



Rapport 0507

Else Lykkeslet og Torill Skrondal

Eksamen på ”åpen scene”

**Et evalueringsprosjekt av ny eksamensform i
Videreutdanning for aldring og eldreomsorg**

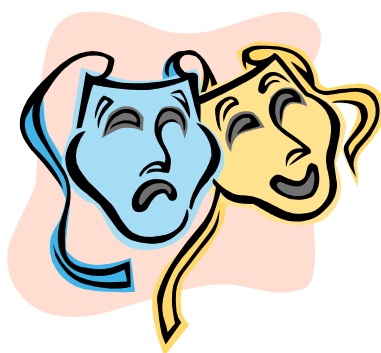


**MØREFORSKING
Molde AS**

Else Lykkeslet og Torill Skrondal

EKSAMEN PÅ "ÅPEN SCENE"

*Et evalueringsprosjekt av ny eksamensform i
Videreutdanning for aldring og eldreomsorg*



Rapport 0507

ISSN 0806-0789

ISBN 82-7830-077-1

Møreforskning Molde AS

September 2005

Tittel: Eksamen på "åpen scene". Et evalueringsprosjekt av ny eksamensform i Videreutdanning for aldring og eldreomsorg

Forfatter(-e): Else Lykkeslet og Torill Skrondal

Rapport nr.: 0507

Finansiering: Kvalitetsreformen, distribuert gjennom Høgskolen i Molde studieavdeling

Rapporten kan bestilles fra: Høgskolen i Molde, biblioteket,
Boks 2110, 6402 MOLDE.
Tlf.: 71 21 41 61, faks: 71 21 41 60,
epost: biblioteket@himolde.no - www.himolde.no

Sider: 59

Pris: Kr 100,-

ISSN 0806-0789

ISBN 82-7830-077-1

Sammendrag:

Rapporten bygger på et evalueringsprosjekt ved videreutdanningen i Aldring og Eldreomsorg ved Avdeling for helse og sosialfag, ved Høgskolen i Molde. Med inspirasjon fra St.meld. nr.27/2001, "Gjør din plikt – krev din rett, kvalitetsreform for høyere utdanning". Lærerne ved utdanningen lanserte en ny form for eksamen som ble gjennomført våren 2004. Hensikten var å introdusere en eksamensform som kunne ivareta "kombinasjonen av undervisning og evaluering" (St.m.27/2001).

Studentene arbeidet sammen i grupper i en uke med en gitt oppgave. Oppgaveteksten var en avgrenset oppgave som kan sies å være en deloppgave i en større helhetlig sammenheng. På siste eksamensdag hadde gruppene et fremlegg for full klasse. På slutten av eksamensdagen fikk studenten tilbakemelding på sin eksamensfremførelse. Et sosiokulturelt syn på læring er lagt til grunn som teoretisk perspektiv.

De spørsmålene som det ble viktig for oss å få svar på var: **Opplevde studentene at eksamensformen gav mulighet for læring? Opplevdes evalueringen i denne formen som gyldig for den enkelte?**

For å få svar på disse spørsmålene valgte vi å dele ut spørreskjemaer til studentene med forholdsvis åpne svaralternativ. I tillegg benyttet vi feltnotater fra tilstedeværelse i klasserommet. Det ble gjort en tematisk analyse av dataene. Ut fra analysen fremsto følgende hovedfunn:

Eksamensformen hadde stor overførbarhet til praktiske situasjoner. Læring skjedde gjennom å dele og ved å lære "sammen". Trening i formidling ble også trukket frem som nyttig og viktig i forhold til fremtidig yrkesutøvelse, noe som for øvrig har med overførbarheten til praksis å gjøre.

Når det gjeldet studentenes opplevelse av *evalueringens gyldighet*, kommer flere stemmer frem. Studentene syntes at oppgaven vektla helhetstanken og slik var gyldig for studiets målsetting om å kvalifisere kompetente yrkesutøvere. Mange av studentene etterlyste en bedre tilbakemelding, gjerne i form av graderte karakterer. Tilbakemeldingen ble noen ganger for generell og for lite knyttet opp mot den enkelte student.

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning	3
1.1	Bakgrunn for prosjektet	3
1.2	Prosjektets fokus	7
1.3	Prosjektets forskningsspørsmål	14
2.0	Teoretisk referanseramme	17
2.1	Innledning	17
2.2	Sosiokulturell læringsteori	17
2.3	Sentrale aspekt i et sosiokulturelt syn på læring	18
2.4	Den bakhtinske dialog	21
2.5	Gyldig evaluering	24
3.0	Metode	27
3.1	Innledning	27
3.2	Forankring av metoden i et vitenskapsteoretisk perspektiv	27
3.3	For-forståelse	28
3.4	Metode/Analyse	29
4.0	Presentasjon av funn	33
4.1	Innledning	33
4.2	Oppgaven	33
4.3	Gruppeprosessen	34
4.4	Læringsutbytte	36
4.5	Formidlingsaspektet ved eksamen	37
4.6	Spørsmål fra sensorene	37
4.7	Eksamen sett i forhold til hovedmålsettingen for utdanningen	39
4.8	Forhold i eksamensformen som fungerte positivt og negativt	40
5.0	Refleksjon over funnene	41
5.1	Innledning	41
5.2	Eksamen som læring	41
5.3	Gyldig eksamen?	44
6.0	Konklusjon	49
	Litteraturliste og vedlegg	

Eksamen på ”åpen scene”

”Våre følelser og tanker skapes i omgang med andre mennesker. Om muligheten til omgang med andre ikke fins, kan det få alvorlige følger ”(Tom Andersen, 2002).

1.0 Innledning

Våren 2001 kom St. meld. Nr.27, ”Gjør din plikt – Krev din rett, Kvalitetsreform for høyere utdanning. Meldingen slår fast at det skal være høy kvalitet på utdanningen ved norske universiteter og høyskoler. Utdanningen skal være forskningsbasert og det skal legges vekt på varierte og oppdaterte undervisningsmetoder. Videre sies det i informasjonsfolderen fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet under avsnittet om studiekvalitet¹:

For at studentene skal lykkes i studiene, skal lærestedene legge til rette for en tettere oppfølging av hver enkelt student. Lærestedene skal inngå avtaler med studentene der det klart kommer fram hvilket ansvar og hvilke forpliktelser student og lærested har overfor hverandre. Evalueringen av studentene skal fremme læring gjennom jevnlige tilbakemeldinger, og nye evalueringsmåter gjennom hele året skal erstatte en stor slutteksamen.

