

Gjertrud Husøy

Høgskolelektor, Avdeling for helsefag, Høgskolen Stord/Haugesund

E-post: gjertrud.husoy@hsh.no

MAPPER, GRUPPER OG GRUPPEEKSAMEN

EN GOD LÆRINGS- OG VURDERINGSFORM I GRUNNLEGGENDE SYKEPLEIE?

ABSTRACT

Portfolios, Groups and Group Exams in a Baccalaureate Nursing Program

This article is based on a research project testing out the use of group-based work, individual portfolios and group-exams in the first year of study in a Norwegian nursing school, focusing on the evaluation of process and outcome through students' experiences of learning results, using process evaluation. Written papers from 84 first year students focusing on how they saw their own progress and learning experiences through their first year of study was analysed according to Giorgi's phenomenological methods.

Using portfolios and portfolio assessment, the students were active in their search for knowledge. They achieved ability to present acquired knowledge. During extensive use of group-work through their first year of study, the students reported that they had reached an ability to share their knowledge and experience with fellow students, and to help each other to reach common goals. This is understood as an important meta-learning for future practice as nurses.

Key words

English: Nursing, learning, group exams, portfolio

Norwegian: Sykepleie, læring, gruppeeksamen, mapper

Norsk Tidsskrift for Sykepleieforskning, 2009; 11; 1, 16-26

INNLEDNING

For å nå målet i sykepleierutdanningen (Rammeplan, 2004) om å bli en praktisk dyktig sykepleier og samtidig en god akademiker, må en se på utdanningen fra flere vinkler; en må se på faginnhold, praksis, pedagogiske tilnærminger og vurdering av kunnskaper og ferdigheter hos studentene. Dette er viktige elementer i dannelse og utdanning av sykepleiekandidater. Innføring av nye lærings- og vurderingsordninger handler om å øke kvaliteten på studentens lærings- og kompetanseutvikling. *Kvalitetsreformen* St.meld. nr. 27 (KUF, 2001) påpeker at for å lykkes som student, må en styrke læringsutbyttet ved studentaktive læringsformer, gjøre mer læringsorientert vurdering, og i tillegg øke bruken av informasjon- og kommunikasjonsteknologi (IKT) i læring, vurdering og praksis, og at det må legges til rette for tettere oppfølging av studentene underveis.

Ved sykepleierutdanningen ved høgskolen der denne studien ble foretatt, har læringsformene tidligere vært preget av deduktiv tenkning, det vil si at lærer har formidlet lærestoffet for så å gi en avsluttende oppgave for så å teste hva studentene har lært. Fram til høsten 2005 var det mest vanlig med summative vurderingsformer, det vil si skriftlige eksamener i slutten av hvert semester. Ved den aktuelle studieretningen var det imidlertid også over flere år innført dokumentasjonskrav, kalt studiekra, på alle nivå, både i teori og praksis uten at dette ble benyttet i de endelige vurderingsordningene. Utviklingen har gått i retning av at det er blitt innført stadig flere studiekra, men uten at det er satt i system etter prinsippene "Collection, Reflection and Selection" (Hamp-Lyons & Condon, 2000; Dysthe & Engelsen, 2003).

En stadig tilbakevendende utfordring er

spørsmålet om hvordan kunnskapen skal formidles til den studerende slik at kunnskapen blir internalisert. Videre er spørsmålet hvordan utdanningsinstitusjonen kan teste ut at denne kunnskapen sitter.

Målet med dette arbeidet var å undersøke om endringene man foretok bidro til kvalitetsutvikling i utdanningen og kompetanseutvikling hos studentene gjennom bedre læring for studenten, og bedre undervisning og vurdering. Disse temaene ble konkretisert i fire forskningsspørsmål, hvorav et er forsøkt besvart i denne artikkelen: *Hvordan opplever studentene sitt læringsutbytte ved bruk av mapper og mappevurdering i sykepleierutdanningens første studieår?*

