegne meg faglitteratur. Dette har igjen ført til at jeg har kunnet se sammenhenger mellom teori og praksis.*

*Mine personlige verdier, holdninger og følelser har blitt prega av den litteraturen vi har gjennomgått. Jeg er vel blitt mer bevisst hvorfor faglitteratur er viktig for så senere å kunne dra nytte av det i arbeidslivet som vernepleier. Jeg føler meg privilegert som kan gå på skole og få tilført nye kunnskaper.*

### **Oppsummering**

Studentene beskriver nettstøtten som et informativt hjelpemiddel. Den inspirerer enkelte studenter til videre jobbing med de fagene de har i sitt studie. At hele 27 studenter svarte bekreftende på at nettstøtten var med på å lette deres studiehverdag, var et overraskende høyt tall.

Noe av grunnlaget for påstanden om at læring er mediert, er at bruken av hjelpemiddel i seg selv er med på å utvikle kunnskap og ny læring. Vi mener at studentene i stor grad bekrefter dette i sine tilbakemeldinger. Det er viktig for kunnskapsutviklingen hos den enkelte student at de lærer seg å bruke hjelpemidler i den prosessen de er inne i. Studentene bekrefter at bruk av arbeidskrav, litteratur og nettstøtte er med på å fremme læring og kunnskap.

#### **5.1.5 Språket er sentralt i læringsprosesser**

Mange arbeidskrav har krav om skriftlig dokumentasjon. Det vil si at studenten skal vise via en skriftlig besvarelsen at han/hun har fordypet seg i et tema. At så mange av arbeidskravene skal dokumenteres i skriftlig form er ikke bare for kontrollen sin del. Hovedargumentet for å vektlegge stor grad av skriftlig fremstilling, er begrunnet i at vi tror at skriveprosessen er med på å utvikle og klargjøre kunnskapen studenten tilegner seg. Skriveprosessen er en synliggjøring av studentens faglige refleksjoner og tanker. Det å dokumentere det en har vært igjennom skriftlig gjør det mulig å gå tilbake til det som er skrevet, og på bakgrunn av ny ervervet kunnskap se på ”gammel kunnskap” med ”nye øyne”. Skrivningen blir på denne måten et hjelpemiddel til både å se nye sammenhenger, men også bidra til å øke bevisstheten rundt ens egen faglige utvikling.

Studentene understreker viktigheten av at skriving er med på å utvikle den faglige kunnskapen:

*Jeg har lært meg å sette opp en disposisjon slik at det blir "lettere" å skrive en oppgave, jeg vet hvordan jeg starter. Jeg ser for meg at når jeg er ferdigutdannet som vernepleier blir det nok en del skriving og da er det flott å ha hatt denne treningen på å skrive oppgaver og hvordan en går til veie.*

*Muligheten til å rette opp de feilene/manglene som er, synes jeg er positivt. Jeg mener også at jeg har lært mer når jeg måtte ha rettet opp disse. Jeg må tilegne meg mer kunnskap slik at jeg kan rette opp disse feilene/manglene. Jeg synes at jeg har hatt en positiv utvikling i løpet av dette skoleåret når det gjelder å skrive oppgaver, når jeg tenker på hvordan det var når jeg startet øvelse gir mester er det vel noe som heter...*

*Ikke bare det at vi får et nært forhold til teorien via de oppgavene vi har, men vi forbedrer vår oppgaveskrivingsmåte også. Det er viktig å kunne skrive oppgaver på en formell god måte og oppgavene vi har gjort har bedret min måte å skrive på. I begynnelsen av året kunne jeg ikke å skrive oppgaver, men bare litt over et halvt år etterpå, har jeg skrevet en fagoppgave og praksisrapport alene. Dette ville jeg ikke trodd jeg skulle klare alene for et halvt år siden.*

Studentene opplever at skriving og utvikling av språket er med på å utvikle den faglige forståelsen. Vår oppfatning er at dette kullet skiller seg vesentlig ut når det gjelder skriftlig presentasjon. Ingen kull før disse har hatt i nærheten av samme arbeidsmengde. Dette har resultert i at studentene har utviklet gode ferdigheter i skriftlig fremstilling. Gode kunnskaper om hvordan en setter opp et vitenskaplig arbeid har også gjort det lettere for studentene å få plassert et faglig innhold i teksten, dette blir uttrykt av en student på denne måten:

*Det tok en tid før jeg skjønnte hvorfor det var så viktig med oppgavetekniske retningslinjer, men nå etter ¾ år ser jeg jo at denne måten å sette opp en oppgave på gjør det lettere å få fram faglige argumenter, du klarer å vise til hva som er teori og du får også fram dine egne meninger*

Flere studenter etterlyste en tidligere satsing på skrivekurs i starten av året:

*Jeg mener arbeidskrav tre ble for omfattende for tidlig i skoleåret, og kunne ha tenkt meg en mer suksessiv oppbygging av mappeinnholdet. For meg hadde det vært bra med en ukes forkurs, med innføring i arbeids- og undervisningsmetoder. En "bli kjent uke," før skolestart.*

*Et skrive og datakurs i forbindelse med arbeidskrav1 hadde gjort studiet lettere for min del. Det tok for lang tid før jeg klarte å knekke koden i forhold til skriveprosessen.*

## Oppsummering

Å skrive oppgaver på høgskolenivå innebærer å bruke relevant faglitteratur, og ikke minst formidle kunnskapen videre på en slik måte at det går frem av teksten at kunnskapen er integrert hos studenten. Generelle skriveferdigheter er ikke nok, studentene må kunne formidle stoffet på en slik måte at det representerer det fagområdet det skal på en troverdig måte. Krav til dokumentasjon har økt i omfang de senere årene, og helse- og sosialarbeidere må nå mere enn noen gang før ta dette kravet på alvor. Slik kan en se at kravet om mye skriftlig arbeid har sin berettigelse også for vernepleierutdanningen i Namsos.

Studentene bekrefter i stor grad vårt inntrykk at det å skrive er en nyttig prosess, ikke minst dette med å kunne få anledning til å skrive om flere ganger etter at en har fått innspill. De fleste studentene har fremhevet dette som en spesielt nyttig prosess, det å få mulighet til å rette opp det som "ikke holdt mål", samtidig som en fikk mulighet til å holde på det som var bra nok eller meget bra.

### 5.1.6 Læring er delaktig i praksisfellesskap

Alle møter innebærer en eller annen form for ny erfaring og all erfaring innebærer læring. Ettersom vi tror at læringen blir mer effektiv i møtepunktet mellom teori og praksis, har vår målsetting vært å tilrettelegge undervisningen på en slik måte at studentene skal kunne "kjenne igjen" teorien når de møter den i praksis. Praksis er ikke bare ute i praksis P1, men et hvilket som helst møte som innebærer samhandling med andre mennesker. Et sentralt område for denne type læring er gruppearbeidet som pågår gjennom hele studieåret.

*Jeg må vel begynne med å si at det har kanskje vært i meste laget med gruppe arbeid dette året. Jeg vet at det er viktig å lære seg å samarbeide med forskjellige mennesker. At vi ikke kan velge våre kollegaer i fremtiden, men blir det for vanskelig kan vi da bytte jobb, vi kan ikke bytte grupper uten videre. Kanskje hadde jeg hatt en annen oppfatning dersom gruppe sammensetningen vår hadde vært annerledes, kanskje ikke. Når det gjelder hvor vidt gruppearbeidet har bidratt til å utvikle min teoretiske kunnskap, må jeg vel si at det faktisk har det. Til en viss grad. Vi har lært litt av hverandre. Har vi lurt på noe har vi spurt hverandre, alt i alt føler jeg at gruppe arbeidet har utviklet mine teoretiske kunnskaper.*

Her synliggjør studenten at gruppearbeidet direkte har vært med på å utvikle hennes teoretiske kunnskaper.

Møte med praksis ble for mange av studentene det området hvor de fleste studentene fikk oppleve å se sammenhengen mellom teori og praksis slik som denne studenten beskriver:

#### *Praksisperioden*

*Dette har vært den mest lærerike perioden i løpet av hele året. Her har jeg fått satt alt av teori som jeg har lært i løpet av året, ut i praksis og jeg har fått sett at det finnes både svakheter og styrker ved den teorien som jeg har lært.*

*Jeg synes også at det var svært lærerikt å få prøve meg selv og se at jeg faktisk har forandret holdningene mine i løpet av dette året. Jeg merker selv at jeg har bedre tålmodighet, at jeg har fått en bedre innsikt i hva det å være psykisk utviklingshemmet innebærer. Jeg føler selv at jeg har forandret meg mer i positiv retning, uten at jeg helt klarer å sette ord på hvordan jeg har forandret meg. Jeg vil tro at jeg har forandret mine personlige verdier og holdninger i positiv retning.*

Målsettingen med arbeidskravene har vært å få til et møte mellom teori og praksis. Det har vært viktig for oss at arbeidet med arbeidskravene skal kunne gjenkjennes i det daglige livet til den enkelte student. Vi har derfor lagt vekt på at teorien skal gjøres så konkret og praksisrelatert som mulig. Dette har vi etter studentenes utsagn lykkes godt med.

*Når det gjelder undervisningen på skolen så synes jeg den teoretiske kunnskapen blir formidlet gjennom godt forberedte veiledere. Det gjør undervisningen mer fengende om man varierer måtene man formidler stoffet på – positivt!*

*Den teoretiske kunnskapen som veilederne velger å undervise i påvirker så klart emner/områder vi blir opptatt av som studenter. Jeg mener helt klart at den bolken vi hadde om etikk under introduksjonsdagene har stor betydning for hvordan man tenker og handler i samarbeid med mennesker generelt. Vil i tillegg til det jeg har skrevet her, nevne at den personlige kompetansen man har med seg fra før har stor betydning for hvordan man handler i de enkelte situasjonene*

### **Oppsummering**

Det å legge opp undervisning på en slik måte at den blir praksisnær er viktig for studentenes utvikling. At temaene er gjenkjennbare i møte med P-1 eller andre praksisarenaer gjør at læringen oppleves som nyttig og konkret i forhold til det en har

bestemt seg for å utdanne seg til. Å finne en balansegang mellom teori og praksis er krevende og spesielt gjelder dette praktisk utøvende yrker som vernepleieryrket. Med å variere på type arbeidskrav og stor grad av variasjon i undervisningen har en mulighet til å nå også de studentene som umiddelbart ikke ser nytte av teorien i faget.

## 5.2 Videreutvikling av kognitivt læringssyn

Kognitivt læringssyn har hatt og vil ha en sentral plass i den måten undervisningen vil bli lagt opp på. Vi har lagt vekt på de delene av et kognitivt læringssyn som vi mener utfyller det sosiokulturelle. Dette innebærer at det først og fremst er evnen til å reflektere over egen læring vi synes er sentralt å få utviklet hos den enkelte student. Sentralt i vår forståelse vil være at læringen først og fremst foregår i et felleskap og i et møte med kunnskapen og ikke som resultat av en indre prosess hos den enkelte student.

Evnen til å reflektere over egen læring er sentral i forhold til å videreutvikle seg som fagperson uansett hvilket yrke en innehar. Spesielt viktig blir den allikevel for helse- og sosialarbeidere både fordi faget i seg selv er i stadig endring, og fordi fagutviklingen i seg selv ofte skjer ved at gode fagfolk reflekterer over sentrale områder i utførelsen av praktisk arbeid.

Å kunne reflektere over egen læring er en ferdighet som bør etableres hos studenten i studietiden. Denne ferdigheten er nødvendig for å kunne utvikle en faglig forankring av det en yrkesutøver utfører av arbeid. Kontrast, konfrontasjon og metakunnskap er sentrale elementer for å utvikle og vedlikeholde denne prosessen. I undervisningen har vi prøvd å vektlegge disse tre elementene

### **Kontrast**

Å skape kontrast eller skape en alternativ forståelse har vært viktig for å få i gang refleksjonen over egen yrkesutøvelse hos studenten, sentralt her har studentsamtalen og veiledningen under gruppearbeidet vært. Det å gi virkeligheten minst to historier er med på å utvikle en større forståelse for kompleksiteten i en sak. Nedenfor følger et utdrag av en refleksjon en student har gjort seg som viser nytten av å skape kontrast, slik at studenten får mulighet til å ta valg som kan føre til endring. Endring er med andre ord ikke målet, men kan bli konsekvensen av å gi studenten en alternativ forståelse.

*Dette var veldig nyttig for min del. Kull-lederne fikk frem under samtalen sider av meg selv som jeg både var bevisst og ikke bevisst på. Sider som var gode å ha, og sider av meg selv som kunne forandres litt på.*

*Studentsamtalen viste seg å komme til nytte i praksis også, da jeg ble enda mer bevisst på min væremåte, mine svake og mine sterke sider. Samtalen har hjulpet meg til å utvikle blant annet en bedre tålmodighet, og jeg føler at jeg har et annet syn på alle mennesker. Jeg har nok tatt med meg teorien fra undervisning og den har nok bidratt til denne utviklingen.*

*Denne samtalen gir meg selv et bilde av hvordan jeg vil komme til å være når jeg skal ut å jobbe med andre mennesker, og gir meg derfor en mulighet til refleksjon, og til å forandre på ting hvis det trengs.*

*Når det gjelder min personlige utvikling teoretisk, vil jeg si at jeg har dratt stor nytte av disse samtalene. Dette er fordi de gir oss et godt innblikk i samarbeid, og vi får en sjanse til å se litt inn i oss selv, og lære av våre eventuelle feil.*

### **Konfrontasjon**

Et alternativ til å bruke kontrast som virkemiddel, er å konfrontere. Studentene har i løpet av gruppearbeidet konfrontert hverandre betraktelig og flere studenter har brukt dette bevisst for å oppnå læring:

*Jeg har også brukt gruppa, lagt frem forslag til løsning av oppgaver, bedt gruppa komme med innspill for så å utarbeide et nytt forslag. Dette har vært nyttig lærdom, det å bare tore å lage et utkast som jeg visste ikke holdt mål, motta kritikk for så å bearbeide oppgaven videre. Dette var en personlig gevinst for meg. Jeg føler at jeg sitter igjen med ei positiv samhandling med de andre på gruppa.*

I studentsamtalen ble konfrontering til en viss grad brukt. Her ble konfronteringen brukt for å få studenten til å se at også han/hun hadde en rolle i konflikten og at hans/hennes måte å jobbe i gruppa kunne opprettholde konflikten.