Med bakgrunn i kvalitetsreformen startet vi et arbeid med en gjennomgang av fagplanen for dette aktuelle studiet. Revideringen av fagplanen ble ferdigstilt og vedtatt i instituttstyret i desember 2004. Dette arbeidet har innbefattet både en gjennomgang av studiets moduler med henblikk på fagprogresjon og sammenheng, undervisningsmetoder og eksamener.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Det aktuelle studiet

Møre & Romsdal Fylkeskommune startet videreutdanning i sykepleie til eldre i 1987. Studiet var da organisert som et ettårig 20-vektalls heltidsstudium, og var en videreutdanning for sykepleiere. Studietilbudet ble lagt til Sykepleierhøgskolen i Molde, og lokalisert i sykepleierhøgskolens avdeling i Kristiansund. Dette studietilbudet ble nedlagt etter ett års drift. Etter omlegging av studiet til en tverrfaglig videreutdanning i eldreomsorg, ble neste studentkull tatt opp i 1992. Videreutdanningen ble da drevet som et statlig toårig deltidsstudium (20 vektall), og har siden høsten 1992 vært en del av høgskolens studietilbud, med opptak hvert andre år.

Premissene for utviklingen av høyere utdanning er lagt i flere offentlige dokumenter i de senere år. Når det gjelder videreutdanninger i helse- og sosialfag, er det allerede i St.meld. nr. 41 (1987-88) uttalt at målsetting for videreutdanning er å

- sikre den enkelte nye kunnskaper, og
 - tilføre helse- og sosialarbeidere nye kunnskaper i tråd med nye behov og målsettinger.
- Stortingsmeldingen peker også på at etter- og videreutdanningstilbudene bør være tverrfaglige. Brukerperspektiv og brukervedvirkning vektlegges sterkere enn før.

Med hjemmel i § 46, nr. 2, i lov av 12.mai 1995 nr.22 “Om universiteter og høyskoler”, har KUF i juli 1998 fastsatt rammeplan og forskrift for ettårig videreutdanning i aldring og eldreomsorg (20 vekttall/60 studiepoeng). Videreutdanningen i aldring og eldreomsorg ved Høgskolen i Molde er tverrfaglig, og organisert som et deltidsstudium. Opplegget omfatter ukesamlinger med undervisning ved høgskolen, arbeid i refleksjonsgrupper lokalt og observasjonspraksis i tillegg til oppgavearbeid, etc. Utdanningen har til hensikt å styrke forutsetningene for tverrfaglig samarbeid mellom yrkesgruppene, og samtidig tilrettelegge for at den enkelte student videreutvikler kunnskap innen eget fagområde. Studiet er organisert i fire hovedmoduler, med felles undervisning. I modul fire gis fagspesifikk fordypning.

Opptakskrav til studiet er treårig helse- eller sosialfaglig utdanning fra høyskole eller universitet, og minst ett års relevant yrkespraksis etter fullført utdanning. Etter forskriftene kan også søkere med toårig helse- og sosialfaglig utdanning etter tidligere rammeplan tas opp. Søkere med annen treårig høyskole- eller universitetsutdanning kan tas opp etter særskilt vurdering.

Studiets mål er å kvalifisere reflekterte yrkesutøvere med høy yrkesetisk standard som kan ta initiativ til, organisere og iverksette tiltak i samarbeid med eldre, deres pårørende, frivillige organisasjoner og andre yrkesgrupper innenfor eldreomsorgen.

Studiet skal bidra til at studentene får:

- Gode kunnskaper om den normale aldringsprosessen og hvordan det oppleves å bli gammel

¹ Brosjyren; Kvalitetsreformen utgitt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, F4117

- Kunnskaper om Eldres sykdommer, behandling og rehabilitering, samt forebygging av sykdom og funksjonssvikt hos eldre (både på et samfunnsmessig og personlig plan)
- Evne til nytenkning i fremtidig yrkespraksis og kunne anvende relevant forskning i arbeidet med og for eldre

Den faglige innretningen på studiet er en vektlegging av kliniske hjelperelasjoner i omsorg for eldre mennesker. Kliniske hjelperelasjoner blir i stor grad utøvd i "ansiktsnære" relasjoner med pasienter, klienter og pårørende. I eldreomsorgen vil hjelperen bli deltaker i den Eldres liv for kortere eller lengre tid. Dette forutsetter at hjelperen samhandler med pasient/klient og pårørende på en slik måte at den eldre kjenner seg møtt og forstått.

Kvalitetsreformen

Høsten 2003, var vi to lærere som overtok ansvaret for denne videreutdanningen. Dette var en ny utfordring for oss begge. Vi hadde begge tidligere erfaring med utdanning av sykepleiere på grunnutdanningsnivå, samt at den ene hadde erfaring med utdanning av helsearbeidere på hovedfag/masternivå fra universitet. Begge har vi vært med i reformarbeid av fagplaner og studieopplegg på ulike nivå, her også masternivå. Med dette i bagasjen satte vi friskt i gang.

Imidlertid var det ikke så greit å skulle sette seg inn i et (for en av oss) helt nytt fagfelt, organisere utdanningen, lese seg opp på ny faglitteratur og samtidig ha tid til å tenke nytt og revidere i samsvar med den nye kvalitetsreformen. Dette løste seg ved at vi fikk innvilget midler fra Høgskolens kvalitetsreformsmidler og slik kunne "kjøpe oss fri" fra andre arbeidsoppgaver. Vårt fokus i denne søknaden smalnet vi til å omfatte planlegging, utprøving og evaluering av en ny eksamensform (se vedlegg). Selv om fokus var på en enkelteksamen, ønsket vi videre å se denne i sammenheng med studiets øvrige evalueringsordning.

Kapitel 5.3.3 i kvalitetsreformen har overskriften, *gjennomgang av fagplaner og studieopplegg*. Det poengteres der den raske utviklingen i arbeidsliv og samfunn og at dette har ført til nye behov for utdanning i befolkningen og sies videre at " *det må foretaes en faglig og pedagogisk gjennomgang og fornyelse av studiens innhold og oppbygning*".² Dette var sammenfallende med egne behov for å "komme på innsiden" av et studiet vi nå skulle ha ansvar for og kanskje også sette egne ideer ut i livet. Det som kvalitetsreformen fokuserer på

spesielt er faglig progresjon og sammenheng, her sammenheng mellom de enkelte modulene i studiet.

Som tidligere nevnt har KUF fastsatt en rammeplan for videreutdanninger i aldring og eldreomsorg.³ Rammeplanen angir målområder og bestemmer innhold i videreutdanningene i Norge og er slik et styringsinstrument for å sikre et ensartet faglig nivå og gjøre de enkelte videreutdanningene innen hvert fagområde likeverdige i hele landet. Rammeplanen beskriver mål, innhold, arbeidsmåter, organisering/omfang og kvalitetskrav til undervisningspersonalet. Den enkelte høyskole skal så ut fra Rammeplanen utarbeide en fagplan som viser hvordan høyskolen ønsker å organisere og tilrettelegge sitt utdanningsprogram innen de grenser rammeplanen fastsetter.