ET SOSIOKULTURELT LÆRINGSSYN

De pedagogiske endringene som beskrives i denne studien har sitt utspring i et sosiokulturelt læringssyn. I dette perspektivet vektlegges den sosiale kontekstens betydning for læringsutbyttet. Det er ikke nok å fokusere på det ensomme individet for å forstå læring og kunnskapsutvikling. I stedet må man rette fokus mot hvordan aktører samhandler og hvordan ny kunnskap kan utvikles og deles i samspillet mellom individene (Ludvigsen & Hoel, 2002). Vygotsky (1978) hevder at sosial samhandling ikke bare er rammen rundt læring, men det eneste mulige utgangspunktet for læring. Læring og utvikling er først og fremst et resultat av samspill. Interaksjoner og samarbeid blir derfor sett på som helt grunnleggende for at læring kan forekomme. Den lærendes oppdagelser skjer innenfor et dialogisk samarbeid mellom mennesker. Også Dysthe (2003) sier at læring innebærer at kunnskapen blir konstruert gjennom samarbeid, og ikke som en

individuell prosess.

Vygotsky (1896-1934) er opptatt av hvordan mennesket blir sosialisert inn i samfunnet. I sin teori snakker han om "Zone of Proximal Development" eller den nærmeste utviklingssonen der den lærende får sin teoribasis i samgang med en "ekspert". I sykepleieutdanningen anvendes denne typen opplæring. De studerende blir organisert i grupper som følger en ferdig utdannet sykepleier, og slik blir den studerende, hevder jeg, ut fra Vygotskys syn, sosialisert inn i tankeform og meningsnyanser. Arbeid i grupper og samspill med lærer gjennom arbeid med mappene kan også forstås som sosiokulturell læring. Vygotsky hevder videre at de sosiale uttrykkene for mentale prosesser kommer før de individuelle: Vi lærer først gjennom samspill med andre, og deretter blir kunnskapen internalisert (Dysthe, 1996).

I følge det sosiokulturelle perspektivet er kunnskap i stor grad språklig, eller diskursiv i sin natur. Gjennom diskurser med omverdenen samler vi erfaringer og omskaper vår virkelighet (Säljö, 2000). Også Vygotsky understreker språkets betydning for internaliseringsprosessen. Den gruppebaserte læringsformen og de elektroniske mappene kan, sett fra et sosiokulturelt perspektiv, betraktes som hjelpemidler for å fremme studentenes læring.

PEDAGOGISKE ENDRINGER

Sykepleierutdanningen ved den aktuelle høgsolen innførte for noen år siden et prinsipp om å tematisere timeplanen, ved at en samlet sykepleiefag og støttefag tematisk. Dette ble så videreutviklet ved en undervisningsplan med studiekraV underveis. Disse studiekraVene var både skriftlige og praktiske, der noen hadde en muntlig del som et

fremlegg for klassen, alt etter temaene som er presentert i undervisningen, slik at læring skulle kunne skje fortløpende. Intensjonen er at studentene selv tar mer ansvar og kontroll over sitt eget læringsarbeid (Dysthe & Engelsen, 2003). Ut fra dette synet ble det innført mapper og mappevurdering som arbeids- og evalueringsmetode i undervisningen.

Mappevurdering kjennetegnes ved at "mappen" eller samlingen av faglige arbeider er gjort over tid. En slik mappe skal inneholde flere typer arbeid. Et annet kriterium for mappen er at den skal knyttes sammen med en refleksjon og en selvurdering av hva en har lært. Slik sett er både prosess og produkt viktig for mappen (Dysthe & Engelsen, 2003).

En annen mye brukt definisjon på mapper og mappevurdering er:

"En systematisk samling studentarbeid som viser innsats, fremskritt og prestasjoner innen et eller flere områder. Samlingen må omfatte studentmedvirkning når det gjelder valg av innhold, utvalgskriteriene, kriterier for å bedømme nivå, og den viser studentens selvrefleksjon." (Paulson, Paulson & Meyer, 1991, s. 60-61)

Modellen som ble innført ved den aktuelle høgsolen har tre læringsfaser, der læringsfase 1 står for produksjon av mapper i form av læringsaktiviteter som for eksempel øvelser på praktiske oppgaver, skriftlige redegjørelser, rettleidning på oppgaver og refleksjon. I læringsfase 2, kalt underveisvurdering, ser studenten på det som er gjort, og gjør en selvurdering i forhold til mappen sin. I læringsfase 3 som er en form for summativ vurdering blir studentene testet i form av praktiske ferdigheter, muntlig høring og/eller en skriftlig oppgave (Dysthe &

Engelsen, 2003; Pettersen, 2005).