*Studentsamtalen bidrar til å sette ord på de tanker og følelser vi sitter inne med. Jeg fikk en følelse etter forrige studentsamtale at noen av oss på gruppa var for fremtredende, og at det ble gjort et bevisst forsøk på å dempe oss.*

### **Metakunnskap**

Det å skape en forståelse for viktigheten av å ha et aktiv forhold til hvordan en selv lærer er viktig. Her har arbeidskravene som har den evaluerende formen en viktig funksjon. Flere av arbeidskravene har en slik form at de setter i gang refleksjoner hos studenter over egen utvikling og hvordan de knytter faget inn i praksis. Nedenfor følger



et utdrag av en slik refleksjon som viser hvordan studenten i løpet av et halvt år reflekterer over egen utvikling og egen læring og hvor sentralt dette er.

*Det har i hele praksisperioden vært mye å tenke over synes jeg, fordi jeg mener at når en jobber med mennesker er det viktig å tenke over hva en gjør og hvorfor-en gjør det. Ut ifra hvem sitt beste er det? Er det brukeren og dens behov/mål som er i fokus?*

*Hvilke holdninger og verdier har jeg?*

*Dette er noe av det som jeg har tenkt på mens jeg har vært i praksis.*

*Men jeg har også fått meg noen aha opplevelser som har satt i gang en del grublerier i forhold til meg selv og til andre.*

*Teoretisk sett så har praksisperioden fått meg til å lese enda mer teori/fag i forhold til enkelte ting. Som eksempel kan jeg nevne det med diagnoser; på praksisplassen var det mange diagnoser som jeg tidligere aldri har hørt om og hadde lyst til å lære mer om. Dette i forhold til meg selv slik at jeg på en måte visste hva "jeg gikk til" og for å skjønne brukeren litt bedre i utgangspunktet, og for å på beste mulig måte ta meg av den brukeren.*

### **Oppsummering**

Samhandling rundt et møte med kunnskapen er nødvendig for å oppnå læring. Evnen til å reflektere over egen utvikling skjer først og fremst i et møte med endringen, det at studenten får mulighet til å reflektere over egen utvikling. Det skjer som disse eksemplene viser i møte og samhandling med andre. Vår erfaring er at veiledning, studentsamtalen og gruppearbeid er sentrale metoder for å igangsette en læringsprosess med utgangspunkt i begrepene kontrast, konfrontasjon og metakunnskap. På denne måten ser vi at en her kan bruke elementer fra ulike pedagogiske retninger for å nå målet om kunnskapsutvikling hos studenten. Poenget her er at vi anvender virkemidlene fra ulike pedagogiske retninger, men ut fra et sosiokulturelt perspektiv.

### **5.3 Arbeidskrav og mappevurdering som redskap for kunnskapsutvikling**

Vi har i løpet av første studieår endt opp med 18 arbeidskrav av høyst ulik karakter. Vi har prøvd å lage arbeidskrav som skal fange opp de fleste temaene ved undervisningen første studieår. Arbeidskravene har vært basert på både individuelle besvarelser og gruppebesvarelser. Det har vært praktiske øvelser av både individuell- og gruppeorientert karakter.

### **Læringsprosessen**

Intensjonen med å legge opp til 18 arbeidskrav over 1 studieår har vært å sikre alle studentene en mer kontinuerlig læringsprosess. Vi ønsket ved innføring av disse

arbeidskravene å motvirke den uheldige utviklingen som vi hadde sett de siste årene med stort fravær på de studentaktivitetene som ikke var obligatoriske, med den konsekvens at studentene jobbet mye i periodene før eksamener og kunnskapstester, men mindre andre deler av året, igjen med den konsekvens at det som skulle være en kontinuerlig faglig utviklingsprosess ble dårlig ivaretatt.

Hva synes så studentene om dette med arbeidskrav og den måten vi har lagt opp undervisningen på? For det første ønsker ingen av studentene at vi skal gå vekk fra denne formen for innlæring av kunnskap. Ingen studenter ønsker å bytte ut dagens prøveordning med mappevurdering for så å gå tilbake til ordningen med kunnskapstester og eksamener.

Argumentasjonen fra studentene for å videreføre ordningen med mappevurdering varierer ikke stort. Studentene har omtrent samme innhold i argumentasjonen til tross for at forutsetningene for å gå utdanningen er svært forskjellig. Nedenfor følger fire eksempler hentet i fra studentenes egne beskrivelser av hvordan de vurderer ordningen med mappevurdering.

Første eksempel er fra en kvinnelig student, godt voksen og som ikke har arbeidet innenfor helse- og sosialsektoren før hun begynte på studiet:

*I første omgang var det en befrielse å få vite at vi ikke skulle ha eksamen, men jeg har enkelte ganger i de hardeste arbeidssituasjoner ønsket det kunne være eksamen. Når det er sagt er det helt klart at å jobbe på denne måten gir meg mer. Dette har ført til at lesing/arbeidsmengde har blitt fordelt over hele året, i stedet for å måtte ta skippertak.*

*Jeg ser at de oppgaver det blir jobbet med vil være stoff som jeg kommer til å huske på grunn av at jeg har jobbet såpass intens med stoffet.*

*Med mappevurdering blir det ikke mulighet til å skyve arbeidet fremfor seg, det må tas der og da.*

Det andre eksemplet er hentet fra en kvinnelig student som har kommet fra videregående skole og har minimalt med yrkeserfaring før hun startet studiet:

*Jeg liker ikke å ha eksamener, og mener selv at dette er ingen god måte å vurdere elever ut i fra. Derfor er mappevurderingen midt i blinken for mitt vedkommende. På denne måten er jeg hele tiden oppdatert i forhold til undervisningen og føler at jeg har lært mye mer på dette skoleåret enn*

*noen annen plass. Denne evalueringsformen har vært en pådriver og den har motivert meg.*

*Ikke bare det at vi får et nært forhold til teorien via de oppgavene vi har, men vi forbedrer vår oppgaveskrivingsmåte også. I begynnelsen av året kunne jeg ikke å skrive oppgaver, men bare litt over et halvt år etterpå, har jeg skrevet en fagoppgave og praksisrapport alene. Dette ville jeg ikke trodd jeg skulle klare alene for et halvt år siden. Mappevurdering er absolutt en god måte å utdanne studenter på, det er på tide noe slikt er kommet på markedet for læring. Jeg har hatt mye bedre utbytte av dette skoleåret enn jeg har hatt andre plasser, og jeg føler selv at jeg utvikler meg, noe som er spennende og motiverende.*

Det tredje eksemplet er fra en mannlig student som har prøvd seg på en annen utdanning på høyskolenivå i fjor, men som valgte å avbryte den utdanningen og startet på vernepleierutdanningen i stede:

*Dette med at vi har mappevurdering fører til at vi får en oppgave og en tidsfrist, å for å kunne løse denne konkrete oppgaven er det i de fleste tilfeller en viss del av pensum vi er nødt til å sette oss inn i. Dette fører igjen til at når skoleåret er ferdig har vi igjennom disse arbeidskravene vært igjennom store deler av pensum, slik at jeg føler at jeg sitter igjen med masse teorikunnskap. Et annet argument jeg har for at ordninga med mappevurdering fungerer er at jeg i fjor gikk et år på lærerskolen. Der var det ikke noe som hette mappevurdering, der var det tradisjonelle forelesninger og avsluttende eksamener på slutten av året. Det viste seg etter hvert at dette var noe jeg ikke taklet særlig bra.*

*Ordningen med mappevurdering har bidratt til at jeg har blitt mye mer motivert for å gå på skolen, jeg føler at det skal kunne gå å komme seg igjennom skoleåret når man må jobbe kontinuerlig etter hvert.*

Vårt inntrykk ut fra de erfaringene studentene deler med oss og våre egne erfaringer, er at arbeidet med arbeidskrav har ført til stor arbeidsinnsats hos studentene. Det å arbeide med arbeidskravene har ført til en utvikling både på det faglige og personlige nivå. Som det går frem av eksemplene ovenfor trekker studentene frem dette med at arbeidet med arbeidskravene har bidratt til at studentene også har fått et eget forhold til teorien: *men på denne måten får vi vårt eget forhold til teorien, enn bare litteraturstudium og forelesninger.* Studenten opplever at arbeidet med arbeidskravene er med på å gi dem sin egen forståelse og integrere teorien som en del av deres forståelse for fagfeltet.

### **Arbeidsformen på arbeidskravene.**

Arbeidet med de ulike arbeidskravene har hatt ulik karakter. Fra rent skriftlige besvarelser på gruppe og individnivå til ulike praktiske øvinger/oppgaver. Det har vært viktig for oss at arbeidskravene har vært varierte både med hensyn til form og innhold. Det har også vært viktig at planleggingen av studiet må utgå fra innholdet i arbeidskravene. Det er arbeidskravene som legger premissene for valg av studieformer. Det vi har erfart underveis er at det ikke vil være hensiktsmessig å beholde den tidligere formen på studiet og bare ”legge til” et visst antall arbeidskrav. Slik vi ser det har det vært viktig at summen av arbeidskravene representerer det vi mener at studiet bør inneholde for at studenten kan oppnå en samlet kunnskap som forventes av en vernepleier. Erfaringer fra vernepleierstudiet i Bergen tilsier at det å lage enkelte arbeidskrav som dekker deler av studiet, fort medfører at studentene velger bort de delene av studiet som det ikke er laget arbeidskrav til (personlig kommentar fra studieleder ved vernepleierutdanninga ved Høgskolen i Bergen, Knut Simonsen 5/3-02). Vårt valg tilsier at arbeidskravene har blitt svært ulike – og dette mener vi har styrket studentenes muligheter for å få varierte erfaringer.

### **Praktiske øvelser/oppgaver**

Kullet har hatt 1 praktisk øvelse som arbeidskrav i høstsemesteret – øvelse i tverrkulturell kommunikasjon. I vårsemesteret holdt samtlige studenter et foredrag over selvvalgt emne for medstudenter. Mange studenter rapporterer om personlig vekst i forhold til disse praktiske øvelsene. Flere studenter påpekte nytten av å lære å holde et foredrag med faglig innhold:

*Det var en flott uke vi hadde når vi presenterte de ulike selvvalgte emnene. Ikke bare det at jeg fikk mye kunnskap inn fordi jeg hadde forberedt meg på det innlegget jeg skulle holde, men jeg lærte mye av de andre studentene også. Tilbakemeldingen gjorde meg godt, og øvelsen gjør meg sikrere på å ta ordet i store forsamlinger.*

På slutten av vårsemesteret hadde kullet en praktisk øvelse i tema pedagogikk. Dette innebar at kullet overtok en skole for 1 dag – og gruppevis planla og gjennomførte en ”annerledes aktivitetsdag” for 67 barn i alderen 1.-7. klasse.

Vår erfaring som tilretteleggere er at det er viktig å sikre studentene praktiske erfaringer som gir mulighet for ikke bare å planlegge på papiret, men faktisk se at planlegging, gjennomføring og evaluering blir en annen prosess når de må forholde seg til de uforutsigbare elementer som virkeligheten faktisk innebærer. Mange ting må oppleves – og som en student sa i full forbifart under skoleovertakelsen:

*”det er noe annet å gjennomføre aktivitetene enn bare se det på papiret, ikke alt går som vi har tenkt!”*

### **Arbeidskrav og mappene som evalueringsredskap**

Arbeidet med arbeidskrav har ført til at gruppene har vært nødt til tidlig å finne arbeidsformer som kan møte kravene. Dette at vi har valgt en aktiv kommunikasjon med studentene enten som gruppe eller som enkeltindivid har ført til en nærhet med den enkelt student og den læringsprosessen hun/han er inne i. Det blir mye å kommunisere om, og det at vi har valgt å gi ganske detaljert tilbakemelding, fører til hyppig dialog med studentene. De aller fleste studentene ser på dette som en viktig og nødvendig læring. Flere studenter trekker i sin evaluering av opplegget frem dette med tilbakemelding som en positiv, men arbeidsom læringsprosess. Noe disse to sitatene kan være eksempler på:

*Jeg tror mappevurdering er en positiv innføring. Dette fordi vi lærer oss å jobbe på en annen måte, tror det blir mer struktur over arbeidet. Vi har også muligheten for å rette opp eventuelle feil og det gjør vel at vi jobber mer intenst med oppgavene og får forhåpentligvis et bedre resultat. Det har jo til tider vært veldig travelt da, men i etterkant har jeg sett at det er en fin erfaring å ha med seg*

*Jeg har lært meg å sette opp en disposisjon slik at det blir ”lettere” å skrive en oppgave, jeg vet hvordan jeg starter. Jeg ser for meg at når jeg er ferdigutdannet som vernepleier blir det nok en del skriving og da er det flott å ha hatt denne treningen på å skrive oppgaver og hvordan en går til veie. Muligheten til å rette opp de feilene/manglene som er synes jeg er positivt, og jeg mener også at jeg har lært mer når jeg måtte ha rettet opp disse. Jeg må tilegne meg mer kunnskap slik at jeg kan rette opp disse feilene/manglene.*

Studentene signaliserer at det er positivt med arbeidskrav, og at de arbeidskravene det er lagt opp til er hensiktsmessige og i samsvar med tilrettelegging for undervisning. En del studenter opplever det som frustrerende å arbeide med flere arbeidskrav samtidig – særlig når de får opprettinger av ikke-beståtte arbeidskrav på toppen av nye. De føler at

det blir mer travelt enn ved ordinær eksamensvurdering, men studentene signaliserer samstemt at de ønsker hjelp til å strukturere lesinga/jobbinga. Noe som gikk igjen på studentsamtalen var at det var mange som hadde gruet seg før studiet startet til å skulle lese mye på egen hånd. Struktur og hyppige, grundige tilbakemeldinger på arbeidskrav ble opplevd som positivt blant annet gjennom at det ga trygghet.