Det Rammeplanen fastsetter og sier mye om er mål og innhold for studiet, men også her mener vi det både skal være og er rom for fortolkninger. Flere begreper som brukes er lite definerte og de enkelte fagansvarlige må arbeide videre med konkretiseringer ut fra egne perspektiv og fortolkninger. Det Rammeplanen sier svært lite om er undervisningsformer og eksamener. Her tenker vi oss at når det gjelder undervisningsformer er dette noe departementet "har turt" å overlate til fagpersonalets pedagogiske frihet.

Når det gjelder eksamener sies det at bestemmelsene tas i høyskolens styre og at eksamensformene skal reflektere arbeidsformene i studiet. Det eneste Rammeplanen fastsetter på dette område er at det skal avlegges to prøver som til sammen skal omfatte kunnskaper fra hele studiet. Under revideringsarbeidet var det derfor innenfor de to sistnevnte områdene vi opplevde å kunne "bolte" oss, være kreative og tenke nytt.

Kvalitetsreformen har også et avsnitt om nye undervisningsmetoder (5.3.4), hvor det snakkes om behovet for å supplere de tradisjonelle metodene; enveis forelesninger og studentenes selvstudier med nye metoder. Det sies at undervisningsmetodene i norske høyere utdanning må baseres på en stor grad av mangfold. Eksemplene som gies er kombinasjoner av forelesninger, skriftlige arbeider, IKT-basert undervisning, gruppearbeid, seminarer, veiledning,

² Gjør din plikt – Krev din rett, s.5

³ Rammeplan og forskrift, Videreutdanning i aldring og eldreomsorg, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 10. juli 1998

praksis/utplassering, laboratoriearbeid og problembasert læring. Dette var noe som gav inspirasjon i arbeidet med gjennomgangen av fagplanen vår.

Den nye fagplanens innhold og organisering kan skissemessig fremstilles slik:

Utdanningen i aldring og eldreomsorg er som før nevnt et helhetlig, tverrfaglig studium med et omfang på 60 studiepoeng. Studiet er p.t. organisert som et 2-årig deltidsstudium.

Studiet er inndelt i fire moduler:

- **Modul 1:** Aldring og eldre menneskers livsvilkår, Vitenskapsteori og etikk
- 15 studiepoeng
- **Modul 2:** Sykdom, funksjonssvikt og mestring i eldre år
– 15 studiepoeng
- **Modul 3:** Organisering og utøvelse av helse- og sosialtjenester til eldre mennesker
- 15 Studiepoeng
- **Modul 4:** Fordypningstema, Avsluttende oppgave - 15 studiepoeng Fordypningstemaet Høgskolen i Molde gir tilbud om er: Kommunikasjon, samhandling og miljøarbeid innen alderspsykiatri og demensomsorg.

Deltidsstudiet er organisert over to år, med til sammen 11 ukesamlinger med teori. Første året er det tre ukesamlinger i høstsemesteret, og tre ukesamlinger i vårsemesteret. Andre året er det tre ukesamlinger i høstsemesteret og to ukesamlinger i vårsemesteret, i tillegg til at det er satt av to uker til arbeid med den avsluttende oppgaven.

I tillegg til ukesamlingene på skolen er det lagt opp til todagers samlinger for arbeid i refleksjonsgruppene i første og andre semester (i alt 10 dager). I tredje og fjerde semester er det lagt inn 10 dager observasjonspraksis. Refleksjonsgrupper og observasjonspraksis utgjør slik til sammen 20 dager over de to studieårene.

1.2 Prosjektets fokus

Kvalitetsreformen slår fast at eksamen er i stor grad styrende for studenters studieadferd. Det er noe vi gjennom lang erfaring med utdanning kan skrive under på. Kvalitetsreformen støtter seg i dette kapitlet mye til Mjøs-utvalgets forslag om bruk studentporteføljer/ mappevurdering og deleksamener som en hensiktsmessig måte for å kombinere undervisning og evaluering. Selv om det videre sies at vurdering underveis i studiet kan organiseres på ulike

måter, blant annet gjennom oppgaveinnleveringer, deleksamener, mappevurdering og *annet*, mener vi det er mappevurdering som er blitt stående som det nye ”motebegrepet” innenfor evaluering. I mange miljøer er nye metoder for evaluering blitt synonymt med mappevurdering. Vi valgte å gå videre på begrepet *annet* for å utforske og kanskje selv skape en ny form for evaluering.

På konferansen, *Evaluering i læring og utvikling*”, arrangert av Universitetet i Tromsø i 1996, innledet Universitetets daværende rektor Tove Bull med at ”*Evaluering er på mote*”. Var evaluering på mote i 1996 kan vi vel si at moten har holdt seg.

Bull gikk løs på begrepet evaluering gjennom å se på økningen av det i samfunnsvitenskapelig terminologi og bruksfrekvens. En av fordelene ved at det var på mote mente hun var at det ikke lenger var et avskrekkende fremmedord, men et ord som er blitt allemannseie. Videre sammenholdt hun begrepene evaluering og vurdering hvor hun går inn på den etymologiske betydning av ordene og finner at de der betyr det samme. Hun påpeker også at evaluere er et forholdsvis nytt ord, det ble først tatt inn i Norsk riksmålsordbok i 1995 og at den eldste referansen der er fra Erling Smemo: *Pedagogikk i praksis* fra 1968 (Bull 1996).

Folkelig bruker vi verbet å vurdere i svært mange situasjoner. Til hverdags vurderer vi økonomi, mat og klær og vi kan også uttale oss dømmende om hverdagslige forhold. Vi vurderer også i en arbeidssammenheng, for eksempel våre kolleger og deres arbeidsinnsats og faglige dyktighet. Dagligdags kan vi si at når vi vurderer går vi ut fra en norm eller et kvalitetsmål. Vi plasserer det/den vi vurderer opp mot normen og ser og hvordan det/ den holder mål i forhold til normen.

Innenfor det pedagogiske fagområdet definerer Torgeir Bue evaluering som den prosess hvor en avgjør i hvilken grad verdier og mål er nådd (Bue 1973). Trond Ålvik sier evaluering har med bedømmelse eller vurdering å gjøre. Han sier begrepet har et bredt anvendelsesområde, men mangler klare definisjoner (Ålvik 1977). Han poengterer sterkt at evaluering må sees i sammenheng med utdannelsens hensikt og mål. Han snakker om ulike former for evaluering som individrelatert evaluering, målrelatert evaluering, prosessevaluering (også i sammenhenger benevnt som formativ evaluering) og produktevaluering eller summativ evaluering.