Da et helhetlig mappebasert konsept ble innført, tok en til fulle i bruk det elektroniske læringsverktøyet Fronter, der en la vekt på å ha åpne arbeidsmapper hvor alle studentene og lærerne tilknyttet første studieår hadde fri lesetilgang til alle dokumenter som ble lagt inn. Dette gjaldt også alle kommentarene fra lærerne. Men i Fronter hadde en i tillegg lukkede presentasjonsmapper for de ferdige produktene, disse var uten skrivetilgang og bare synlig for gruppens medlemmer og lærer.

I første semester ble det valgt gruppeeksamen i læringsfase 3. Det er ut fra de 13 studiekravene i presentasjonsmappen for første semester at det aktuelle studiekravet til gruppeeksamen, her kalt Dok. 1, ble trukket ut for studentkullet som inngår i denne studien. Læringsfase 1 inkluderer alt som inngår i sykepleierutdanningens første semester og består av studiekrav som praktiske øvelser, teoretiske oppgaver, tester i anatomi og fysiologi, samt observasjonspraksis i sykehjem. Følgende studiekrav var med i mappen i læringsfase 1: Tabell 1.

Læringsfase 2 som er en selvvrurdering, ble utformet slik: Etter semesterets slutt skrev studenten et semesternotat på 800 til 1000 ord, på bakgrunn av følgende krite-

rier:

- Hvordan vurderer studenten sin egen progresjon i løpet av første semester?
- Hvordan vurderer studenten sitt eget læringsutbytte og sin egen arbeidsinnsats i de ulike studiekravene?

Hensikten var at studenten skulle bli bevisst sin rolle som student, og hvordan hun/han arbeider med lærestoffet for å nå målet om å bli en dyktig sykepleier.

Læringsfase 3 er en form for summativ vurdering. Hver enkelt gruppe på fire, fremfører sitt arbeid i klasserom der de resterende i klassen på 30 studenter var tilhørere, samt lærer og medsensor. Selve eksamen fikk denne formen:

- Det blir ingen anledning for tilhørerne å stille spørsmål under presentasjonen.
- Presentasjonen skal vare 20 minutter (+/- 5 minutter)
- Gruppene kan bruke video, internett, og andre digitale hjelpemidler for å støtte den muntlige presentasjonen.
- Studentene dokumenterer både sykepleiefaglige kunnskaper og kunnskaper innen støttefag.
- Studentene dokumenterer både teoretiske

13 studiekrav i første semester:	
Egen helse (CF)	Case: Personlig hygiene
Sykepleiens historie (webpublisering)	Case: Aktivitet
Hygiene og mikrobiologi	Case: Eliminasjon og ernæring
Yrkesetikk og kommunikasjon (disposisjon og framlegg)	Case: Psykoemosjonelle og åndelige behov
Praktiske øvelser	Dokumentasjon av praktiske ferdigheter
Prosjektpraksis (sykehjem)	Test i anatomi
	Semesternotat

Tabell 1: Studiekraav i første semester.

- og praktiske kunnskaper.
- Når presentasjonen er ferdig, skal gruppen sammen med sensorene bruke 10 minutter for å oppklare eventuelle uklarheter fra presentasjonen.

METODE

Hensikten med studien var å evaluere en endret lærings- og vurderingsform med fokus på studentens opplevelse av egen læring. Studien er kvalitativ og faller innenfor kategorien prosessevaluering (Baklien, 2004). I følge Sasaoka (2005) er prosessevalueringens formål å komme med innspill og bidra retningsgivende for videre arbeid. Det er også et mål å påpeke hva som kan være utfordrende ved innføring av ny metodikk (op.cit.). Prosessevaluering er mer om hvordan ting blir gjort. Baklien (2004) sier at fordi prosessen er selve utgangspunktet, tar problemstillingen gjerne utgangspunkt i at: Noen vil noe, derfor gjør en noen aktiviteter, og forhåpentligvis oppnår en noen virkninger. I denne studien vurderes prosessen ut fra studentenes opplevelse av egen læring.