Vår erfaring er at en slik aktiv tilbakemeldingsform som vi har valgt er med på å øke studentaktiviteten. Men denne formen er også svært ressurskrevende. Det å skulle gi skriftlig tilbakemelding på de fleste arbeidskrav i løpet av første studieår har vært svært tidkrevende.

I andre deler av landet<sup>3</sup> har en med hell dratt studenter med i vurdering av arbeidskrav. Ved et tilfelle gjorde vi det i år. Det var i forhold til utforming av problemstilling til individuell fagoppgave<sup>4</sup> som skulle skrives i løpet av praksisperioden. Flere av studentene mente at dette var en god arbeidsform slik som denne uttalelsen gitt av en student viser:

*Det er kjempespennende å se hvordan andre tenkte, men at jeg ble redd for å bli grådig. Ikke det å ikke vise hva jeg hadde tenkt eller skrevet men det å ta for mange ideer fra den andre.*

Flere studenter peker på den muligheten det ligger i å la andre studenter vurdere arbeidet de har utført:

*Jeg har også brukt gruppa, lagt frem forslag til løsning av oppgaver, bedt gruppa komme med innspill for så å utarbeide et nytt forslag. Dette har vært nyttig lærdom, det å bare tore å lage et utkast som jeg visste ikke holdt mål, motta kritikk for så å bearbeide oppgaven videre. Dette var en personlig gevinst for meg. Jeg føler at jeg sitter igjen med ei positiv samhandling med de andre på gruppa.*

Det å skulle vurdere en annens oppgave er lærerikt i seg selv. Her vil studenten kunne trene opp sin kritiske vurderingsevne, samtidig som hun/han får mulighet til å gi konstruktiv tilbakemelding. Å skulle vurdere en annens arbeid betyr også å skulle sette

---

<sup>3</sup> Dette gjelder spesielt sykepleierutdanningen på deltid ved HiO. Her har man jobbet aktivt med det de kaller studentrespons. Utdanningen har utviklet et kriteriesett som studentene får for å vurdere medstudenters oppgave ut fra. Disse kriteriene er kjent for studenten og responsgiveren før arbeidet med utarbeiding av besvarelse startet.

<sup>4</sup> Arbeidskrav 9

seg inn i den andres faglige og teoretiske ståsted. I så måte vil bruk av studentresponser ha en synergieffekt i forhold til studentens utvikling både som giver og mottaker.

### **Godkjenning av mappa:**

Et vanskelig område for oss som tilretteleggere har vært å bruke mappevurdering som kontrollverktøy. Høgskolen stiller krav om eksamensavvikling etter hvert år. Et sentralt spørsmål har derfor vært hvordan en kunne kombinere mappevurdering og eksamensavvikling. Hvordan den endelige vurderingsformen på mappen skulle utarbeides har for oss som tilretteleggere vært en modningsprosess.

Mange av skolene vi har hatt kontakt med som har hatt prøveprosjekt gående med mappevurdering, har hatt en kombinasjonsløsning som har gått ut på å vekte mappen til mellom 40 og 60 %, for så og ha en avsluttende prøve som har stått for resten av vektingen. I vårt opprinnelige forslag hadde vi et ukearbeidskrav på slutten av året som skulle stå for kvalitetsikringen. I løpet av året stilte både vi som tilretteleggere og studielederen spørsmål rundt gjennomføringen og hensikten med dette arbeidskravet, som da også etterhvert ble bestemt tatt bort.

Et punkt som ble reist på referansegruppemøtet i forkant, og trukket med inn i ½-tidsevalueringa, var spørsmålet om godkjenning av mappa.

En student tok også dette spørsmålet opp under sin evaluering av prosjektet.

*Når det brukes ordet mappevurdering, synes jeg at nettopp mappen skal legges til grunn for karaktersettingen. Mappen vurderes da av kullede, studenten selv og ekstern sensor. Slik sett kan "helhetsinntrykket", danne grunnlag for karaktersettingen. Siden studentene arbeider med arbeidskrav over hele året, synes jeg derfor at hele mappen, som er de samlede innleverte arbeidskravene fra hele skoleåret, skal danne grunnlag for sluttvurderingen av meg som student.*

Som tilretteleggere har vi i løpet av studieåret kommet til en erkjenning. Vi ser det problematisk å ikke kjøre linjen helt ut og la de arbeidskravene studenten lager i løpet av første studieår, være det som skal danne grunnlaget for vurderingen. Modellen vi har valgt i år er at studenten trekker ut to arbeidskrav og skolen to som skal danne et grunnlag for skolens fastsettelse av karakter for første studieår. Dette gjøres på den måten at arbeidskravene blir sendt til en ekstern sensor for gjennomgang og foreløpig

karakterfastsettelse. Studenten møter på skolen for en muntlig forklaring/refleksjon over sine egne arbeider; og sensor fastsetter sammen med kullederene endelig karakter.

En sentral faktor som har vært tellende for oss når vi har gått bort fra kontrollarbeidskravet er den arbeidsinnsatsen studentene har vist gjennom studieåret. Ved å vekte eller vurdere de ulike arbeidskravene ulikt kan vi fort komme i en situasjon hvor studenten tror det dreier seg om A og B arbeidskrav. Dette vil igjen føre til en overfokusering av noen arbeidskrav og bortprioritering av utviklingsprosessen og andre arbeidskrav.

### **Oppsummering**

Erfaringene med å ha arbeidskrav og mappevurdering er entydig positive. Vi opplever at arbeidet med det teoretiske grunnlaget for utdanningen via arbeidskrav og mappevurdering, er med på å skape en kontinuerlig utviklingsprosess hos den enkelte student. Utfordringen blir å finne en naturlig grenseoppgang der arbeid med skriftlige produkt og praktiske øvinger får plass på en slik måte at det ikke skaper unødig stress. Det må også vurderes om det i større grad skal taes høyde for at vi ser at mange arbeidskrav krever oppretting, og at det også krever tid.

Videre har vi en utfordring i å gjøre studentene mer deltakende i selve utformingen og vurderingen av de ulike arbeidskravene. De få erfaringene vi har hatt med å gjøre studentene deltakende har vært positive. Her ligger det ubrukte ressurser som kan utnyttes og som samtidig vil virke fremmende på den enkelte students faglige utvikling.

At nesten all vurdering av arbeidskrav og veiledning har falt på to lærere har sine klare fordeler, men dette blir en for stor arbeidsoppgave og i for stor grad privatisering av undervisningen. Det vil være viktig at lærere som har undervisning i 1. studieår blir mer dratt med i utviklingsarbeidet og de vurderinger og veiledninger studentene skal ha.

I dette prosjektåret har sluttvurderingen bestått av en muntlig høring basert på de 4 uttrekte arbeidskravene. Ordningen med muntlig høring i slutten av 1. studieår må vurderes. Det er klart fordeler og ulemper enten man velger muntlig eller skriftlig oppsummering av studieåret.



- Dersom det skal være gradert karakter ser vi på bakgrunn av de erfaringene vi har gjort oss i år, at muntlig høring gir et godt grunnlag for å justere i forhold til de skriftlige arbeidene som foreligger. Studentene har dessuten hatt to studentsamtaler og to fremlegg for klassen i forbindelse med prosjektet og i forbindelse med selvvalgt tema etter praksis. Dette har gitt studentene god trening i å legge frem faget muntlig.
- Skriftlige refleksjoner over de utvalgte mappearbeidskravene gir derimot studenten mulighet for over flere dager å feste sine refleksjoner til papiret på en måte som studenten i større grad har full kontroll over selv.
- Muntlig høring er mer ressurskrevende enn skriftlig.

Vi vil beholde ordningen med utvelgelse av fire arbeidskrav, men ønsker å vurdere om studenten i stedet for muntlig høring lager en skriftlig refleksjon rundt de utvalgte arbeidskravene. I denne skriftlige refleksjonen skal studenten spesielt legge vekt på å vise sin egen faglige vekst og utvikling.

#### 5.4 Videreutvikling av lærerrollen i tråd med pedagogisk tenkning

Hva innebærer det å være en god lærer på en høgskole? Er en god lærer en som har en god akademisk bakgrunn og som har sin forskningsbakgrunn å lene seg tilbake på? En som har en dyptgående kunnskap om et emne og ovenfor sine studenter er spesialisten? Hvis dette er sant ville ikke det vært nødvendig å sette fokus på lærerrollen på universitets- og høgskolenivå. Men ut fra det pedagogiske valget vi har gjort har dette også fått store følger for hvordan vår hverdag som lærere har blitt. Endringen kan kort oppsummeres slik: Vi har i løpet av dette prosjektet hatt en dreining fra å være fagorienterte og formidlingsorientert, til å bli student- og prosessorientert.

#### **Omstilling fra forelesning/formidling til gruppearbeid**

Å skulle gå fra en formidler-rolle til å la studentene i større grad finne ut av stoffet selv er en vanskelig prosess for en lærer. Når en reduserer antall undervisningstimer betraktelig innenfor et studieår melder spørsmålet seg: Får studenten med seg denne kunnskapen når jeg ikke formidler den? Et annet spørsmål er: Hva skal jeg ta bort? Og hva blir igjen av den kunnskapen jeg før har formidlet?

Å kunne gi arbeidsoppgaver i form av arbeidskrav der studentene må sette seg inn i stoffet, har bidratt til å redusere behovet for å holde forelesninger. Det store flertallet av studentene har ikke sett behovet for flere forelesninger, men understreker nytten av å skifte mellom noe forelesning, men samtidig få ”oppdage” teorien selv.

*Da jeg først begynte på HINT syntes jeg gruppearbeid var en vanskelig arbeidsmåte, men det tok ikke lang tid før det faktisk ble gøy. Samt at man da lettere lærer av hverandre. Undervisningen, sammen med oppgavene har helt klart økt den teoretiske kunnskapen betraktelig. Det hjelper mye på læringen om jeg får høre eksempler fra yrkeslivet.*

*Jeg selv mener at undervisningen på skolen er godt oppbygd. Dette er til tross for at jeg i utgangspunktet var litt skeptisk til denne, særlig i forhold til at det var veldig stort fokus på ansvar for egen læring. Nå i etterkant synes jeg at undervisningen har vært interessant og lærerikt.*

*Personlig synes jeg dette har vært veldig lærerikt. Ut i fra teoretisk kunnskap har vi fått arbeide mye med teoriene i alle oppgavene vi har hatt til nå.*

Gruppearbeidskravene må gies så mye tid at det blir rom for prosessveiledning. Det å kunne jobbe sammen en gruppe for oppgaveløsning og trekke veksler på gruppens samlede ressurser og erfaringer, er viktig kunnskap å utvikle i løpet av studietiden. Av den grunn vil det derfor være viktig å gi rom for gruppeprosessen og veiledning under arbeidet med de enkelte arbeidskrav. Enkelte studenter har savnet en større vektlegging av denne formen for veiledning:

*En del av arbeidskravene er gruppearbeid. Også disse arbeidene må være godkjent ved årets slutt. Jeg ser helt klart nødvendigheten av det å arbeide i grupper. Samarbeid og samhandling med brukere og personale er i høy grad en del av vernepleieres hverdag. Å lære dette profesjonelt synes jeg må være hovedmålsettingen i gruppearbeidet. Jeg synes ikke dette er vektlagt i god nok grad, gjennom de gruppearbeid vi har gjennomført hittil. Den prosessorienterte delen av gruppeveiledningen synes jeg har vært noe uklar, kanskje mangelfull. Kanskje er gruppearbeidene for mye resultatorientert. Jeg tror resultatene er avhengig av god samhandling og samarbeid innen gruppen. Jeg synes ikke gruppen har lært dette godt nok.*

At gruppearbeid har fått en vesentlig større plass i undervisningen innebærer ikke at forelesningene har blitt borte, de har fremdeles en sentral plass i utdanningen. Men vi har forelest på en annen måte som i større grad innebærer å gi oversiktforelesninger om utvalgte emner for så å la studenten velge ut hva de ønsker å fordype seg i. Fra å

forelese om faktakunnskap, har forelesningene i større grad lagt vekt på å vise til sammenhengen mellom de ulike delene av studiet. Slik som disse to studenter ser på forelesningene på skolen:

*Når det gjelder om undervisningen på skolen har vært med på å bidra til at jeg har fått bedre teoretiske kunnskaper, så er svaret her klart ja. Hadde det ikke vært for den undervisningen vi har på skolen, ville det blitt vanskelig å få til de forskjellige arbeidskravene.*

*Opplever at undervisningen stort sett følger de tema som er aktuelle i følge læreplan. Noen ganger har vi fått viktig undervisning litt for lenge etter at vi har starta på arbeidet med et arbeidskrav, det har for meg ført til usikkerhet og ekstra arbeid. Det liker jeg ikke. Undervisningen på skolen virker for meg som en utløsende faktor med tanke på å lære mer/nytt på de tre aktuelle punktene, den gjør meg nysgjerrig på fagene og jeg får lyst til å lære mer. Mener meg avhengig av å følge undervisningen på skolen, og den har på den måten jeg har beskrevet, absolutt bidratt til å øke mine teoretiske kunnskaper, yrkesspesifikke ferdigheter og personlige kompetanse.*

I den siste delen av tema tre har forelesningene vært på bestilling fra studentene. Det vil si at studentene har hatt mulighet til å bestille forelesning over det emne de mener de har hatt behov for. Å undervise på denne måten krever at en har tiltro til at studentene selv er i stand til å innhente nødvendig kunnskap om den teorien som er nødvendig. Å lage gode arbeidskrav er en viktig del av denne måten å undervise på. Av de problemstillingene som blir belyst i arbeidskravene gjør studentene selv de nødvendige valg med hensyn til hvilken teoretisk forankring de ønsker i besvarelsen. I denne prosessen blir veiledning og tilbakemeldingen på studentenes arbeid sentral i læringsprosessen.