I nyere pedagogisk litteratur skriver Olga Dysthe om internasjonale tendenser innen vurdering og sier at tendensene går:

- Fra skriftlig slutteksamen til underveisvurdering eller prosessvurdering (for eksempel mappevurdering)
- Fra lærer og sensorvurdering til selvevaluering og medstudentvurdering
- Fra individuell eksamen til gruppeeksamen og prosjektarbeid
- Fra produktvurdering til kompetansevurdering

(Dysthe 2002 s 7)

Dysthe siterer også Brown, Bull & Pendelbury som sier at evaluering former læring. Dersom en ønsker å forandre læringsmåtene må evalueringsformene forandres (Dysthe 2002). Hun understreker videre at et sosiokulturelt syn på vurdering fokuserer også spørsmål som gjelder kvaliteten av studentenes deltaking i læringsaktivitetene og understreker at vurdering blir sett på som en integrert del av det å lære og ikke som noe vedheng. Her ligger noe av insitamentet for å utvikle alternative vurderingsformer noe vi ser vårt prosjekt som et ledd i.

Sosiokulturelle læringsteorier legg vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst. Piagets teori om hvordan mennesket lærer, erkjenner og selv konstruerer sin forståelse av omverdenen (gjennom assimilasjon og akkomodasjon), utelukker oppfatninger av læring som overføringsprosesser eller påfylling.

Det å *kunne* i er i sosiokulturell læringsteori nært knytta til praksis- og fagfellesskap og individets evne til å delta i desse. Det å lære eit fag handlar ikkje berre om å lære eit innhald, men også om å bli sosialisert inn i ein fagkultur, noko som mellom andre ting betyr å kunne kommunisere skriftleg og munnleg slik det er vanleg i nettopp det faget. God studiekvalitet sett i eit slikt perspektiv inneber derfor å legge opp studieførløp som gir rom for interaksjon, dialog og felles kunnskapsbygging på alle steg. Vurdering må derfor inngå som et viktig element i alle ledd av læringsprosessen, ikkje berre som eit vedheng til slutt.

(Dysthe 2002 s 8 – 9)

Et sentralt spørsmål ut fra dette perspektivet vil være å spørre hva slags kvaliteter ved studentene og arbeidene deres som blir belønnet gjennom de vurderingsformene vi har, og hvordan påvirker vurderingsformene læringsprosessen.

Vurdering eller evaluering vil alltid ligge i et krysningspunkt mellom en kontrollfunksjon og en læringsfunksjon. Balansen mellom disse funksjonene må undervisningsansvarlige finne

frem til i hvert enkelt tilfelle. Den enkelte eksamen eller evaluering må derfor også alltid sees som en del, i lys av den helheten den er en del av.

Ny ekamensform

I vurderingsordningen legges det opp til en læringsstrategi som legger vekt på aktiv bearbeidelse av lærestoffet og feed back i læringsprosessen. Meningen er at studentene skal arbeide synkront med lærestoffet. De skal *gjøre noe* med stoffet, *presentere* sine produkter og både *få feed back* på egne produkter og måtte *gi feed back* på andres. Vurderingsordningen består av en semesteroppgave, et seminar med fremlegg og en fordypningsoppgave. Vår ”nyskapning” er i denne sammenheng *seminar med fremlegg*. Vi presentere her de tre formene slik de er beskrevet i fagplanen:

Semesteroppgave:

- Mot slutten av første semester skriver studentene en oppgave. Oppgaven skal ta utgangspunkt i en egetopplevd eller beskrevet fortelling der temaet er den eldres livshistorie. Fortellingen skal sees i et livshistorisk perspektiv og belyses med aktuell litteratur (pensum og evt. annen faglitteratur). Refleksjon over fortellingen skal kunne peke på konsekvenser for egen fagutøvelse. Eventuelle pasientopplysninger skal være anonymisert. Semesteroppgaven skal være et individuelt arbeid og skal skrives i samsvar med utdanningens retningslinjer for profesjonell skriving. Studenten får tildelt veileder, og har rett til inntil to timer veiledning i forbindelse med oppgavearbeidet. Studenten tar initiativ til veiledningsmøtene. Studenten får vurdert oppgaven til bestått eller ikke bestått. Oppgaven skal ikke overskride 10 sider, (dvs. 3000 – 4000 ord).

Seminar med fremlegg:

- Mot slutten av andre semester arrangeres eksamen i form av seminar med studentfremlegg ut fra gitt oppgave. Studentene deles inn i grupper på inntil tre, og hver gruppe gir en muntlig presentasjon hvor ett eller flere sentrale teoretiske perspektiv diskuteres eller eksemplifiseres. Alle i gruppen må være aktive slik at den enkelte students bidrag fremstår tydelig. Det settes av inntil 30 min. til oppklarende spørsmål fra sensor(er). Sensor(er) kan åpne opp for innspill fra medstudenter. Seminarfremleggene vurderes av to interne sensorer til bestått/ikke bestått. Vurderingen er individuell. Sensuren meddeles studentene individuelt etter endt seminar. De som ikke består får skriftlig tilbakemelding. Er

eksamensfremlegget ikke består, gies det anledning til å fremstille seg på ny innen en viss tidsfrist.

Fordypningsoppgave

- Førsteårseksamen må være bestått før man får gå i gang med fordypningsoppgaven. Fordypningsoppgaven er avsluttende eksamen ved Videreutdanning i aldring og eldreomsorg. Oppgaven har et omfang på 12 studiepoeng. Oppgaven kan løses individuelt eller i gruppe på opp til to medlemmer. Emnet for fordypningsoppgaven skal være praksisrettet. Oppgavens tema, problemstilling og prosjektplan skal være vurdert av høgskolen. I avsluttende eksamen inngår også en muntlig høring som tar utgangspunkt i fordypningsoppgavens innhold og framgangsmåte. Det gis en gradert karakter for oppgaven (A – F). Denne karakteren kan justeres i forbindelse med den muntlige høringen. For oppgavearbeidet gjelder institutt for helsefags etiske retningslinjer for oppgaveskriving og retningslinjer for profesjonell skriving.

Vi tenker i forhold til denne helhetlige vurderingsordningen at semesteroppgaven skal fremme skriveglede, gi skrivetrening og skape tillit til egne erfaringer med fag og yrke. Dette mener vi er et viktig aspekt for voksne studenter som har sin skoleerfaring mange år tilbake i tid og som i sin yrkespraksis har hatt liten erfaring med å skrive. Seminar med fremlegg tenker vi gir mulighet til å arbeide sammen i gruppe/team, noe disse studentene i sin yrkespraksis er avhengig av. Videre kan det i denne formen ligge muligheter for å oppleve at kunnskap skapes i dialog og samhandling. Det ligger også et formidlingsaspekt i formen, noe vi mener er viktig for yrkesutøvere i helsefaglige yrker. Fordypningsoppgaven kan sies å være en sluttevaluering, en mulighet for en dypere bearbeidelse av problemområder innenfor faget.

”Nyskapningen”

Eksamen seminar med fremlegg er lagt til Modul 2 i fagplanen; *Sykdom, funksjonssvikt og mestring i eldre år*. Denne modulen er inndelt i to hovedemner som i fagplanen er beskrevet slik:

1) Mestring, sorg og tapsreaksjoner i alderdommen

Studentene skal fordype seg og få forståelse for eldre menneskers tap, sorg og mestring.