Data

Datagrunnlaget besto av studentenes semesternotat (fra læringsfase 2), i alt 84 notater. Notater fra lærermøte i forhold til erfaring med gruppeeksamen, og lærer/forskers loggbok med notater, tanker og refleksjoner tjente som støtte for tolkningen av semesternotatene.

Analyse

Giorgis (1988) fenomenologiske metode ble valgt for analyse av studentenes semesterno-

tat. Alle de 84 semesternotatene ble lest av forsker for å få et helhetsbilde. Deretter ble 14 tilfeldig utvalgt ved hjelp av loddrekning og analysert ut fra de fire trinnene i Giorgis analysemetode. Metoden kjennetegnes ved meningsfortetting, det vil si at en trekker ut et konsentrat av meninger i det som fortelles. Disse meningsenhetene ble samlet i tema, dataene syntetisert slik at essensen av det som informantene, eller de medstuderende "snakket om", kommer frem. Notater fra lærermøte og lærer/forskers loggbok ble brukt for at spørsmålene, forslagene og konklusjonene skulle få større empirisk tyngde til datamaterialet (Baklien, 2004).

Etikken i prosjektet

NSD-godkjenning ble innhentet ved prosjektets start. Studentene var orientert om forsøksprosjektet og at data ville bli brukt i forskning. Forskningsetiske retningslinjer for øvrig, gitt i Helsinkideklarasjonen (1964/2000), ble fulgt. Kravet om anonymisering er tatt hensyn til ved at alle semesternotatene ble anonymisert.

Metodekritikk

Som deltaker i prosessen, er det en utfordring både å ha tilstrekkelig nærhet til prosessen og ha den avstanden som kreves i en forskningsprosess. Wadel (1991) sier at som deltakende observatør må en være bevisst sin egen rolle. Dette innebærer at en har kunnskaper om sin egen kultur og informantens kultur for å kunne tolke dataene rett, men samtidig kan denne nærheten føre til at forskeren ikke har den nødvendige distansen til funnene.

Det er et generelt krav i vitenskapelig forskning om etterprøvbarehet, det betyr

at dersom en utfører samme undersøkelse så vil en komme fram til samme svar. Skjervheim (2001) sier at i praksis er det umulig å oppfylle slike krav i samfunnsvitenskapene fordi fenomenene forandrer seg så raskt. Den generelle kritikken til kvalitativ forskning er at den ikke kan generaliseres, men Grimen (2004) hevder at vesentlige elementer her kan være gjenkjennbare for andre i liknende situasjoner, og kan slik sett ha verdi. Det mener vi også bør være tilfelle når det gjelder denne studien.

RESULTAT OG DISKUSJON

I prosjektet som her er omtalt er samtlige studenter opptatt av at studiet var lagt opp med mye gruppearbeid. Ti av de 14 utvalgte gjør seg refleksjoner over gruppeeksamen og om hvordan forberedelsen til denne typen eksamen artet seg. Tolv fra samme utvalg har også fokus på bruken av IKT, digitale mapper og bruken av nye læringsformer.

Gruppers betydning for læring

Å jobbe i gruppe er å jobbe i et læringsfellesskap, og det å være deltaker er helt sentralt i følge teoretikerne Lave & Wenger (1991). De sier at læring er situert. I deltaking ligger det en aktiv handling og ikke isolasjon. Dette kom tydelig fram i flere studentuttalelser. Studenter syntes i begynnelsen å være usikre på det å arbeide så mye i grupper. "Jeg var redd det skulle virke inn på min egen læring, og at det skulle bli for mye stress". Men etter hvert synes gruppene å ha funnet en god form.

"Jeg ser i ettertid at det har virket inn på læringen min, men på en positiv måte. Når en jobber i grupper svikter en ikke bare seg

selv ved å skulke unna, men en svikter også gruppa. Dette har vært en motivator for meg, og gjort at arbeidsinnsatsen min har vært enda høyere enn om jeg hadde jobbet alene. Ikke nok med at jeg har fått mer utbytte faglig sett av å jobbe i gruppe, jeg har også hatt et mye triveligere semester sosialt sett." (studentuttalelse)

Respondentene legger vekt på de gjensidige forpliktelsene innad i gruppen og den virkning det har på motivasjon og dermed på innsatsen. Et viktig poeng er at forpliktelsene og motivasjonen oppstår i en atmosfære av trivsel og positivt sosialt samvær. Dette gir grunn til å anta at det foregår metalæring om at samarbeid og kunnskapsutvikling er gledesfylte aktiviteter.