### **Fra formidlerrolle til veilederrolle**

Den nye undervisningsformen innebærer en dreining fra formidler til veileder. En vesentlig forskjell mellom undervisning og veiledning er at du i veiledningen tar utgangspunkt i studentens behov for veiledning og det tema studenten løfter fram. Som beskrevet har hver enkelt studentgruppe en time obligatorisk veiledning pr uke. Klare rammer for arbeidet i gruppe og veiledning gjør at fokuset i veiledningen blir noe mer målrettet og i mindre grad fokusert om det å i det hele tatt klare å gjøre avtaler, slik vi har sett at tendensen har vært tidligere når rammene var løsere.

*Veiledning under gruppearbeidet: Det ble mye frem og tilbake ikke bare for oss elevene, men også vår oppfatning av hva lærerne rådet oss til. Lite*

*samsvar i noen situasjoner av det første halvår. Dette gjorde min gruppe veldig frustrert. Men veiledningen var bra og effektiv. Hjalp oss ofte på rett veg, når det bar utfor. Vi brukte veiledningen på mange måter og dette var læringsfullt. Vi hadde ofte behov for noen til å rettlede oss. Veiledningstimen kunne vi bruke til å rådføre oss med en fagperson/veilederen til å forklare ting til oss som vi ikke helt forstod i forhold til teorien som hadde med oppgavene våre å gjøre. Vi hadde behov for noen til å få oss til å se ting i et annet perspektiv de gangene vi ikke kom oss videre, men hadde låst oss fast. Vi kunne benytte veilederen hvordan vi ville, enten til å løse konflikter eller til rettleddning overfor oppgavene. Uten disse veiledningstimen tror jeg ikke mange av gruppene ville ha overlevd. Veilederen får gruppen til å se ting på andre måter når noe går galt. Vår gruppe benyttet alle veiledningstimen vi fikk og vi hadde et godt utbytte av dem.*

Å veilede i grupper gir læreren mulighet for å følge læringsprosessene på nært hold. Arbeidskrav og arbeid i gruppe i så stor skala som vi har lagt opp, til krever at veileder er tilstede og at det er lagt rammer for denne tilstedeværelsen. Vår erfaring er at det ikke holder å gjøre denne prosessen til noe som er opp til studentenes eget initiativ.

*Slik jeg ser det har gruppa vår vært for dårlig til å bruke veiledningen aktivt, ut i fra den tilgangen vi har hatt. Men nå har jeg sett betydningen og viktigheten av veiledningen for min egen læreprosess og vil komme til å bruke den mer aktivt.*

Vår holdning er at det å ta i mot veiledning også er noe som må læres, slik at veiledningen i starten har mer preg av undervisning, mens det etterhvert blir overlatt mer styring og initiativ til studentene. Slik som en av studentene beskriver det:

*I begynnelsen var jeg litt usikker på hva som skulle være tema på veiledningen. Det at det var mitt behov og mine ønsker som styrte innholdet var vanskelig å fatte. Men når vi som gruppe klarte å knekke denne koden ble veiledningen det nyttige redskapet som den er ment å være.*

Vi ser at klargjøring av både studentens og veilederes rolle/forventninger blir viktig for å etablere gode veiledningsprosesser. Uten disse avklaringene kan veiledningen virke meningsløs.

*Vet ikke om veiledning under gruppearbeidet har gjort den teoretiske kunnskapen bedre. Jeg synes den teoretiske kunnskapen vi tilegner oss under gruppearbeidet finner vi selv ut fra oppgavene vi får. Vi har fått litt for lite svar på det vi spør om, jeg synes vi får for mye ” kanskje, og det må dere finne ut selv ”, til svar. Dette gjør oss veldig usikre på om vi det hele tatt er på rett vei. Synes diskusjonene veileder utfordrer oss i enkelte ganger*

*er med på å utvikle oss, både når det gjelder de yrkesspesifikke ferdighetene og den personlige kompetansen.*

*Veiledningen vi har fått i gruppa er jeg delvis fornøyd med. Jeg synes at enkelte ganger burde vi ha fått en mere direkte løsning på problemet. Det er et stort arbeidspress og mange oppgaver vi skal igjennom, når vi sliter som verst tror jeg en mer direkte besvarelse fra veileder kunne vært til større hjelp enn at vi som sitter i gruppa (med tomme hoder) skal bruke masse tid på å løse problemet. Det er læring i det å løse problemer, det er jeg klar over men når tidspress, mange arbeidskrav, store oppgaver skal løses samtidig tror jeg vi hadde lært mer av mindre "grubling".*

Veiledning som metode er viktig i forhold til å utvikle forståelse for faget. Flere studenter har understreket nettopp dette at veiledning i seg selv er med på å utvikle forståelse for faget:

*Veiledning i seg selv er læring for min del. Når jeg ser på måten den blir utført fra skolen sin side, tar jeg med meg dette ut i det praktiske arbeidet, det å lære å stille spørsmål på den måten veiledere har gjort, og måten tilbakemeldingen skjer.*

*Men jeg vil i tillegg si at jeg synes at veiledning er en nødvendighet i forhold til å kunne utvikle seg, og at det er til god hjelp både på den faglige og personlige siden. Jeg har overhode ikke klart meg uten det. Når jeg ser på det yrkesspesifikke utbytte vil jeg tro at jeg får lære litt om hva en veiledning inneholder og på den måten kan dra nytte av dette ved en senere anledning der jeg kanskje skal drive å veilede. Ellers så er det en fin måte å lære seg til å lytte til andre mennesker på.*

Målet med å sette så stort fokus på at rollen som lærer har skiftet fra en formidler-rolle til en veileder-rolle, er at vi mener og tror at dette er den beste måten en kan tilrettelegge for endring og utvikling av det helhetsperspektivet som kjennetegner vernepleierfaglig kompetanse. Med veiledningen ønsker vi å oppnå at studenten ser sammenhengen mellom de etiske og teoretiske overveielser som ligger til grunn for våre handlinger eller forståelse. Som kommende profesjonell yrkesutøver må en trene opp egenskapen i å være sin egen observatør. Gjennom den prosessen som skjer i gruppa, vil studenten få anledning til å reflektere med andre studenter og veileder over seg selv. Og se den virksomhet man utfører med en viss distanse, utenfra, samtidig som man er midt i handlingens sentrum. Dette kan vanskelig ivaretas med ordinære undervisningsformer, og trenger en helt annen form for tilrettelegging. Det er her veiledningen har sitt store fortrinn som pedagogisk virkemiddel.

### **Studentrollen: Fra passiv mottaker til aktiv medspiller**

Et mål for tilrettleggingen av undervisningen er å få økt studentaktivitet. Dette innebærer ikke at lærerrollen blir mindre aktiv, men den får en annen form. Det er nødvendigvis ingen sammenheng mellom at mindre læreraktivitet fører til mer studentaktivitet. Vår erfaring viser at økt læreraktivitet fører til økt studentaktivitet. Men dette innebærer aktivitet fra lærerens side på andre områder enn rene forelesninger. Studentsamtaler er en slik aktivitet som fører til økt engasjement hos studenten rundt egen læringssituasjon:

*For min del har studentsamtalene vært positive. Jeg har her fått tilbakemelding på hvordan jeg kan jobbe bedre. Jeg ser på den som et forum for å ta opp ting jeg synes er vanskelig, der jeg kan få tilbakemelding på meg som student, og læreren kan få tilbakemelding på sin rolle. Og vi kan snakke litt generelt om det vi har opplevd så langt i studiet.*

Studenten viser her til hvor viktig det er å ha en dialog rundt dette med kunnskapsutvikling og at læreren også er i en læringsprosess som studenten har et ansvar for å være med å utvikle. Studentsamtalen som pedagogisk redskap egner seg spesielt godt i forhold til å se på utvikling av personlig kompetanse og å få studenten til å ta ansvar for dette:

*Studentsamtalen fikk meg til å reflektere over tidligere erfaring i yrkeslivet og det å være ute i praksis som student. Fordi om jeg har jobba i mange år, må jeg likevel jobbe med min personlige kompetanse. På siste studentsamtale tok jeg fatt i det med å være tålmodig, det kunne være både positivt og negativt. Det har jeg tenkt på, at jeg ikke må være for tålmodig. En studentsamtale er viktig for meg som student da det er et forum for å få tatt opp ting som angår meg.*

Enkelte studenter ser ikke lærere som lærere, men mer som veiledere og de betrakter også selve undervisningen som en veiledningssituasjon.

*Når det gjelder undervisningen på skolen så synes jeg den teoretiske kunnskapen blir formidlet gjennom godt forberedte veiledere. Det gjør undervisningen mer fengende om man varierer måtene man formidler stoffet på – positivt!  
Den teoretiske kunnskapen som veilederne velger å undervise i, påvirker så klart emner/områder vi blir opptatt av som studenter.*

Mye av vår tid som kullede har gått til kontakt med studentene på helt andre måter enn direkte undervisning. På den avsluttende evalueringsrunden med studentene som vi hadde på vårparten beskrev studenten det slik:

*Jeg har opplevd mange ganger at lærere har snudd foredragsbunken sin når de begynner med nye studenter. Dette at de gjentar det samme år etter år. I år har dette vært annerledes. Jeg har hatt en følelse av å bli veiledet eller at det har blitt undervist for meg og ikke til meg, og det er en viktig forskjell.*

## **Oppsummering**

Å endre en innarbeidet rolle er ikke nødvendigvis enkelt, smertefritt eller lystbetont. Vi har hatt et år som har bestått av stor grad av endring av tidligere innlært rolle. For oss har dette vært en spennende prosess som ikke hadde vært mulig for noen av oss å ta helt alene. Mye av prosjektet har blitt til nettopp fordi vi har vært to som har hatt mulighet til å støtte og utfordre hverandre i utviklingen.

Å skulle undervise i tråd med den pedagogiske retningen vi har valgt innebærer en endring av lærerrollen. Vi har i større grad forsøkt å være i dialog med studentene i stedet for å være i formidlerposisjon. Dette innebærer en dreining fra å være opptatt av fagutvikling innenfor et begrenset område, til å være opptatt av prosessen bak utviklingen av studentenes yrkesrolle og være dialogpartner innenfor et bredt fagfelt.

Vi som lærere har fått en tydeligere veilederrolle enn det vi har hatt tidligere. Vi ønsker at studentene selv skal kunne oppdage faget eller sammenhengen mellom teori og faget. Dette ut fra den erkjennelsen at ingen kan oppdage noe på vegne av andre. Å oppdage er en subjektiv prosess. Vår rolle som veiledere har i stor grad gått ut på å legge forholdene til rette for refleksjon mellom studentene. Sentralt i disse refleksjonene blir oppdagelsen av sammenhenger og ikke minst det å gjøre studentene i stand til å forteta valg mellom hva som er gangbar vei og hva som ikke er det. I denne prosessen står meningsorientering sentralt. Meningsorientering kan settes i forbindelse med at den enkelte velger innenfor emnet, er det som er med på å gi mening i kunnskap fordi det er vesentlig for den det gjelder. En utfordring for oss som veiledere og pedagoger er å legge til rette for at oppdagelsen skjer.

Vi har i stor grad lyktes med å omstille vår egen rolle som pedagoger og de fleste av de andre lærerne som har undervist kullet har også tatt høyde for den nye måten å formidle kunnskap på. Der vi har hatt minst fokus og som vi så avgjort har mye å hente, er å gjøre studentene mer delaktige som medspillere i utvikling av læringsmiljøet.

## 5.5 Fokus på studentens prosess i utvikling av vernepleiefaglig kompetanse

Vernepleieryrket er et velferdsyrke hvor målsetningen er å levere tjenester til visse deler av befolkningen. Disse tjenestene er særs viktige for den enkelte mottakers velferd såvel som for samfunnet. Sentralt i utøvelsen av faget står den faglige vurderingen som er basert på en teoretisk forståelse av problemet, yrkesutøverens ferdigheter i fagfeltets mangfold og ikke minst personlig egnethet. Integrert i dette vil fagets etiske verdier stå sentralt.

Vi har i det foregående beskrevet hvordan studentene oppfatter nytten av den nye pedagogiske tilnæringsmåten i studiet. Det dette viser er at studentene er fornøyde og synes læringsprosessen blir godt ivaretatt med den nye tilnæringsmåten. Men det sentrale spørsmålet er om dette også fører til at de vil bli bedre i stand til å utøve det yrket de har utdannet seg til? I det følgende vil vi beskrive hvordan studentene opplever endring i forhold til de tre sidene i kompetansetrekanten .

- Teoretisk kunnskap
- Yrkesspesifikke ferdigheter
- Personlig kompetanse

### 5.5.1 Utvikling av teoretisk kunnskap

Vernepleieren henter sin teoretiske kunnskap fra mange fagområder, og det er den totale kompetansen som studenten får, og studentens evne til å integrere teorien og erfaringer hentet fra praksis som utgjør vernepleierkompetanse.

Det første studieåret ved vernepleierutdanningen ved HiNT avd. helsefag Namsos er organisert etter tema. I første studieår er det tre temaer:

Tema 1: Velferd, kulturelle verdier og brukerorientering

Tema 2: Samfunn, nettverk, forvaltning

Tema 3: Utvikling og læring

De aller fleste studentene trekker frem ordningen med mappevurdering og selvstendig arbeid med arbeidskravene som viktig for å få utviklet den teoretiske kunnskapen.



*Jeg tror at mappevurdering gir et godt bilde av hvilken teoretisk kunnskap som har blitt lagt vekt på gjennom dette skoleåret.....Jeg tror det å løse oppgaver er en fin måte å tilegne seg kunnskaper på i forhold til eksamener hvor en "stormleser" rett før, for siden å glemme veldig mye ganske kjapt.*

Flere studenter peker på dette at den teoretiske kunnskapen de tilegner seg må få modnes, og at systemet med mappe har bidratt til å åpne dører inn til den teoretiske forståelsen av behovet for å lære eller forstå:

*Å lese, følge med på forelesningene, og deretter forsøke å knytte teori opp mot praksis i en skriftlig oppgave har for meg vært arbeidsomt, men lærerikt. Om jeg ikke har lært alle teoriene vi har tatt for oss, så har jeg i hvert fall fått "åpnet døren" for at her er det mye jeg har lyst og behov for å lære.*

En av målsettingene våre med innføring av arbeidskrav har vært å få til en progresjon. Studentene skal oppleve at arbeidskravene og teorien skal bidra til at de klarer å sette sammen denne kunnskapen for så å utvikle en faglig forståelse som skal danne grunnlaget for det som skal bli vernepleierkompetansen til den enkelte student. Flere studenter peker på at de ser denne sammenhengen.