Ulike former for tap kan påvirke funksjonsevne og livskvalitet. Aktuelle tap hos eldre kan være tap av funksjon, ektefelle, arbeid, sosiale roller og selvråderett. Sorg kan sees som en

sammensatt følelsesmessig reaksjon på tap. Sorgprosesser og sorgarbeid er individuelle prosesser og kan arte seg på forskjellig vis.

Et sentralt spørsmål i nyere forskning har vært om det skjer endring i mestring ved økt alder, eller om endringene skyldes at eldre står overfor helt andre situasjoner enn yngre. Mestring skjer i samhandling med miljøet og er avhengig av flere faktorer som egen opplevelse og tolkning av situasjoner, erfaring med ulike mestringsstrategier og støtte fra miljøet.

2) Vanlige sykdommer relatert til høy alder

Innholdet i dette emneområdet vil fokusere på de vanligste sykdommer og hvilke konsekvenser sykdommer får for eldre mennesker i deres daglige liv. Det vil bli fokusert på somatiske sykdommer, alderspsykiatri og aldersdemens.

Studiet skal vektlegge at sykdom kan forstås fra ulike perspektiv, og at en medisinsk forståelse av årsaker til sykdom også ofte er sammensatt av flere faktorer. Hos den eldre pasient kan det være vanskelig å vite om funksjonssvikt er betinget i sykdom eller i aldersforandringer. Aldringen øker sjansen for sykdom, og sykdom og aldring har begge det til felles at de fører til funksjonstap og øker sjansen for død.

Målet er at studenten skal tilegne seg:

- Kunnskaper om de vanligste sykdommer relatert til alder
- Forståelse av hvordan sykdom virker inn på den Eldres daglige livsutfoldelse
- Kunnskaper om sammenhengen mellom aldersforandringer og sykdom
- Forståelse for hvordan ulike former for tap kan gi problemer av fysisk, psykisk og sosial art.
- Forståelse for sorg og sorgarbeid som individuelle prosesser
- Kunnskaper om mestring ved økt alder og forståelse av miljøets betydning for mestring.

Konkretisering av eksamensformen

Studentene arbeidet sammen i grupper i en uke med en gitt oppgave. Oppgaveteksten var en avgrenset oppgave som kan sies å være en deloppgave i en større helhetlig sammenheng. Studentene fikk alle utdelt den samme situasjonsbeskrivelsen som i dette konkrete tilfelle var

en case. Den omhandlet en eldre kvinne som blir rammet av hjerneslag. Deloppgavene var avgrenset i forhold til å yte kvinnen hjelp under sykehusoppholdet, å forstå de tap hun har lidd og den sorg de kan medføre, aktuelle problemområder som følge av hennes sykdom og tilbakeføring til mestring i eget hjem (vedlegg 1). Oppgavene ble lagt ut på classfronter en uke førut. Sammen med oppgavene ble også gruppeinndelingen som var gjort i samarbeid med studentene lagt ut, tidsskjema for eksamensdagene og kriterier for bedømmelse av fremlegget (vedlegg 2 og 3).

På selve eksamensdagen fikk gruppene 30 minutter til gjennom et fremlegg for full klasse å besvare oppgaven. Vi hadde på forhånd muntlig informert om at studentene hadde frie tøyler med hensyn til å bruke ulike metoder i formidlingen. Det ble brukt både videofilm, rollespill og foredragsform. Etter fremlegget trakk de to interne sensorene seg tilbake, for å enes om sentrale spørsmålsstillinger til gruppen. Disse ble stilt i åpen klasse. Etter en dialog rundt disse spørsmålsstillingene var eksamenssekvensen ferdig for gruppen. På slutten av eksamensdagen fikk gruppene tilbakemelding på sin eksamensfremførelse. Dette skjedde i lukket rom med gruppen og sensorene til stede. De ble her tildelt karakteren bestått/ ikke bestått. Studentene var informert om at sensorene her kunne stille utdypende spørsmål til enkeltmedlemmer i gruppen, der man var usikker på dennes faglige ståsted og medvirkning i gruppeprosjektet.

Vi ønsket at denne eksamen skulle være rettet mot studiets hovedmålsetting ”å kvalifisere reflekterte yrkesutøvere med høy yrkesetisk standard som kan ta initiativ til, organisere og iverksette tiltak i samarbeid med eldre, deres pårørende, frivillige organisasjoner og andre yrkesgrupper”. Videre så vi eksamensformen i forhold til modulens målsetting som blant annet innbefatter å ha ”kunnskaper om de vanligste sykdommer relatert til høy alder, forståelse for hvordan ulike former for tap kan gi problemer av fysisk, psykisk og sosial art og forståelse for sorg og sorgarbeid som individuelle prosesser”. Ut fra en slik tenkning vil evalueringen kunne defineres som målrelatert evaluering. Den vil rette seg mot utdanningens mål og vurdere i hvilken grad målene er nådd. Vi siktet også mot å kunne evaluere den enkelte student selv om eksamensformen foregikk i gruppe. Videre så vi eksamensformen som prosessevaluering eller formativ vurdering. Vi ønsket at den prosessen som fant sted i arbeidet i gruppen skulle være med å forme den enkelte student i retning av reflektert yrkesutøver. Tanken vår bak den nye eksamensformen har vært å vektlegge læringsaspektet sterkt. Dette igjen bunner i et kunnskapssyn som ser kunnskap som konstruert i en samhandling og i en

kontekst (konstruktivistisk og sosiokulturelt læringssyn). Et slikt syn innbefatter at teoretisk kunnskap er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å utøve et fag eller en praksis. For å kunne bli en *reflektert yrkesutøver* (hovedmål), må den teoretiske kunnskapen både kunne "møte" andres forståelse av de samme kunnskapselementer og egen og andres praktiske erfaringsbakgrunn med de emner teorien omhandler. Ut fra dette vil "ny kunnskap" kunne skapes (eller konstrueres) i dialog med andre. Den dialogen som skjer gjennom et gruppearbeid vil være viktig for denne kunnskapsproduksjonen. I en slik prosess vil også egen tidligere yrkeserfaring kunne tematiseres og bli gjenstand for en dypere refleksjon i møte med andres erfaringer og teoretiske betraktninger.

Dysthe (2002) poengterer at innenfor denne kunnskapstradisjonen vil det å *kunne* også innbefatte å "*kunne kommunisere skriftleg og munnleg slik det er vanleg i nettopp det faget*"(s 9). I vår forståelse av dette utsagnet ligger det å kunne kommunisere sitt fag. Seminarfremleggene mener vi nettopp tar sikte på å kommunisere faglige emneområder til andre på en forståelig måte. Dette er en viktig dimensjon i all informasjon til - og samarbeid med medarbeidere, pasienter og pårørende.