En annen læring synes også å ha vært tilstede, nemlig å se kritisk på både egen og andres arbeid:

"Vi har lært oss å "kritisere" hverandres arbeid og ta imot kritikk. Det har vært nødvendig for at alle skal være mest mulig fornøyd med resultatet. Når jeg ser tilbake på det første studiekravet ser jeg at vi har utviklet oss både faglig og innen skrivekunnskap i løpet av fire måneder på skolen." (studentuttalelse)

Lave & Wenger (1991) sier at det er tre kjennetegn ved et læringsfellesskap, nemlig adgang, gjennomsiktighet og muligheter. Gruppearbeidet og de åpne mappene bidro til slik gjennomsiktighet, og bidro til at studentene lærte seg å arbeide åpent og kritisk mot felles mål. I et analytisk perspektiv kan man argumentere for at disse faktorene er forutsetninger for fremvekst av både gjensidighet og metalæring.

Samarbeid har også en mer praktisk læringseffekt i den forstand at det påvirker studentens organisering av eget arbeid.

"Med ny ordning, som har gjort at vi må finne ut mer selv gjennom hele semesteret, gjør at en må ha en god arbeidsinnsats og ikke drive å utsette ting for mye, det straffer seg mot slutten. Da skal alt gjøres over kort tid, som gir stress og umotivasjon. Føler jeg har klart å få ting unnagjort fortløpende. Selv om det ble noe stressende stemning mot eksamen. Er nok noe som alltid vil utløses, samme hvor godt en planlegger." (studentuttalelse)

Et annet moment en var opptatt av, var problemstillinger i forhold til "free-raiders", det vil si at studenter ved denne ordningen lettere kan gjemme seg i gruppen. Men på den andre siden sier Pettersen (2005) at gjennom samarbeid løftes den enkelte over sitt kompetansenivå for så å mestre og prestere mer enn en kunne fått til på egen hånd. Som en ser av studentuttalelsene, var studentene skeptiske til gruppesamarbeidet, men fikk en positiv opplevelse. En av studentene sier også: "Eg har i hvert fall lært at samarbeid er et nøkkelord i sykepleien for å kunne fungere ute i praksis og på arbeidsplassen."

Den gjensidige forpliktelsen, som oppstår fordi studentene har adgang til hverandre og er relativt gjennomsiktede i forhold til hverandre, krever at de også skaper noen regler for fordeling av oppgaver, oppgavenes progresjon over tid og hvem som har ansvaret for at oppgavene faktisk blir gjort. Igjen er dette metalæring, og i dette tilfelle med et innhold av stor betydning for den yrkesmessige handlingskompetanse som fagperson.

Å være forberedt til eksamen

Studentene uttaler at det er viktig å være kjent med oppgavene en skal testes i slik at det er innholdet og ikke formen som skal være i fokus. Dette ble en tankevekker

under analysen av semesternotatene i og med at av alle semesternotatene var det så mange som ¼, av alle de 84 studentene som ikke nevnte eksamen eksplisitt. De nevnte derimot alt de hadde lært mens de jobbet med casene.

"Eg likte også opplegget til den muntlige eksamenen, då begge desse gjorde at det var arbeidet vi hadde gjort gjennom heile hausten som talde, og difor ikkje måtte "ni lese" rett før eksamensdagane." (studentuttalelse)

Dette funnet kan ha sammenheng med hva en forventet av semesternotatet, men det kan også være fordi selve eksamensformen var slik at det var det som tidligere var lært og presentert som nå skulle vises frem. Noen studenter sa at de var uenige i at det skulle være muntlig høring foran klassen, mens andre igjen sa at å gjøre muntlig høring foran klassen, var helt i orden.

"Eksamensformen til Dok. 1 var etter min erfaring god. Ved å kjenne til materialet fra før, var det enklere å presentere stoffet og vi fikk også mulighet til fremvise vår oppgave for andre. Det at vi fikk tilbakemelding kort tid etter var positivt. Lærte mye av det." (studentuttalelse)

I følge Dysthe & Engelsen (2003) kan en enklest forklare forskjellen på formativ vurdering og summativ vurdering ved å si at en formativ vurdering har som formål å fremme læring, mens den summative vurderingen har som formål å kontrollere og sertifisere kandidaten. At eksamensformen ga læring, synes å være en opplevelse de fleste studentene i dette prosjektet hadde. Men begge disse elementene er viktige å ivareta overfor studentene.