*Jeg mener at det for mitt vedkommende betyr at jeg er nødt til å lese jevnt for å tilegne meg kunnskapene slik at jeg kan svare på de oppgavene som blir gitt oss. Dermed vil jeg tro at det fører til at kunnskapsnivået etter hvert vil bli ganske bra. Jeg mener at jeg etter hvert sitter inne med en god del kunnskap når man tar i betraktning den tiden jeg har vært ved skolen.*

Denne studenten forsetter med å sette teorien i tilknytning til praksis:

*Mye av det teoretiske grunnlaget jeg hadde ble det bruk for i praksisperioden. Spesielt viktig mener jeg teorien om kommunikasjon ble i forhold til det praksisfeltet jeg var i, dette sett i sammenheng med at det var brukere uten språk jeg jobbet med. Jeg har også lest en masse litteratur om psykiske lidelser blant psykisk utviklingshemmede, nettverksteori og om Føllings sykdom.*

Som lærere har vi vært opptatt av å få til en parallellprosess. Dette innebærer at vi legger vekt på at det vi nå holder på med skal være gjennkjennbart både i teorien og i praksis. Derfor har vernepleierfaglig arbeidsmodell vært brukt som gjennomgangstruktur både i undervisningen, oppgaveløsningen og utformingen av individuelle læringsmål. Dette har resultert i at alle studenter før jul klarte å identifisere vernepleierfaglig arbeidsmodell, og har resultert i at mange bruker denne som rettesnor i arbeidet sitt. Dette innebærer at innholdet er preget av faglige/teoretiske vurderinger. Et

eksempel er denne studentens måte å bruke arbeidsmodellen for å sette opp egne læringsmål:

Læringsmål for.....				
Område	Kartlegging	Analyse	Mål	Tiltak
Ykesspesifikke ferdigheter	I arbeid med psykisk utviklingshemmede har jeg oppdaget at jeg noen ganger har vansker med å kommunisere, men at dette er en ferdighet som er viktig å beherske.	Det å forstå brukere er viktig fordi det er sentralt for brukerne å kunne formidle til hjelperen hvilke behov for hjelp de har. Utviklingshemming i seg selv kan virke hemmende på språkutviklingen slik at tiltak for å bedre denne vil være viktig å kunne gjennomføre.	Bli flinkere til å kommunisere med brukere som har ulike forutsetninger for å formidle seg	Gjennom tema 3 lære om hvordan begrepsdannelsen og språkdannelsen utvikles. Snakke tydeligere og ikke så fort Spørre når det er ting jeg ikke forstår Gjenfortelle det brukeren eller andre har fortalt med for å sjekke ut om jeg har forstått. Lese mer kommunikasjonsteori Lære om ulike kommunikasjonsformer

Fig. 5 Eksempel på bruk av skjema for utarbeidelse av læringsmål.

Eksemplet ovenfor illustrerer at studentene nå tilegner seg den teoretiske kunnskapen på en annen måte enn det vi har sett tidligere år. De knytter teorien opp mot egne læringsmål og knytter også målene opp mot yrkesspesifikke ferdigheter. Dette er et eksempel på at studentene bruker teorien for å utvikle seg som fagpersoner, og ikke lærer seg teorien for å kunne passere en eksamen eller kunnskapstest. Vår påstand er at teorien på denne måten oppleves som nyttig, eller sagt på en annen måte, er integrert i faget.

Tilbakemeldingen fra studentene om hvordan de selv vurderer utviklingen bærer preg av at de synes de har fått mye ut av studieåret, og at det ikke "bare" er forelesningene eller egen studie av teorien som bidrar til dette. Alle studentene sier at teorien blir mest anvendelig når de får anledning til å sette den inn i en kontekst slik at den blir gjenkjennbar både i praktiske øvelser, i praksisperiodene og ikke minst i de arbeidskravene studentene skal løse.

Et spørsmål vi som prosjektledere har stilt oss er om vi som prosjektledere kan ha sett oss "blinde" på effekten av dette prosjektet i løpet av den prosessen vi har vært igjennom sammen med studentene. I tema tre har Arnkjell Olsen vært ansvarlig for undervisningen i utviklingspsykologi. Til dette temaet er det et eget arbeidskrav<sup>5</sup>. Olsen har gjort seg noen kommentarer over studentenes besvarelser og kommentert oppgavene i forhold til følgende punkt: Overordnet plan for arbeidet, evne til finne og trekke ut relevant teori (sitering), evne til å omformulere teoretisk lærestoff (indirekte

<sup>5</sup> Dette er arbeidskrav 15, stor individuell arbeidsoppgave knyttet til utviklingspsykologi.

sitering), selvstendig formulerte kommentarer, fra beskrivelse til drøfting og oppsummering.

### **Overordnet plan for arbeidet**

*Alle besvarelsene har en innfoldsfortegnelse og en innledning som viser studentenes evne til å organisere arbeidet i forhold til det arbeidskravet fordrer. Studentene viser evne til å velge selvstendig sin egen måte å besvare på, samtidig som de holder seg innenfor de krav som stilles i oppgaven. Dette er svært viktig i et fagfelt der innfallsvinklene er mange. I tilrettelegging for tidligere kull har evne til slik planlegging ikke vært så tydelig, så tidlig i studiet som første året.*

### **Evne til å finne og trekke ut relevant teori (sitering)**

*Besvarelsene fra de fleste av studentene viser at de kan lete fram og framstille teori slik at sentrale begrep blir definert/avklart teoretisk samtidig som oppgavetekniske retningslinjer følges. Dette er et viktig grunnlag for arbeid med skriftlige produkter som f.eks. tiltaksplan og fordypningsoppgave senere i studiet. Noen studenter viser også at de kan se ulike teoretiske tilnærminger opp mot samme begrep og sammenholde disse tilnærmingene.*

### **Evne til å omformulere teoretisk lærestoff (indirekte sitering)**

*De aller fleste besvarelsene viser at studentene evner å omformulere med egne ord hovedinnholdet i teoretisk lærestoff på en faglig forsvarlig måte. Erfaring fra tidligere kull har vist at dette er en krevende måte å bruke lærestoff på og at det derfor ikke har vært behersket så pass godt allerede i 1. studieår.*

### **Selvstendig formulerte kommentarer**

*Mange besvarelser viser at studentene er i stand til å kommentere med egne ord de utdrag som er gjort fra teoretisk pensum og dermed vise at de har forstått begreper og teorier. Mange viser også evne til å bruke eksempel for å illustrere egen forståelse. Dette er ferdigheter som studenter i tidligere kull behersket først senere i studiet. Den øvelsen studentene i VPL 2001 har fått gjennom arbeid med tidligere arbeidskrav, er en meget sannsynlig årsak til at så mange innehar ferdighetene allerede i siste del av 1. studieår.*

### **Fra beskrivelse til drøfting**

*Noen studenter viser i besvarelsene at de er i stand til å trekke fram momenter i begrep/teorier og sammenholde disse med hverandre i en drøftende form. Dvs. å kunne avveie fordeler /ulempes eller sikkerhet/usikkerhet knyttet til begrep/teori, med andre ord reflekterer over egne kunnskaper og standpunkt. Dette er en positiv indikasjon på at tilretteleggingsmåten stimulerer til øving i en ferdighet som er av avgjørende betydning for å skrive en god fordypningsoppgave, og selvsagt også for å gjøre avveininger i forhold til handling i praksis.*

### **Oppsummering**

*Alle besvarelsene viser at studentene har et forhold til og ser at lærestoffet har en hensikt. Det er tydelig at studentene i arbeid med besvarelsene har oppdaget at psykologi som vitenskap er et mulig hjelpemiddel i det å forstå mer av individet i samspill med sine omgivelser. Samtidig har studentene også oppdaget at psykologien ikke er en eksakt vitenskap med enkle svar. Slike oppdagelser er av stor betydning når begrep og teorier skal anvendes for å forstå andre mennesker.*

*Gjennomlesing av besvarelsene gir et klart bilde av at studentene i sitt arbeid i 1. studieår har tilegnet seg evne til å lære gjennom det å oppdage. I et omfattende og krevende pensum er studentene i stand til å lete opp og velge ut relevant lærestoff for deretter å anvende kunnskapene faglig forsvarlig. Det å ha mange og strenge krav til skriftliggjøring har gjort et flertall av studentene fortrolig med denne arbeidsformen.*

Slik vi vurderer Olsen sine kommentarer er de i grove trekk sammenfallende med våre egne opplevelser. Studentene har via mappevurdering sett nødvendigheten av å jobbe mer med pensumlitteraturen enn det vi har opplevd tidligere. Samtidig vil alle de skriftlige arbeidskravene studentene har skrevet i løpet av 1. studieår gitt dem en skrivetrening og ikke minst en forståelse for hvordan litteraturen kan brukes i oppgaveskrivningen.

### **Oppsummering**

Det synes klart at den måten undervisningen har blitt lagt opp på i stor grad har vært med på å fremme studentens teoretisk forståelse for faget. Det at studentene så tydelig sier at det ikke er teorien i bøkene eller forelesningene alene som er med å utvikle den teoretiske forståelsen for faget, men at det er møte med teorien enten via refleksjon, skriftlig bearbeiding eller teorien i møte med praksisen som er med på å gi den mening. Det er viktig å legge opp undervisningen slik at den bærer preg av å være i en prosess der studenten får muligheten til å utvikle en økt teoretisk forståelse i takt med utviklingen av egen yrkesidentitet.

#### **5.5.2 Utvikling av yrkesspesifikke ferdigheter**

Ikke uventet er det først og fremst i praksisperioden at studentene rapporterer utvikling av yrkesspesifikke ferdigheter. Dette er ikke overraskende, men er noe de fleste studenter bestandig har rapportert om. Praksis har en sentral plass og inntrykkene

studentene sitter igjen med etter praksis er mange og sterke. Slik sett har nok ikke selve praksisperioden hatt hverken mer eller mindre betydning i forhold til utvikling av yrkesspesifikke ferdigheter hos studentene i VPL 2001 enn de foregående kull.

*Teoretisk sett så har praksisperioden fått meg til å lese enda mer teori/fag i forhold til enkelte ting. Som eksempel kan jeg nevne det med diagnoser; på praksisplassen var det mange diagnoser som jeg tidligere aldri har hørt om og hadde lyst til å lære mer om. Dette i forhold til meg selv slik at jeg på en måte visste hva "jeg gikk til" og for å skjønne brukeren litt bedre i utgangspunktet, og for å på beste mulig måte ta meg av den brukeren.*

*Jeg har tilegnet meg mye stoff om nettverksarbeid da fagoppgaven omhandlet dette. Jeg har lært å tegne nettverkskart og sett verdien av hvor viktig det er for en psykisk utviklingshemmet å ha et velfungerende nettverk som kan gi et mest mulig normalt liv. Fremlegget mitt handler om Downs syndrom og derfor har jeg tilegnet meg litteratur om dette.*

*Jeg vil si at det har vært under praksisperioden jeg har lært mest både når det gjelder det faglige, yrkesmessige og personlige. Da mener jeg at jeg har sett deler av hvordan en faglig må forholde seg ute i praksisfeltet. Jeg har i tillegg satt aktuelle spørsmål opp mot det faglige for å se om det stemmer eller ikke stemmer med det faglitteraturen forteller.*

Tilbakemeldingen fra praksisfeltet er i år mer positiv enn tidligere år. Praksisveilederene trekker først og fremst frem studentens evne til å reflektere over praksis og trekke teori inn refleksjonene. Følgende tilbakemeldinger fra praksisveiledere viser hvordan de vurderer studentene:

Første eksemplet er fra en student uten spesiell erfaring fra dette fagfeltet før studiet begynte:

*Studenten er aktiv og selvstendig, samtidig spørrende og reflektert. Studenten viser innsikt og forståelse for andres holdninger og verdier, samtidig som studenten ikke er redd for å vise sine og kunne gå i dialog og diskusjon når disse fraviker det studenten opplever er normen på arbeidsplassen.*

Om en annen student også uten nevneverdig erfaring fra omsorgsyirket før studiestart:

*Studenten er reflektert og tenker nøye igjennom hvorfor/hvordan ting gjøres. Studenten er kritisk og nysgjerrig på en fin og ryddig måte. Hun prøver å analysere og trekke slutninger som hun rapporterer og de er godt begrunnet og gjennomtenkt. Hun arbeider systematisk og bruker sine kunnskaper (teori), innhenter ny kunnskap og arbeider systematisk med kartlegging/registrering, vurdering/analyse og målsetting.*

Vi ser en vesentlig forandring på dette kullet i forhold til de foregående kull og det er evnen til å se sammenhengen mellom praksisfeltet og teori. Fagoppgaven og praksisrapporten som er obligatoriske arbeidskrav i praksisperioden bærer preg av en større grad av faglig modenhet generelt sett i dette kullet enn i foregående kull. Mange av studentene er inne på dette i sin vurdering av skoleåret, slik som disse to studentene:

*De yrkesspesifikke ferdighetene er klart blitt påvirket gjennom skolens undervisning, fordi undervisningen har bidratt til økt personlig kompetanse*  
eller

*I gruppearbeidet har vi brukt mye tid på å diskutere hvordan vår forståelse av teorien og det det blir undervist i er med på å påvirke våre yrkesspesifikke ferdigheter. Mange av oss har oppdaget at vi gjør ting på en annen måte etter slike refleksjoner. Dette må jo innebære at en refleksjon kan endre en handling?*

### **Oppsummering**

Den største forskjellen mellom dette studieåret og foregående år er at studentene i år i mye større grad formidler at de ser sammenhengen mellom teori og praksis. De ser at de yrkesspesifikke ferdighetene ofte er grunnet i en teoretisk forståelse. Videre rapporterer studentene at de ser at de yrkesspesifikke ferdighetene også utvikles når de deltar på andre aktiviteter enn de som direkte er praksisstyrte.