Casen og oppgavetekstene tenkte vi skulle ta sikte på å få frem kunnskaper om en av de vanligste sykdommer hos eldre. Vi ville videre vektlegge hvordan sykdommen virker inn på den Eldres daglige utfoldelse og hvilke problemer den kan gi. Et element var også å få frem kunnskaper og forståelse rundt Eldres tap og sorgprosesser (modulens mål).

Studentgruppene fikk avgrensede oppgavetekster som kan sies å være delemner i en helhet. Hver oppgavetekst mener vi er avgrenset og dermed håndterlig for studentgruppene innenfor de rammene som er satt for eksamenen. Læringsaspektet er også vektlagt under selve eksamen. Selv om gruppene har arbeidet med et avgrenset emne vil de i løpet av eksamen få sett sitt emne i en større helhet. Det ligger slik et læringspotensiale ikke bare i arbeidsfasen på forhånd, men også i egen og andre gruppers fremføring.

1.3 Prosjektets forskningsspørsmål

Vi ønsket å evaluere denne nye eksamensformen, *seminar med fremlegg*, med hensyn til læringsutbytte for studentgruppen og ikke minst mulighetene for en valid evaluering av den

enkelte student. Vi mente eksamensformen ville kunne ivareta ”kombinasjonen av undervisning og evaluering” (st.meld. nr.27/2001).

Vi hadde som lærere planlagt og gjennomført denne nye formen for eksamen på en klasse med 19 studenter. På forhånd hadde vi studert kvalitetsreformen og litteratur om evaluering. Ut fra disse forberedelsene hadde vi klare ønsker og tanker om hva vi ville med denne eksamensformen. Etter eksamen fikk vi sporadiske tilbakemeldinger fra studentene om hvordan de opplevde eksamen og hva de syns om selve formen. En del kommentarer og utsagn skapte en nysgjerrighet hos oss, hva syns studentene egentlig om denne formen for eksamen? Hadde vi ”truffet” i vår streben etter å nå de mål vi hadde satt oss? Vi fikk etter hvert et behov for på en mer systematisk måte å innhente studentenes mening og opplevelse.

De spørsmål som for oss ble viktig å finne et svar på var:

- **Opplevde studentene at eksamensformen gav mulighet for læring?**
- **Opplevdes evalueringen i denne formen som gyldig for den enkelte?**

Disse hovedspørsmålene innbefattet mange underspørsmål som gikk på oppgavens relevans til modulens målsetting, opplevelser med gruppeprosessen, nylæring i eksamensperioden, fremlegg som del av eksamen og spørsmål/ tilbakemelding fra sensorene. Ut fra disse tankene gikk vi i gang med dette evalueringsprosjektet.

2.0 Teoretisk referanseramme

2.1 Innledning

I dette kapitlet har vi trukket inn teori som vi ønsker å se de empiriske funnene i lys av. Deler av denne teorien kjente vi til fra før. Etter gjennomlesing av det empiriske materialet ønsket vi å utvide vår forståelse av det som blir benevnt som sosiokulturell læringsteori. Vi gikk dypere inn i teorien og fant nytt teoritilfang som har gitt oss en dypere forståelse for de empiriske funn. Hovedteoretikeren her er den russiske litteraturviteren og filosofen Michail Bakhtin. Vi har brukt både primærkilde og fortolkning av hans skrifter da særlig ut fra den norske pedagogen Olga Dysthe.

2.2 Sosiokulturell læringsteori

Læring har med relasjoner mellom mennesker å gjøre, og skjer gjennom deltagelse og samspill mellom deltagerne. Språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessen, likedan balanse mellom det individuelle og det sosiale. Læring har med omgivelser å gjøre like mye som det som skjer inne i den enkelte elev/students hode, og studier fra 70- og 80- tallet viser at også kultur har betydning når det gjelder læring. Dewey's syn på kunnskap innebærer at kunnskap blir skapt i en kontekst og gjennom aktivitet (Dewey 1974).

En vanlig inndeling av ulike perspektiv på læring kan være slik; *Behaviourismen* legger vekten på læring som endring av elevens ytre, observerbare individuelle oppførsel. *Kognitivismen* ser på læring som elevens indre prosesser. Og *sosiokulturelle teori* ser på læring som deltaging i sosiale praksiser. Disse tre perspektivene springer ut av ulike syn på kunnskap (Dysthe og Igland 2001).

Ifølge behavioristisk teori er kunnskap objektiv og kvantitativ. Kunnskapen eksisterer utenfor individet og kan avgrenses og deles opp. Læring skjer ved akkumulasjon av små kunnskapsbiter, og læringa organiseres sekvensielt og hierarkisk. Hvert mål undervises eksplisitt. Motivasjon er ytre betinget og er basert på positiv forsterking av mange små trinn (Shepard i Dysthe og Igland 2001). Grunnleggende fakta læres altså trinn for trinn, og først på et senere stadium forventer en at elever er i stand til å tenke, reflektere og bruke det lærte.

Ifølge kognitiv læringsteori, som er inspirert av Piaget, er læring en konstruksjonsprosess der elevene tar imot informasjon, tolker den, knytter den sammen med det de allerede vet, og reorganiserer de mentale strukturene, om det er nødvendig, for å passe inn ny forståelse. Læring innebærer ifølge denne teorien progresjon fra enkle til stadig mer komplekse mentale modeller (Dysthe og Igland 2001). Kritikken av kognitivismen går på en for ensidig individ-sentrering, og en tendens til å fokusere for ensidig på den mentale siden ved læring. De sosiale sidene ved undervisning og læring blir sett på som viktige bare i den grad de støtter opp om den enkelte sin læring. I et sosiokulturelt læringssyn (som ofte har sin bakgrunn i kognitiv forskning) er fokus flyttet fra individ til læringsfellesskapet (Dysthe og Igland 2001).

I det sosiokulturelle læringssynet legger en vekt på *motivasjon* som ligger innebygd i de forventninger barn og unge (her: studenter) møter fra den kulturen og det samfunnet de er en del av. Erfaring av *mening* påvirker motivasjonen. Det er også avgjørende for motivasjonen om skolen makter å skape gode læringsmiljø og situasjoner som stimulerer til aktiv deltaking. Dysthe og Igland (2001) påpeker at det er viktig å skape interaksjonsformer og miljø der den enkelte opplever seg akseptert og at eleven blir verdsatt som en som *kan noe* og som *kan bidra* til de andre (s. 40). Om vi ønsker å lære, vil avhenge av om vi opplever det som viktig. Betydningen av en klassekultur der det å lære blir verdsatt av alle, ikke bare av læreren, understrekes.

2.3 Sentrale aspekt i et sosiokulturelt syn på læring

Et sosiokulturelt perspektiv bygger på et konstruktivistisk syn på læring. Kunnskap blir i dette perspektivet konstruert gjennom samhandling i en kontekst og ikke primært gjennom individuelle prosesser. Slik sett kan man si at læring i denne rammen knyttes til praksisfellesskap eller også læringsfellesskap, og individets evne til å delta i disse.