At studentene opplever at de har lært noe på selve dagen for eksamen, er også i tråd med *Kvalitetsreformen* (KUF, 2001). Det fremheves i denne reformen at en skal legge til rette for mer læringsrettede vurderingsformer. Å endre eksamensformen fra rene kunnskapstester til å lage eksamensopplegg som ansporer til refleksjon og læring, har vært en stor utfordring. Subjektivt sett er det bra når studentene kommer med positiv respons på endringen. Grimen (2004) sier at intersubjektivitet er forhold mellom mennesker og ikke en beskrivelse av fakta. Disse studentuttalelsene kan derfor tyde på at studentene har internalisert kunnskapen gjennom mappekonseptet.

Ramsden (1999) er opptatt av å få til en dreining fra overflatelæring til dybdelæring. Men han erkjenner at studentene anvender forskjellige strategier i sin læringsprosess. Ut fra Ramsdens tenkning forutsetter dreiningen i pedagogikken at arbeidene vurderes kontinuerlig. Han sier videre at å høre på hva studentene har å si i en undervisnings-sammenheng, er like mye et grunnlag for vurdering som å lese deres tekster. Å vurdere studentenes muntlige prestasjon på eksamensdagen var med i totalvurderingen av den enkelte kandidat.

Et sentralt moment med hensyn til gruppeprosesser og gruppeeksamen som disse uttalelsene ikke har gitt materiale for å si noe om, er Goffmann (1959) sin inndeling i det performative og det instrumentelle aspektet av menneskers selvpresentasjon i samhandling med andre. I og med at samarbeid og fremlegg for et publikum er svært sentrale komponenter i denne vurderingsformen, er det av betydning å se på hvilke måter disse faktorene påvirker studentene til å bli dyktige "skuespillere" (performers) på bekostning av instrumentell dyktighet. Dette er

et spørsmål som med fordel kan utforskes videre.

Erfaringer ved innføring av digitale mapper

Hva skjedde i prosessen ved innføring av nye lærings- og vurderingsordninger i sykepleierutdanningen ved hjelp av mapper?

Tanken var at mapper og mappevurdering skal gi rom for samspill og felles kunnskapsbygging. Men i starten var det en barriere for oss alle å kunne forholde seg til de uferdige oppgavene på denne måten, samt å se de forskjellige kommentarene fra lærerne. Det kom tydelig fram at lærerne hadde ulike "kjepphester". Men det førte igjen til at også lærerne lærte av hverandre og ble mer like i vurderingene.

Det er imidlertid ofte slik at studenter opplever veiledning og veiledere som forskjellige. Elleve av respondentene i utvalget uttalte seg om veiledning. En av respondentene sier om sine erfaringer i semesteret: "Selv om prosessen gikk lettere, var det fortsatt for mye uenighet blant veilederne til at vi greide å sile mellom korrekt og feil informasjon". Men det oppleves kanskje mer frustrerende i starten i et studieforløp at veiledningen blir ulik? Så kan en spørre seg: Er det heller en berikelse at ting kan bli belyst ut fra forskjellige synsvinkler, og kan det igjen føre til at studenten blir mer kritisk og må vurdere ulike innspill og dermed også tar mer ansvar for egen læring?

For studentene var sykepleiefaget noe nytt. De skulle lære seg ny terminologi, og kunne leve seg inn i rollen som student. Første semester er selve plattformen for sykepleiefunksjonen og skal anspore studenten til å studere videre.