Studentene legger vekt på at det også i samhandlingen med andre studenter og i undervisningen utvikles ferdigheter som blir yrkesrelaterte fordi dette skjer i en kontekst der studenten er opptatt av hva en vernepleier er og hva som kjennetegner vernepleieren. Vår opplevelse er at nettopp spørsmålet *hva er en vernepleier* og *hva kjennetegner en* har vært et sentralt tema i første studieår både i undervisningen og blant studentene. Dette har ført til at studentene har vært opptatt av å se på hvordan de utvikler seg i forhold til det de opplever er ferdigheter som kjennetegner vernepleieren.

### **5.5.3 Utvikling av personlig kompetanse**

Det er ingen menneskerett å bli helse og sosialarbeider. For å bli en god helse- og sosialarbeider er det ikke tilstrekkelig med teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter. En må også ha personlig kompetanse. Å utvikle det som en forbinder med begrepet personlig kompetanse handler om å gå i møte med våre personlige verdier, følelser og handlinger. Å utdanne gode helse- og sosialarbeidere handler også om å

utfordre dem i forhold til å ha et aktivt forhold til utvikling av personlig kompetanse. Vi har prøvd å etablere flere arenaer der studenten får anledning til å ”syne” fram sin personlig kompetanse. For så å utvikle den med det for øye å bli en bedre kvalifisert helse- og sosialarbeider.

### **Studentsamtalen**

I realiteten har vi 3 studentsamtaler i løpet av første studieår når vi regner med besøket i praksisperioden. Studentsamtalene<sup>6</sup> er organisert som et vanlig arbeidskrav. Grunnen til dette er å synliggjøre for studenten viktigheten av å ha et aktivt forhold til sin egen kompetanse. Studentene opplever nok disse studentsamtalene meget forskjellig. Noen gruer seg og opplever det nærmest som en avhørssituasjon, mens andre opplever det som en samtale der de og den prosessen de er igjennom er det sentrale punktet for samtalen. Vår intensjon er nok i tråd med den sist nevnte gruppen. Vi ønsker å ha fokus på den utviklingsprosessen den enkelte student er en del av.

Noen av studentene kommenterte den første studentsamtalen slik i referatet:

*Avslutningsvis ble jeg spurt om hvordan det var å ha en slik studentsamtale, og om jeg visste hvorfor vi hadde en slik samtale. På det svarte jeg at jeg syntes det var følt å ha en slik samtale på grunn av at jeg ikke liker å bli fokusert på, men det gikk greit. På spørsmål om hvorfor vi hadde en slik samtale svarte jeg at jeg trodde det var for å bevisstgjøre mine egne handlinger og relasjoner som student.*

*Jeg synes at det var veldig nyttig at vi skrev en individuell besvarelse som fokuserte på studentenes rolle i gruppearbeidet i forkant, slik at vi fikk litt tid til å tenkt litt i forkant før samtalen.*

*Jeg tror denne studentsamtalen var svært nyttig å ha, og jeg tror den kan føre med seg veldig mye nyttig for gruppearbeidet i fremtiden. Allerede nå kan jeg se forbedring.*

I forbindelse med den siste studentsamtalen var det bare 1 av 30 studenter som syntes denne tiden var bortkastet. Resten av studentene beskrev nytte av studentsamtalen i større eller mindre grad. Enkelte studenter kunne nok tenke seg at de bare møtte én lærer isteden for to.

---

<sup>6</sup> Studentsamtalene er beskrevet i denne rapporten i kapittel 4.2 Individuell læringsprosess.

De fleste studentene ser nytten av de refleksjonene som kommer frem i løpet av en slik samtale. Nedenfor følger en refleksjon fra en student rundt dette med studentsamtalene som må sies å være representativ for hva mange studenter i etterkant har gitt uttrykk for:

*Må innrømme at jeg var en smule skeptisk til studentsamtalene i utgangspunktet, minnet litt for mye om medarbeidersamtaler på arbeidsplassen. (som jeg har dårlig erfaring med)*

*Var også usikker på hvorfor dere skulle være to, noe som jeg selvfølgelig kunne ha spurt dere om på forhånd. Hadde kanskje vært en ide og diskutert bruken av student samtaler i klassen, hvorfor har vi denne samtalen og hva er målet med den? Hvorfor er det et arbeidskrav?*

*Nå i etterkant av en samtale og i forkant av neste ser jeg at samtalene kan bidra til min egen bevisstgjøring på de tre<sup>7</sup> aktuelle punktene.*

*I og med at det er obligatorisk å møte på disse samtalene blir jeg ”tvunget” til å reflektere over hva jeg har lært /ikke lært. Det er langt ifra sikkert at jeg hadde sett nødvendigheten av dette selv, eller tatt meg tid til det.*

Mange opplevde nok studentsamtalene som et viktig element i utvikling av seg selv som helse og sosialarbeider. Nedenfor følger det en refleksjon som understreker dette

*Disse samtalene har vært både lærerike og hjelpsomme for meg. Jeg kan få hjelp til å se ting i annet perspektiv, og jeg har fått hørt hvordan lærerne oppfatter meg som student, og min utvikling i løpet av året. Dette er veldig viktig for meg som student, for er det noe som ikke stemmer kan jeg prøve å endre det. Å kunne takle å høre kritikk om seg selv, er viktig i arbeidslivet, man må bare ta lærdom av det allikevel, selv om det er positivt eller negativt. For min del har studentsamtalene vært en viktig del av skoleåret. Og jeg tror det er viktig for lærerne også å høre hvordan studentene trives og hvordan de selv føler de utvikler seg. Alle studentene har behov for studentsamtaler. Jeg ville ikke ha vært foruten studentsamtalene mine, de har vært et godt hjelpemiddel for meg som student til å bli klar over ting som jeg aldri hadde tenkt på før, som faktisk er vesentlig for min rolle som fremtidig vernepleier.*

Slik vi vurderer det ser studentene en klar sammenheng og en nødvendighet mellom studentsamtalene og det å skulle utvikle seg som vernepleier. At enkelte studenter synes at samtalene er ubehagelige og vanskelige, handler slik vi vurderer det om at endring og fokus på det mer personlige område kan være smertefullt. Spørsmålet er om vi som utdanningsinstitusjon skal unngå at studentene utsettes for et slikt press, eller om vi skal

---

<sup>7</sup> Studenten sikter her til de tre punktene i kompetansetrekanten: Yrkesspesifikke ferdigheter, teoretisk- og personlig kunnskap



organisere studiet slik at de vil møte seg selv og sin personlig kompetanse. Vi har kommet frem til at det er viktigere at en slik berøring skjer med tanke på å få frem prosesser som vanskelig kan startes på annen måte enn ved konfrontering og i et personlig møte mellom student og veileder/lærer.

I studentsamtalen er vi to lærere som møter studenten. Vi har i utgangspunktet to veldig forskjellige stiler. Årsaken til at vi velger å være to er at vi på denne måten ovenfor studentene kan representere to ulike tilnæringsmåter. På denne måten representerer vi et større mangfold og blir bedre i stand til å fange opp studentens prosess enn om vi skulle bare være en tilstede under samtalen. Under studentsamtalen vektlegges begrepene kontrast, konfrontasjon og metakunnskap. Målsettingen er å få studenten i gang med en bevisstgjøringsprosess i forhold til utvikling av vernepleierfaglig kompetanse. Målsettingen er å få økt studentenes bevissthet rundt: Hva er årsaken til at jeg tenker som jeg gjør, hvilke holdninger og automatiserte prosesser er det nødvendig å avdekke for at egen læringsprosess skal utvikles. Får å få til denne prosessen blir konfrontasjon et av virkemidlene. Konfrontasjonen kan gå på hvilke holdninger studenten har i forhold til bevissthet rundt eget fag, speiling og karakterisering av studentens væremåte samt direkte spørsmålsstillinger på holdninger og verdier. De fleste synes denne formen for samtale har sin nytte og mange studenter ser en klar sammenheng mellom studentsamtalene og den utviklingsprosessen de er oppe i: En student beskriver studentsamtalene og prosessen rundt dem på denne måten:

*For min egen del synes jeg det har vært viktig å fokusere på min egen person dette første studieåret. Jeg synes det har vært grunnleggende viktig, å se på elementer rundt min egen person, og få utprøvd dette. Studentsamtalene har bidratt til dette gjennom at det har vært mulig for meg å snakke med kullederne om hvilke ting jeg synes var viktig for min egen utvikling. Studentsamtalene synes jeg også virker oppklarende, gjennom at jeg får mulighet til å avklare/forklare forhold rundt min studiesituasjon som opptar meg. Kullederne får også bedre kjennskap til studentene, og kan i større grad forstå individuelle forskjeller, siden de etter hvert vil lære å kjenne flere sider ved studenten.*

*Jeg tror studentsamtalene har vært med på å øke min personlige kompetanse, gjennom at jeg har fått fokusere på personlige verdier, holdninger og følelser. Økt personlig kompetanse tror jeg gir en bedre forståelse av den teoretiske kunnskapen, fordi økt personlig kompetanse gjør at den teoretiske kunnskapen kan forstås bedre. Teorien kan dermed anvendes i tryggere rammer. Siden har dette også virket inn på de*

*yrkesspesifikke ferdigheter, gjennom at man har et mer reflektert forhold til sin egen person, egne holdninger og verdier.*

Studentsamtalene i seg selv er ikke nok til å sette igang en kontinuerlig utviklingsprosess, mest sentralt i utvikling av personlig kompetanse står studentenes utarbeidelse og oppfølging av individuelle læringsmål.

### **Utarbeidelse av individuelle læringsmål**

De tre samtalene vi har med hver enkelt student i løpet av 1. studieår blir sentrale i arbeidet med å utarbeide individuelle læremål. Disse samtalene sammen med den tette oppfølgingen vi har i forhold til de andre arbeidskravene gir oss god kjennskap til den enkelte student, og god mulighet for å gå i en dialog om individuelle læringsmål.

I arbeidet med den første studentsamtalen begynte studentene å arbeide ut områder de synes det er spesielt viktig for dem å fokusere på. Her er et par eksempler tatt fra referatet etter studentsamtalen:

*Mine videre læringsmål:*

- 1. Tilegne meg kunnskap som vernepleier*
- 2. Være bevisst min egen væremåte i relasjon til andre slik at jeg kan:*
  - a) lære å reflektere hvordan jeg fungerer i forhold til andre*
  - b) lære å kommunisere med andre*
  - c) bli flinkere å prate tydelig*
  - d) være aktivt lyttende*
  - e) være tålmodig*

*Konkretisering av egne læringsmål*

*Det jeg ønsker å lære mer om i praksisperioden sammenfaller i stor grad med de læringsmål jeg har for resten av studieåret.*

*Konkretisering av egne læringsmål 1.semester:*

*Lære om hva brukermedvirkning innebærer.*

*Lære om stat- og kommunalkunnskap, helse- og sosialpolitikk.*

*Konkretisering av egne læringsmål praksis 1:*

*De samme som for første semester*

*Konkretisering av egne læringsmål i gruppa*

*Lytte og gi muntlig tilbakemelding.*

*Argumentere for mine meninger uten å virke påståelig.*

Studentene ble på slutten av den første studentsamtalen presentert et skjema hvor elementer fra vernepleiefaglig arbeidsmodell ble presentert (kartlegging, analyse, mål, tiltak og evaluering) sammen med de områdene vi ønsker at de skal finne egne læringsmål i forhold til: Gruppeaktivitet, yrkesspesifikke ferdigheter, teoretisk kunnskap og personlig modenhet/verdier/holdninger.

Dette skjemaet ble presentert som et redskap først og fremst, ikke til innlevering, men hvor vi presiserte at denne måten å tenke på ville bli tatt opp igjen i praksis og neste studentsamtale. Målet med å arbeide med skjemaet er at studentene skal kunne tydeliggjøre egne læringsmål og bli tydeligere som individuelle studenter både for seg selv og skolen slik at vår veiledning også kan bli mer målrettet.

Vi synes også det er viktig at studentene prøver denne måten å drive kartlegging og målvalg overfor seg selv og gjør seg erfaringer med arbeidsmodellen før de benytter den på andre, både for å se mulighetene og begrensningene denne arbeidsmåten har. De studentene som bruker skjemaet aktivt viser at de i større grad er i stand til å jobbe mer målretta og bevisst med studiet og ser bedre sammenhengen mellom de ulike delene i utdanningen. Nedenfor vises hvordan en av studentene har laget egne læringsmål i forhold til tema tre:

Læringsmål for.....				
Område	Kartlegging	Analyse	Mål	Tiltak
<b>Gruppeaktivitet</b>	Jeg er: Aktiv Interessert Kommer ofte med forslag	Kan kanskje virke for pågående, lytter for dårlig og spør for lite.	Fremme mine forslag uten å være for pågående. Være aktiv på en annen måte.	Lytte/høre hva de andre sier. Spørre de andre om deres ideer, og hva de mener om mine.
<b>Yrkesspesifikke ferdigheter</b>	Har begynt å se på vernepleierpleierens helhetlige arbeidsmodell.	Har benyttet modellen i fagoppgaven. Ser at den kan bli nyttig i arbeid med barn/unge. (kartlegging analyse osv.)	Lære meg å sette teoriforståelsen i tema tre inn i modellen. Få utviklet forståelse for modellen uten bruk av veileder/lærer.	Leser teoritiliteratur om modellen. Bruke modellen som en mal i forhold til arbeid med arbeidskrav og andre relevante områder
<b>Teoretisk kunnskap</b>	Har få eller ingen teoretiske kunnskaper om tema tre: Utviklingspsykologi og pedagogikk.	Ukjent og nytt fagstoff, stort lærebehov	Tilegne meg de teoretiske kunnskapene som fagplanen for VPL utdanningen legger opp til at skal beherskes i løpet av 1. studieår.	Jobbe systematisk og målretta med arbeidskrav 15. Bruk Tetzchner og annen støtteliteratur. Følge forelesninger Diskutere reflektere med studentene i gruppa mi over sentrale emner begreper i temaene. Bruke arbeidskrav 14 og 16 for å få konkretisert kunnskapen i praktisk arbeid.
<b>Personlig kompetanse: Verdier og holdninger</b>	Har fått mer bevissthet på egen rolle i dag enn da jeg startet studiet.	Har økt teoretisk kunnskap som gjør at jeg blir tryggere på mine egne verdier og holdninger. Via teoriene reflektert over min egen rolle som tjenesteyter.	Bli trygg/sikker på mine egne holdninger og verdier for å bli en god/tryggere tjenesteyter. Modning av vernepleieren med økt selvinnsikt som resultat.	Leser mer teori om verdier, holdninger og etisk refleksjonsmodell. Trene opp min evne til å ta hensyn til andres behov uten å ta over ansvaret. Reflektere over min egen rolle. Be om tilbakemelding på min væremåte fra lærere/medstudenter og andre.