Dysthe (2001) skriver om seks sentrale aspekter ved et sosiokulturelt syn på læring. Disse seks er: *Læring er situert, læring er grunnleggende sosial, læring er distribuert mellom personer, læring er mediert, språk er sentralt i læringsprosesser og læring er deltaking i praksisfellesskap*. Ikke alle disse aspektene er like sentrale i forhold til vårt materiale, men vi velger likevel her å utdype dem her. Vår opplevelse er at aspektene henger sammen og går inn i hverandre. Slik sett kan det være vanskelig å behandle dem isolerte og "rene". De krysser

hverandre og utdyper hverandre. Her gir vi likevel en beskrivelse av dem hver for seg ut fra Dysthes utlegging.

Når Dysthe sier at læring er situert, ligger det i dette at situasjonen der en person lærer er fundamental for det som blir lært. Dette vil stå i kontrast til et kognitivt læringssyn der man hevder at det finnes en kognitiv kjerne i det å lære som er uavhengig av kontekst og formål. Begrepet kontekst fremstilles ofte i pedagogisk sammenheng som en rekke sirkler omkring den lærende og slik fremstilles lag på lag med kontekster. Dyste (2001) utlegger begrepet slik:

Men det latinske ordet ”contextere betyr å veve saman, og karakteristisk for ei sosiokulturell forståing av kontekst er at alle deler er integrerte, vevde saman, og læringa inngår i denne veven. Medan kognitivismen tar individet som den grunnleggande analyseeinskapen og konteksten er eit felt omkring individet, fokuserer det situerte perspektivet på meir omfattande deler av det interaktive systemet som den lærande er ein integrert del av (aktivitetssystem) (s 43 – 44).

Det situerte perspektiv kan man ut fra dette si fokuserer spesielt på læringskonteksten. Det har blant annet ført til at det i undervisningssammenhenger legges vekt på å skape læringsmiljøer som skal være mest mulig like livet utenfor skolen, eller også livet, for eksempel yrket eller virksomheten utdanningen skal kvalifisere for. For vår del vil dette dreie seg om en kompetanse i det å kunne gå inn i omsorg og pleie for syke eldre (jf. modulens målsetting).

Læring som grunnleggende sosial blir i læringssammenheng brukt i minst to betydninger sier Dysthe (2001). I en betydning peker det på den historiske og kulturelle sammenhengen den lærende befinner seg i. En annen betydning fokuserer mer på relasjoner og samhandling mellom mennesker. Dysthe (2001) viser her til Säljö som vektlegger at kunnskaper og ferdigheter ikke har sitt utspring i hjernen som biologiske fenomen. Selv om biokjemiske prosesser er viktige forutsetninger for evnen til å lære har læring med innhold og mening å gjøre, og innhold og mening fremkommer kommunikativt og ikke biologisk. Ut fra en slik type tenkning vil kunnskaper kunne sies å være bygd opp over lang historisk tid i et samfunn. I et slikt syn ligger også at interaksjon med andre i et læringsmiljø er avgjørende for hva som blir lært og hvordan. Et læringsmiljø eller læringsfellesskap av dette slaget blir også kalt diskurssamfunn, og vi er alle som individer ”medlemmer” av ulike diskurssamfunn. Å lære seg å delta i diskursene og praksiser i ulike fellesskap vil være en del av det å lære (Bakhtin 1998).

Læring distribuert mellom personer betyr i denne sammenhengen at kunnskapen er fordelt mellom personer i et læringsfellesskap. Dette betyr mer konkret at ulike personer kan ulike ting, har ulike evner og ferdigheter som er nødvendig for en helhetlig forståelse av en situasjon. Fordi kunnskap er slik fordelt, må læringen være sosial. Innenfor det fagfellesskap vi utdanner for, er det vanlig og også nødvendig å drøfte ulike problemstillinger sammen med kolleger for å finne frem til de beste løsningene. I praksis fungerer denne arbeidsmåten, som måten å arbeide på, mer ut fra erfaring enn ut fra teoretiske begrunnelser. Det er viktig for å finne gode løsninger at ulike synspunkter og perspektiv får komme frem. Et mangfold av perspektiver er ofte nødvendig, og det å åpne et praksisfellesskap for flerstemmighet blir viktig (Slaattelid 1998).

At læring er mediert blir i Dysthes (2001) utlegging forklart med alle typer støtte og hjelp i læringsprosessen både fra personer og redskaper. Redskaper betyr i et sosiokulturelt læringsperspektiv intellektuelle og praktiske ressursene som man har tilgang til og bruker for å forstå omverdenen og handle. Disse ressursene inneholder også tidligere generasjoners erfaringer og innsikter. Kommunikasjon og interaksjon mellom mennesker blir i dette perspektivet helt sentralt. Dysthe viser til den russiske teoretikeren Vygotskji som brukte uttrykket ”psykologiske redskaper”. Andre bruker begreper som ”intellektuelle”, ”språklige” eller ”psykologiske” redskaper. Felles er at språket vektlegges som det viktigste medierende redskapet. Redskaper utvider vår innsikt og forståelse av verden, men redskaper kan også bære i seg ideologier og spesielle kulturer, f.eks en datamaskin. Språk er også et kulturelt uttrykk som bærer i seg ulike innsikter og verdier, for eksempel ulike fagspråk.

Språk som sentralt i læringsprosessen blir i et sosiokulturelt perspektiv sett som kommunikasjon og helt sentrale i menneskelig læring og utvikling. Språk og kommunikasjon er ikke bare et middel for læring, men grunnvilkåret for læring og tenkning i dette perspektivet. Dewey uttrykker det slik: ”Kommunikasjon er ein prosess der ein deler erfaring slik at det ein deler blir felleseige” (I Dysthe 2001 s 49). Den russiske språk- og kulturfilosofen Bakhtin legger vekt på at all kommunikasjon er grunnleggende dialogisk. Poenget hans er at mening aldri kan overføres, men oppstår i selve interaksjonen eller samhandlingen, meningen er like avhengig av adressaten som av den som taler eller skriver. ”Alle ytringer er fulle av gjenklang og gjenlyder av andre ytringer som dei er knytt saman med i det fellesskapet som den aktuelle sfæren for talekommunikasjon utgjør” (Bakhtin 1998 s 35).

Læring som deltaking i praksisfellesskap, er et perspektiv som vårt fagområde er fortrolig med. Helsearbeidere, her spesielt sykepleiere har tradisjonelt ivaretatt dette læringsperspektivet gjennom det som i denne tradisjonen benevnes som ”mester – lærling” ordningen. I denne aktuelle litteraturen henvises igjen til Vygotskji som sto for at læring primært skjer ved å delta i et praksisfellesskap. Her kjenner vi også igjen tanker og inspirasjon fra den amerikanske teoretikeren Dewey (1974), som var opptatt av å lære gjennom å gjøre; ”learning by doing”. Når læring skjer gjennom å delta betyr det også at læring blir fremmet av at de som deltar har ulike kunnskaper og dyktighet. Vi lærer gjennom å delta i handling sammen med andre mennesker. Her har nyere teoretikere som den svenske filosofen Molander (1996) lagt en slik tenkning til grunn når han skriver om kunnskap i handling.