”Jeg synes at det var greit å kunne bruke denne læringsmåten så fort som mulig. Jeg la kanskje ikke merke til at jeg hadde lært mye da jeg sto oppe i det, men det kommer når jeg setter meg og tenker tilbake på det semesteret som har vært. Mye av pensum som vi hadde sist semester, måtte vi lese på egen hånd, uten at det ble så grundig gjennomgått under forelesning. Studiekravene var lagt opp til at vi måtte lese pensum og derfor tror jeg at det var en effektiv måte å få oss studenter til å åpne bøkene og begynne å lese. Jeg mener at jeg sitter igjen med mye lærdom og kunnskap fra sykepleiehistorie, hygiene, stell, praktiske øvelser, case-skriving, gruppearbeid, anatomi og IKT.” (studentuttalelse)

Studentenes oppdagelser skjer innenfor et dialogisk samarbeid. I samarbeidet i gruppen prøver studenten først å forstå informasjonen, for så å internalisere informasjonen og bruke den for å regulere sin egen aktivitet som synliggjøres blant annet i mappene. Dysthe (2003) sier at læring innebærer at kunnskapen blir konstruert gjennom samarbeid, og ikke som en individuell prosess. I denne sammenheng er det mulighetene som ligger i gruppene og i mappene og den formative vurderingsformen som gir rom for en mer lekende og lærende innøving av faget. Det må likevel bemerkes at ved innføring av digitale mapper er det lett å se seg blind på alle mulighetene dette verktøyet har, men for studentene er det også viktig med det fysiske møtet med veileder for å kunne diskutere og få utdyping av de emnene de til enhver tid arbeider med.

Fra summativ til formativ vurderingsform i utdanningen

Hva oppnådde en ved å forandre lærings- og vurderingsformen for sykepleierstudentene?

Dysthe & Engelsen (2003) gjør en opp-

summering av internasjonale tendenser innen vurdering. Det vil si en dreining fra skriftlig sluttteksamen med implisitte kriterier til en mer kontinuerlig vurderingsordning basert på gruppearbeid, medstudentrespons og fokus på prosess. Ut fra disse kriteriene greide en for det første å skifte ut den skriftlige sluttteksamen til en muntlig gruppeeksamen. Denne gruppeeksamen hadde som utgangspunkt et valgt studiekrav fra mappen. En greide ikke å få til medstudentvurdering for kullet som deltok i denne studien, men for neste kull ble det gjennomført for et av studiekravene.

Studentene gjorde en selvutvurdering ved at de skrev semesternotatet med refleksjoner over hva de hadde lært gjennom semesteret generelt, og hva de hadde lært av de enkelte studiekravene. Mens selve sluttresultatet ble avgjort av lærer og medsensor. En gikk vekk fra individuell eksamen til gruppearbeid, der kriteriene for hva som ble forventet var tydeliggjort på forhånd. En fikk vel noe av konkurransepreget vekk på selve eksamen ved at studentene måtte samarbeide mer. Selve eksamen ble mye lærerstyrt, men studentene hadde fått mulighet til å uttale seg om ordningen på forhånd.

På selve eksamensdagen så lærer og sensor både på prosessen og på produktet i mappen, samspillet studentene imellom og på den kompetansen studentene viste i forhold til den praktiske utførelsen av en sykepleiehandling. Alt i alt ble dette en dreining i retningen av hva en helhetlig mappebasert vurderingsform innebærer (Paulson, Paulson & Meyer, 1991). Lærerne var enige om følgende ved gjennomgang av gruppeeksamen for 1. semester: For neste årskull studenter bør disse forbedringene gjøres:

- Det må lages en klarere oppgavetekst i

- eksamenskravet.
- Det må komme klarere frem at eksamenskravet inneholder en praktisk del. Dette var og litt uklart for lærerne og gjorde at noen ble i tvil om grupper skulle vurderes til bestått eller ei.
 - Det må være et krav om fordypning i et problem. For eksempel å se det i lys av en type litteratur, et nytt moment eller lignende.
 - Studentene må få veiledning på hvordan man gjennomfører gruppeeksamen, rent praktisk.

En står overfor mange utfordringer når det gjelder undervisning og vurdering i høyere utdanning. Ramsden (1999) sier at den avgjørende kompetansen i en akademisk disiplin er forståelse. Ved forståelse mener han at det er måten studenten forstår faget, har evne til kritisk vurdering av det en gjør og er villig til å reflektere over sin egen læreprosess. I et praktisk, klinisk fag som sykepleie, er det også nødvendig at studentene tilegner seg konkret kunnskap og konkrete ferdigheter. Det var da naturlig å sette søkelyset både på sykepleiefaget og på læreprosessen i undervisningen, slik det ble gjort her.