Fig. 6 Eksempel på bruk av skjema for utarbeidelse av læringsmål

Skjemaet viser på en illustrativ måte at studenten får en forståelse for viktigheten av å jobbe med seg selv som redskap. Videre konkretiserer studenten sine læringsmål på en helt annen måte og får på denne måten tatt et helt annet grep over sin egen studiesituasjon. På den måten økes bevisstgjøringen på studentens eget ansvar for læring og utvikling av yrkesidentiteten.

### **Gruppen som treningsarena for individuell utvikling**

Gruppen har i stor grad fungert som en treningsarena for den enkelte student, særlig i forhold til trening i samarbeid, konfliktløsning og kommunikasjon generelt. Gruppen har fungert som en treningsarena for prøving av faglige resonnement og oppøving i det å sette ord på faget og mulighet for å reflektere rundt det som for de fleste har vært nye faglige problemstillinger. Arbeid i gruppe var et særlig tema på studentsamtalen og den ga studenten og kull-lederne mulighet for å reflektere rundt den enkeltes rolle i gruppen. Denne refleksjonen ga de fleste studentene tanker om hva det var mulig for han/hun å gjøre videre for å utvikle arbeidet i gruppen. En av studentene har trukket frem følgende i sitt referat etter samtalen:

*Det ble satt frem forslag fra kull-lederne om å trene på kommunikasjon i gruppen. Jeg synes dette var et godt forslag og mitt mål blir derfor å bedre mine kommunikasjonsferdigheter gjennom å trene på dette i gruppearbeidet. Jeg vil forsøke å utfordre de andre på gruppa, gjennom å stille spørsmål ved deres følelsesmessige reaksjoner på ting som skjer. Prøve å snakke med dem om ting som skjer. Prøve å snakke med dem om deres følelser og se om det virkelig er slik at er sinte når de ser sinte ut, glade når de ser glade ut, triste når de ser triste ut osv. Dette for å bli flinkere til å lese de signaler som sendes ut bedre, og for å få stadfestet at de har slike følelser som man tror.*

Det er ingen tvil om at det å arbeide så tett på andre i et fellesskap hvor det også skal produseres arbeidskrav gir den enkelte mange opplevelser som gir god mulighet for refleksjon rundt den fremtidige yrkesrollen som vernepleier.

Mange studenter er i stand til å beskrive endringer av personlig kompetanse meget konkret noe som følgende sitat er et godt eksempel på:

*Obligatorisk arbeid i gruppe på skolen  
Dette har vært en super måte å jobbe på. Her var det obligatorisk oppmøte, og vi skrev fravær. Vi har måttet bli nødt til å samarbeide med de andre gruppemedlemmene, og dette er jo svært viktig i arbeidslivet. Selv om vi til*

*tider var trette av hverandre, måtte vi gjøre vårt beste for å få gruppa til å fungere.*

*Personlig har dette nok hvert med på å forandre litt på min personlighet. Jeg er et ganske utålmodig menneske, og liker at ting skjer i mitt tempo, men jeg tror at på grunn av at vi hadde dette gruppe arbeidet, ble min tålmodighet utvidet. Jeg føler ikke lenger at alt må skje på min måte, og jeg føler selv at jeg har bedre tålmodighet.*

*Dette går jo også under de yrkesspesifikke ferdighetene, i og med at å lære seg å samarbeide, og å ha tålmodighet med andre mennesker er viktige ting i arbeidslivet.*

## **Oppsummering**

Med å fokusere på at studentene må utvikle sin personlige kompetanse og at dette er et sentralt punkt i undervisningen har vi fått ansvarliggjort studenten i forhold til å ta ansvar for egen læring og at læring innenfor et praktisk fag som vernepleie er en livslang utviklingsprosess.

Det å sette fokus på personlig kompetanse slik vi gjør mener vi er en måte å hjelpe studenten til å skille mellom hva som er personlig og privat. Studenten trener opp sine personlige ferdigheter som er relevante i forhold til utvikling av personlig kompetanse i forhold til utvikling av egen fagidentitet. Dette kobles også tildels sammen med etablering av det vi kaller studentens egne læringsmål som har to hensikter. For det første skal det være et målrettet arbeidsredskap som skal bidra til at studenten utvikler sin totale profesjonelle kompetanse. For det andre skal dette bidra til å utvikle en individuell læringsplan mellom den enkelte student og gruppen. Under utformingen av undervisningen prøver vi å tilrettelegge den slik at studentens læringsmål blir ivaretatt også i den praktiske og teoretiske delen av undervisningen. Slik er de individuelle læringsmålene med på å forme undervisningen og kan også sees på som et forsøk på å møte utfordringen i St.melding nr 27 om individuelle læringsplaner.



## *6. Konklusjoner, konsekvenser og utfordringer for videreføring av prosjektet.*

I dette kapitlet vil vi kort oppsummere hvilken betydning dette prøveåret vil ha for fremtidig undervisning på vernepleierutdanninga ved HiNT avdeling helsefag Namsos.

### **6.1** Mappevurdering bygd på et sosiokulturelt læringssyn som ordning for hele studiet.

Målet for vernepleierutdanningen er at studentene når de går ut fra skolen skal være samfunnsengasjerte og reflekterte vernepleiere. Studentene må ha solide basis-kunnskaper som gjør dem i stand til både å vurdere teoriflommen rundt de ulike delene av faget samtidig som de er gjort i stand til å videreutvikle faget. All den tid vi utdanner vernepleiere som også skal inneha en offentlig godkjenning, må skolen kunne garantere at studentene har et tilstrekkelig kunnskapsnivå både på det teoretiske, personlige og yrkesspesifikke området.

Utviklingen av faget og samfunnsmessige endringer skjer i stadig hurtigere tempo. Endringene skjer så fort at innenfor enkelte fagområder er det vanskelig å undervise slik at undervisningen formidler det nyeste og mest dagsaktuelle innen fagområdet. Dette kan føre til at innenfor enkelte områder kommer studenten ut til et system som langt fra representerer de forholdene det er undervist om. Derfor er det viktig at undervisningen ikke bare tar mål av seg å formidle kunnskap, men i stadig større grad lærer studentene opp i arbeidsmåter og læringsprosesser som støtter opp under kompetanse i egenutvikling slik at de selv kan utvikle en livslang læringsprosess under utøvelsen av faget.

Ut fra de erfaringene vi har gjort oss i løpet av dette studieåret er vi overbevist om at læring og mappevurdering bygd på et sosiokulturelt grunnsyn er den mest effektive måten å etablere samfunnsengasjerte og reflekterte vernepleiere på.

## 6.2 Kognitivt lærings- og kunnskapssyn

Vi startet dette prosjektet med en gjennomgang av fagplanen som et forsøk på å klargjøre hvilket lærings- og kunnskapssyn vi forvaltet. Vi konkluderte med at det lå et klart kognitivt aspekt i det skriftlige materialet som forelå, mens det nok varierte noe i forhold til den enkelte lærers faktiske tilrettelegging. I løpet av dette året har vi erkjent at refleksjonens plass og den individuelle læringsprosessen ikke kan skilles fra det sosiokulturelle perspektivet, men inngå som en del av en prosess som i utgangspunktet er grunnleggende sosial.

## 6.3 Innføring av arbeidskrav og mappevurdering som redskap for kunnskapsutvikling

Olga Dyste (2002) har i sin artikkel "Mapper som lærings- og vurderingsreiskap" vist hvordan mappevurdering kan bidra til å utvikle læringsstrategier hos studentene. Den måten hun her beskriver mappeprosessen på har de samme hovedingrediensene som vårt utgangspunkt for vurdering av mappen for vernepleierutdanningen.

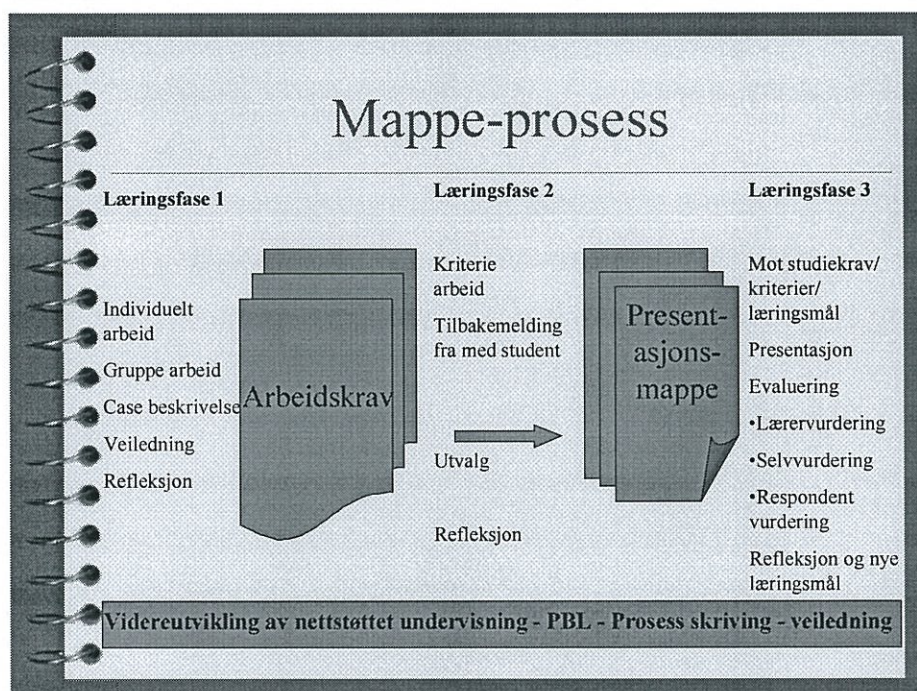


Fig. 7 Mappeprosesser, figuren illustrerer ulike faser i mappearbeidet (Dyste 2002)<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Figuren er omarbeidet og tilpasset vernepleierutdanningen av Saur/Johansen 2002



### Læringsfase 1.

I denne fasen skjer det første arbeidet med arbeidskravene. Her vil praktiske øvelser, prosess-skriving, PBL, oppgaveløsning osv stå sentralt. Men som et supplement til dette vil en ha en veiledningsprosess som går parallelt. Denne veiledningen vil ha som siktemål å bistå studenten i refleksjonsarbeidet. I refleksjonen vil studenten kunne skape en større forståelse og ny erkjennelse rundt det tema eller den problemstillingen som er tema for veiledningen. Veiledning fra lærere og respons fra medstudenter har derfor en sentral plass i denne modellen for kunnskapsutvikling.

### Læringsfase 2.

I læringsfase to vil studentene ha mottatt en skriftlig tilbakemelding på det arbeidet de har utført, enten dette er et skriftlig arbeid, et foredrag eller andre former for dokumentasjon av etablert kunnskap. Denne tilbakemeldingen vil bygge på et utvalg av de 28 kriteriene som er utarbeidet for utdanningen. Denne tilbakemeldingen skal være et hjelpemiddel for studenten for å videreutvikle seg faglig og ikke minst et arbeidsredskap for å øke studentens evne og mulighet til å foreta en egenvurdering av arbeidet sitt.

#### Kriterier til bruk ved vurdering av arbeidskrav ved vernepleierutdanningen HiNT avd helsefag Namsos

1. Viser faglig innsikt	2. Belyser sentrale begreper
3. Ulike fagområder belyses	4. Gir konstruktiv kritikk og tilbakemeldinger
5. Viser evne til systematisk og målrettet arbeid	6. Vekker interesse og motivasjon hos mottaker
7. Kunne reflektere over egne holdninger og reaksjoner	8. Kunne reflektere over andres holdninger og reaksjoner
9. Analyserer og tolker på bakgrunn av faglige vurderinger	10. Vise til observasjons og kartleggingsferdigheter
11. Reflekterer over andres praksis	12. Bruker anerkjent og relevant litteratur
13. Viser evne til kritisk vurdering av tema	14. Viser selvstendighet
15. Er presis og nøyaktig	16. Viser evne til samarbeid
17. Er kreativ og skapende	18. Er aktiv og deltagende
19. Viser evne til systematisk tenkning	20. Viser besluttsomhet
21. Viser forståelse for ulike innfallsvinkler	22. Kunne vise til egen faglig utvikling
23. Integrerer teori og praksis	24. Kunne vise til ulike teoretiske perspektiv
25. Er brukerorientert i sin tilnæringsmåte	26. Reflekterer over egen praksis
27. Fremmer og argumenterer egne meninger	28. Viser evne til faglig fordypning
29. Kan reflektere over egen fagutvikling	

Fig. 8 Kriterier til bruk ved vurdering av arbeidskrav ved vernepleierutdanninga, HiNT avd. HF, Namsos.

Disse felles kriteriene skal hjelpe studentene og veilederene med å gi en målrettet tilbakemelding, samtidig som de er et signal om hva som bør vektlegges i de ulike arbeidskravene som igjen er med på å forankre studiet i et felles overordnet syn på hva som skal vektlegges av teori og forståelsen av teorien på de ulike stadiene i utdanningen.