KONKLUSJON

Funnene i en fenomenologisk studie kan vanligvis ikke generaliseres, derimot kan funnene ha allmenn betydning. Studien kan bare gi en bedre forståelse for hvordan bruk av grupper, mapper og mappevurdering ble gjennomført for ett kull studenter. I dette forskningsprosjektet er gruppeeksamen benyttet, og viser at det kan være en lærerik eksamensform. Når en nå skal flytte fokus fra undervisning til studentens læring, blir

fort rammene for lærers individuelle bidrag sprengt. Studier på dette området bør kunne brukes til faglige diskusjoner for å bidra til lærende institusjoner, ikke bare for studenter, men også for lærere. I slike sammenhenger løftes diskusjonen over dagligspråket til en mer faglig diskusjon for derigjennom å kunne øke kvaliteten på studentens lærings- og kompetanseutvikling.

Mappevurdering som lærings- og vurderingsform i skole og høyere utdanning har vært utprøvd i ca. 10 år nå. Ved sykepleierutdanningen ved den aktuelle høyskolen ble mappevurdering innført som en prøveordning høsten 2005, og med en liten justering ble samme ordning gjennomført høsten 2006. Ordningen ble mer en formativ enn en summativ vurderingsform, men om en med sikkerhet kan si om gruppeeksamen i første semester er den beste vurderingsformen i sykepleierutdanningen, er fortsatt et tema for diskusjon. Et interessant spørsmål er: Hvordan vil den nye generasjon sykepleiere bli ved denne formen for læring og vurdering i skolen? Vil en, slik målsettingen er, få praktisk dyktige sykepleiere som samtidig er gode akademikere?

Sykepleierutdanningen er en profesjonsutdanning, derfor må en ha lærings- og vurderingsformer som sikrer kvalitet under hele studiet. Dette prosjektet førte med seg at mange selvfølgeligheter ble satt spørsmålstegn ved, som for eksempel at individuell skoleeksamen er den beste vurderingsformen. En får mye positivt ved innføring av mappemetodikk ved at studentene må jobbe med ulike studiekrav gjennom hele semesteret. Studentene må være mer aktive i sin søken etter kunnskap når læringen består i at de selv må finne kunnskapen, og de får øving i å presentere fagkunnskaper. Studentene får også gjennom gruppearbeid

øve seg i å dele kunnskap og erfaringer, lære av hverandres ferdigheter, og lære seg å ta hensyn til andre for å nå et felles mål.

Det meste ble helt annerledes enn det en så for seg i starten av prosjektet. Men kan dette utviklingsarbeidet føre til at sykepleierstudenter kan få en ordning som bidrar til bedre læringsutbytte i utdanningen, så er deler av målet nådd.

REFERANSER

- Baklien, B. (2004). Følgeforskning. *Sosiologi i dag*, 34(4) 49-66.
- Dysthe, O. & Engelsen, K. S. (2003). *Mapper som pedagogisk reiskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstakt forlag.
- Dysthe, O. (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.
- Giorgi, A. (1988). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburg PA: Duquesne University press.
- Goffmann, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Helsinkideklarasjonen (1964/2000). www.etikkom.no/retningslinjer/helsinkideklarasjonen
- KUF (2001). Stortingsmelding 27, 2000-2001, *Gjør din plikt, krev din rett*.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ludvigsen, S. R. & Hoel, T. L. (2002). *Et utdanningssystem i endring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetlæring i høgere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ramsden, P. (1999). *Strategier for bedre undervisning*. København: Gyldendal.
- Rammeplan for 3. årig sjukepleierutdanning* (2004). Oslo: Undervisnings- og forskningsdepartementet (UFD) http://odin.dep.no/filarkiv/215887/Rammeplan_sykepleier--pl._23.juni_04_ny.pdf
- Sasaoka, K. (2005). Opplevelse: en prosessevaluering av Juventes FRISTIL-modul. www.nova.no/asset/1520/1/1520_1.pdf.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Skjervheim, H. (2001). Deltakar og tilskodar. In J.-E. E. Hansen (Ed.), *Norsk tro og tanke. Perioden 1940-2000* (bd 3, s. 473-481). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Redigert av Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, E. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: SEEK A/S.