På bakgrunn av tilbakemeldingen skal studentene gjøre endringer eller tilføyelser i det innleverte arbeidet. Denne prosessen er sentral i læringsprosessen. På denne måten vil studentene ha mulighet til å utvikle besvarelsen enten ved å gjøre endringer på bakgrunn av tilbakemeldingen eller videreutvikle sin egen argumentasjon.

### **Læringsfase 3**

Læringsfase tre er knyttet til selve evalueringen eller vurderingen av studenten. Det gjøres et utvalg av fire arbeidskrav etter nærmere kriterier. Studenten skal så selv vurdere disse arbeidsoppgavene med hjelp av et utvalg av kriterier. Her vil studentens evne til refleksjon over eget arbeid stå sentralt. Studenten skal her vise hvilke vurderinger han/hun gjør over sitt eget arbeid og hvordan han/hun vurderer sin egen faglige utvikling. Disse arbeidskravene og studentens egen refleksjon vil danne grunnlaget for sensorenes vurdering av studentens faglige ståsted.

På bakgrunn av de tilbakemeldingene den enkelte student får i løpet av prosessen skal studenten lage egne læringsmål innenfor de tre områdene innenfor kompetansetrekanten. Disse individuelle læringsmålene danner så grunnlaget for studentens fokus på det kommende tema eller praksisperiode. På denne måten vil vi prøve å etablere en samhandling mellom skolens undervisning og studentens egne mål for utvikling innenfor områdene faglig, personlig og yrkesspesifikk kompetanse.

## **6.4 Utvikling av teoretisk-, yrkesspesifikk- og personlig kompetanse**

Det å fokusere så klart på disse tre komponentene som vi mener er sentrale i utviklingen av den profesjonskompetansen som vi mener er viktig for vernepleiere, har etter vår mening vært med på å bevisstgjøre både studenter og tilretteleggere i læringsprosessen. Det å synliggjøre disse 3 komponentene i de ulike delene av studiet synes vi har bidratt

til å høyne bevissthetsnivået, og er med på å gi studentene et redskap for refleksjon og læring.

### 6.5 Videreutvikling av lærerrollen

Vi har gjennom dette prosjektet kommet frem til den erkjennelsen at vi ønsker å legge et sosiokulturelt lærings- og kunnskapssyn til grunn for vår tilrettelegging. Det blir da viktig å ta denne erkjennelsen inn over seg og se at den innebærer både praktiske og faglige konsekvenser, ikke bare for organiseringen av studiet, men for den enkelte lærer. Det å flytte ressurser over fra forelesninger til større grad av veiledning innebærer ikke bare en organisatorisk endring, men en endring som også har konsekvenser for hvordan man møter studentene. Vi kan ikke forvente å ta med oss rollen som foreleser inn i veiledning og se på denne konteksten som kvantitativt forskjellig, men må også se at det trengs kvalitative endringer av tilretteleggerrollen. I veiledningssituasjonen blir man i mye større grad en del av en prosess og det blir viktig at ikke veiledningskonteksten blir en arena for lærerens formidling bare i mindre format.

Vi tror denne måten å tilrettelegge for undervisning på krever at *teamet* for kullet sikrer at det lages gode arbeidskrav som ivaretar det faglige innholdet og intensjonene om prosessorientert læring. Dette arbeidet kan ikke gjøres av en kull-leder alene, eller settes ut til den enkelte faglærer, men krever et samarbeid med de mest sentrale aktørene i kullet. Her blir det også viktig å trekke studentene med i planleggingsarbeidet, og da spesielt referansegruppa.

### 6.6 Arbeidsmessige endringer som følge av endret undervisningsform.

De fleste organisatoriske eller pedagogiske endringer vil føre til en dreining av ressursbruk. Så er også tilfelle ved dette prosjektet.

Å regne ut hvor mye tid som blir brukt til en hver tid er en vanskelig oppgave, men nedenfor har vi laget en tabell som i det store og hele viser hvor de største endringene blir. Tabellen under viser ca. forventet forbruk for fjoråret og neste studieår. Inneværende år kan sies å ha vært et mellomår – hvor vi ikke til fulle har gjort disse endringene, men hvor vi har begynt på denne prosessen.

År	2000-2001	2002 - 2003	
<b>Område</b>			<b>Endring av forbruk pedagogisk tid</b>
1. Undervisningstid	1480 t	964 t	- 516 t
2. Gruppeveiledning	360 t	360 t	uendret
3. Vurdering av kunnskapstester og eksamen	210 t	180 t	- 30 t
4. Utforming av arbeidskrav/eksamen	40 t	40 t	uendret
5. Responser på arbeidskrav osv	120 t	462 t	+ 342 t
6. Tid til individuell veiledning	0	240 t	+ 240 t
7. Antall obligatoriske studentsamtaler og praksisbesøk	510 t	630 t	+ 120 t
8. Prosjekt	117	84	- 33
9. Kulleder	282 t	282 t	uendret
Endring forbruk pedagogisk tid			+159 t

Fig.8 Oversikt over antatt ressursbruk studieårene 2001/2002 og 2002/2003

#### 1. Undervisningstid.

Ser en på antall undervisningstimer som rene foredrag er disse redusert med 129 i løpet av første studieår. Dette tilsvarer 516 timer pedagogisk arbeid. Denne reduksjonen har ikke gått ut over den samlede kvaliteten på undervisningen. Men det som er viktigere er at den ikke har redusert kunnskapsnivået til studentene, men har vært et bidrag til å øke det i steden.

#### 2. Gruppeveiledning

Antall gruppeveiledningstimer har vi ikke endret. Forskjellen mellom de to årene er at mens det for studentene i 2000 kullet var en frivillig ordning med gruppeveiledningen, har vi lagt inn at gruppearbeid og veiledning er en obligatorisk del av studiet.

#### 3. Vurdering av kunnskapstester og eksamen.

VPL 2000 hadde en eksamen og en kunnskapstest som tilsammen ga 3,5 timer til sensur. Samlet sett er vurdering av 4 mappearbeidskrav en stor oppgave. Men vi har gått ut fra at den skal vurderes av de som har hatt mest undervisning og har hatt kullelederansvar slik at de er kjent med arbeidskravene fra før av. Slik mener vi det er forsvarlig at mappevurderinga settes til 3 t pr oppgave.

#### 4. Utforming av arbeidskrav/eksamen

For foregående år har en fått tildelt to timer pr vektall til oppgaveutforming. Denne ordning vil bli beholdt men fordelingen skjer etter antatt arbeidsbyrde med de ulike arbeidskravene.

#### 5. Responser på arbeidskrav osv

For VPL 2000 ble det gitt skriftlig tilbakemelding på prosjektoppgaven, praksis cv, praksisrapport og fagoppgave. Noe som omregnet til pedagogisk tid skule tilsvare 120 timer. I vårt forslag vil samtlige arbeidskrav kreve tilbakemelding noe som innebærer at medgått tid til slike oppgaver vil øke meget i omfang. Fra 120 timer til 462 timer. I dette ligger det også gjennomføring av ulike praktiske arbeidskrav som presentasjon av prosjekt, tilstedeværelse gjennom studentenes fremlegg av foredrag osv.

#### 6. Tid til individuell veiledning

Som følge av mindre tid til undervisning og innføring av et sosiokulturelt læringssyn vil en måtte basere seg på mere veiledning osv. For VPL 2000 var det ikke et tilbud om dette. I løpet av 2001 har vi sett at dette behovet er økende og studentene etterspør i stadig større grad denne tjenesten. Et anslag vi har gjort her tilsvarer 4 timer med fordelingsnøkkel 1-2 eller 8 timer med fordelingsnøkkel 1-1.

#### 7. Antall obligatoriske studentsamtaler og praksisbesøk

Her er endringen at vi har gått opp fra 1 til 2 studentsamtaler samtidig som medgått tid til tilbakemelding til arbeidskravene i praksis er overført til punkt 5.

#### 8. Prosjekt

Ingen endringer bortsett fra at medgått tid til tilbakemelding er flyttet til punkt 5.

#### 9. Kull-lederansvar.

Her har vi ikke gjort noen endringer, men behovet for å øke denne posten ved innføring av ny pedagogikk er tilstede.

### **Konklusjon**

Det å endre undervisningsformen slik vi har gjort, vil medføre noe mer bruk av ressurser til tilrettelegging for læring. Dette kan forsvares dersom gjennomføringsgraden hos studentene blir høyere. Resultatet fra dette prosjektet har vist

denne tendensen. Konsekvensene vil da bli at ressursbruken bli redusert m.h.t. at studenter i mindre grad enn før må ta opp eksamener. Økt gjennomføringsgrad er også en av intensjonene bak Stortingsmelding 27. Denne typen endring av tilrettelegging for læring kan altså ikke begrunnes med ressursbesparing, men først og fremst kvalitetsforbedring av studietilbudet.

Samlet sett synes vi dette prosjektet ved vernepleierutdanningen har vært med på å vitalisere utdanningens innhold, og ikke minst har det vært med på å heve kvaliteten på det arbeidet studentene har gjort i løpet av studiet. Vi mener at prosjektet i stor grad ivaretar intensjonen i St. melding nr 27, og vil derfor gjøre dette til et fast opplegg for vernepleierstudentene i Namsos.







## Litteratur og kilder

- Almås, R. (1993) *Evaluering på norsk*, Universitetsforlaget, Oslo
- Borg, W.R & Gall M.D. (1989) *Educational Research: An Introduction*, Longman New York/London
- Bourdieu, P. (1994) *Kultursociologiska texter*, Brutus Östlings Bokförlag Stockholm/Stehag
- Bruner, J. (1997) *Utdanningskultur og læring* ad Notam Gyldendal, Oslo
- Christiansen, B., Gulbrandsen, A. (1997) *Et praksisperspektiv på teori og praksis I: Bergland m.fl. Praksis – velferdsyrkenes kunnskapsgrunnlag?* Tano Aschehoug Oslo
- Drewier (1999) Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I: K.Nilsen og S Kvale : *Mesterlære. Læring som sosial praksis* Hans Reizels Forlag København
- Dysthe, O (2002) *Mapper som lærings- og vurderingsreiskap*” (artikkel, foreløpig upublisert)
- Dysthe, O.(2001) Sosiokulturelle teoretiske perspektiv på kunnskap og læring I: *Dialog, samspel og læring* Abstract forlag Oslo
- Dysthe, O., Iglund, M. (2001) Vygotskij og sosiokulturell teori I: *Dialog, samspel og læring* Abstract forlag Oslo
- Dysthe, O. (1999) Mappedvurdering som læringsform og sammenhengen med kunnskaps- og læringssyn. I: Fuglestad/Lillejord/Tobiassen (red.) *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*. Fagbokforlaget Bergen
- Freire, P. (1999) *De undertryktes pedagogikk* 2. utgave ad notam Gyldendal Oslo
- Glaser, B.G/Strauss, A.L. (1967) *The discovery of grounded theory* Aldine Chicago
- Gulbrandsen, A. (1997) Et praksisperspektiv på teori og praksis I: Bergland m.fl. *Praksis – velferdsyrkenes kunnskapsgrunnlag ?* Tano Aschehoug Oslo
- Grønmo, S. (1996) Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I: Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg (red) *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen* Universitetsforlaget Oslo
- Harder, I. (1993) Grounded theory – praksisforankret teoriutvikling I: Ramhøj, P.(red.) *Overveielser og metoder i sundhedsforskningen* Akademisk forlag København
- Hoëm, A: (1978) *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling* Oslo: Universitetsforlaget

- Holme, I. M. og Solvang, B. K. (1986) *Metodevalg og metodebruk* Tano Oslo
- Imsen, G.(1998) *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* Tano Aschehoug Oslo
- Johansen, O. (2001) *Praksisveiledning – på veien til en yrkesidentitet* Kompendium HiNT Steinkjer
- Jordell, K.Ø. (1986) *Fra pult til kateter Om sosialisering til læreryrket En teoretisk studie* Tromsø-APPU, Universitetet i Tromsø Tromsø
- Lundstøl, J.(1999) *Kunnskapens hemmeligheter* Cappelen Akademisk Forlag Oslo
- Martinsen, K. (1989) *Omsorg, sykepleie og medisin* Tano Oslo
- Moi, T. (1995) *Simone de Beauvoir – En intellektuell kvinne blir til* Gyldendal Oslo
- Nordisk forum for socialpædagoger (2001) *Socialpædagogisk praksis i Norden* Socialpædagogernes landsforbund.
- Nygren, P. (1999) Notat om ”praksisprosjektet” ved HiL. HiL avd AHS Lillehammer
- Saur, E., Johansen, O. (2002) *Nettstøttet og nettbasert undervisning ved HiNT/HN 1. delrapport i ”Fra skippertak til kontinuerlig prosess ”*, HiNTs interne rapportserie HiNTs interne rapportserie. Høgskolen i Nord-Trøndelag Arbeidsnotat nr. 132 Steinkjer
- Saur, E., Johansen, O. (2002) *innføring av mappevurdering og fokus på læringsprosessen på gruppe- og individnivå i utvikling av teoretisk kunnskap. yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Prosjektets teoretiske forankring og beskrivelse av de ulike tiltakene. 2. delrapport i ”Fra skippertak til kontinuerlig prosess ”*, HiNTs interne rapportserie. Høgskolen i Nord-Trøndelag Arbeidsnotat nr. 134 Steinkjer
- Skau, G.M. (1999) *Gode fagfolk vokser- personlig kompetanse som utfordring* Cappelen Akademiske Forlag Oslo
- Stjernø, S. (1982) *Omsorg som yrke* Universitetsforlaget Oslo
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken. Et sociokulturelt perspektiv*. Prisma Stockholm
- Østerud, S.(1998) *Relevansen av begrepene ”validitet” og ”reliabilitet” i kvalitativ forskning I*: Norsk pedagogisk tidsskrift 82 (1998):3, s. 119-130)
- Wandel, C. (1991) *Feltarbeid i egen kultur* SEEK A/S Flekkefjord
- Wisløff, E.,M.,S. (1998) *Det handler om å lære. Om ansvar, kreativitet, frigjøring og reflekterende fortellinger* Tano Aschehoug Oslo:

## **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

# 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](mailto:bibsteinkjer@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