Som sagt innledningsvis vil ikke alle disse aspektene være like sentrale i forhold til vårt materiale. Vi ser at enkelte aspekter gir mer mening enn andre, dette til tross for den sammenhengen vi mener å se mellom disse aspektene.

For oss ble det viktig i det videre arbeidet å prøve å forstå mer av Bakhtins tenkning omkring kommunikasjon og dialog. Hans tenkning om at all kommunikasjon er dialogisk og at forståelse og mening oppstår i et samarbeid mellom to parter var noe vi ønsket å gå videre på (Bakhtin 1998). Derfor ønsker vi å utdype nærmere Bakhtins dialogbegrep eller som Børtnes (2001) uttrykker det; Bakhtins teori om dialogen som selve grunnlaget for all mellommenneskelig forståelse. ”*Der bevisstheten begynner, begynner dialogen*”(s 97).

2.4 Den bakhtinske dialog

Mens det i den klassiske dialogen blir understreket verdier som klarhet, symmetri, likeverd, gjensidighet, harmoni, osv, vektlegg den bakhtinske dialogen *det vage, det heterogene, det flertydige og flerstemmige, på motstand og spenninger* (Dysthe og Igland 2001 s 4). Kreativ forståelse og kunnskapsutvikling skjer gjennom forhandling om mening og møte mellom ulike stemmer. Respekten for den andres ord, vilje til å lytte og forstå på den andres premisser, og bruke den andres ord som tenkeredskap, men samtidig beholde respekten for sitt eget ord, er kjernen i den bakhtinske dialogen. En bør søke å artikulere forskjeller og vilje til å leve med motsetninger (Bakhtin 1998).

Bakhtins dialogbegrep er sammensatt, og han gir begrepet dialog *tre* ulike betydninger, som på samme tid er tett sammenvevde (Dysthe og Iglund 2001); For det første, *den menneskelige eksistensen omtales som dialog*. Forholdet mellom et jeg og et du spiller en helt avgjørende rolle, og dialogforståelsen hans henger sammen med et bestemt syn på hva det vil si å være menneske. Han definerer selvet gjennom dialogiske relasjoner til ”den andre” (samme s109). For det andre bruker Bakhtin *dialog om språkbruk generelt*. Det er et grunnleggende trekk ved alle ytringer (”dialogisitet”). Dialog er altså ikke bare verbal kommunikasjon i snever betydning. Verbalspråket utgjør én av mange måter som dialogiske relasjoner kan manifestere seg på. Og for det tredje er Bakhtin opptatt av *motsetninger mellom dialog og monolog*, både i språklig sammenheng og på et filosofisk plan. Han skiller mellom diskurs som er tilnærmet monologisk og diskurs som er primært dialogisk. Han fremhever at dialog er noe vi bør etterstrebe, blant annet i undervisning (Dysthe og Iglund 2001).

Ifølge Bakhtin (1998) tilhører ikke ordet den enkelte person, men det bærer med seg stemmer fra tidligere brukere. Slik blir ytringen et møtested for samspill og konfrontasjon mellom talende personligheter med ulike verdiståsted. Dette sam- og motspillet er selve det kreative element hos Bakhtin, både på det individuelle planet og i samfunnet. Bakhtin avviser altså oppfatningen av språket i bruk som en rent individuell handling;

For han er menneskeleg kommunikasjon sosialt organisert gjennom dialogiske relasjonar, og forståinga hans av slike relasjonar gir eit heilt eineståande innsyn, både i det mangfaldige meningspotensialet som ytringane våre har, og i korleis og kvifor dei alltid knyter kontakten mellom det sosiale, det kulturelle og det individuelle planet (Dysthe og Iglund 2001 s 111).

En ytring kan omfatte alt fra en muntlig eller skriftlig beskjed på et ord til en replikk i en samtale, en artikkel, en forelesning, en roman eller en vitenskapelig avhandling. Disse tekstene taler til oss og inngår i en kommunikasjonskjede som er organisert på komplekse måter. På den ene siden er det snakk om dialogiske relasjoner til forutgående ytring innenfor et bestemt kommunikasjonsfelleskap, på den andre siden er det snakk om ei innstilling på kommende svar. I begge tilfelle er det snakk om relasjoner som legger et grunnlag for å skjønne hva slags *mening* ytringene våre bærer med seg, og hva som skal til for å skape mening og forståelse som kan trekke med seg ny læring (samme s111).

Når vi ytrer oss i tale eller skrift, svarer vi alltid på forutgående ytringer. Bakhtin (1998) sier at ytringene våre alltid er adresserte; ”Det essensielle kjennemerket til ytringa er at ho er rette til nokon, - ytringas adressivitet” (s 39). Det kan være konkrete adressater (person, brev,

telefonsamtale, mm), eller de kan være adressert til stemmer som er fjerne for oss – både sosialt, i tid og rom. Adressaten virker aktivt inn på utforming av teksten. Alle ytringer blir formet på bakgrunn av den responsen som vi venter oss fra lytter eller leser, og bevisstheten om adressat er alltid med på å forme ytringen mens den blir til. Det er en dialogisk interaksjon mellom ytring og forståelse, sier Dysthe (2001), og denne interaksjonen er den grunnleggende komponenten i all kommunikasjon.

Mening blir skapt og gjenskapt av partene som samhandler i bestemte kontekster. De som samtaler eller kommuniserer ved hjelp av skrift og andre media, samarbeider om å skape og gjenskape mening. Dyste og Igland sier (2001) at;

I utdanningsammenheng er dette innsikter som legg ein viktig premis for å forstå at og kvifor aktive møte med tekstar, og aktiv deltaking i dialog med lærarar og andre elevar, utgjer eit nødvendig grunnlag for forståing og læring (s 113).

Dysthe og Igland (2001) sier, at selv om Bakhtin ikke har skrevet direkte om lærer og elev i klasserommet eller om pedagogiske spørsmål, så gir fokuseringen hans på dialogiske diskurskvaliteter et grunnlag for refleksjon omkring kvalitet i pedagogiske former for diskurs.

Dysthe og Igland (samme) har hatt fokus på samtale og skriving som læringsredskaper i alle fag og praktisk-pedagogiske konsekvenser av et dialogorientert læringssyn. De har gjort seg til talskvinner for det flerstemmige – og dermed dialogiske – klasserommet, og sier følgende; ”Sidan relasjonen mellom personar er viktig i alle undervisningssituasjonar, seier det seg sjølv at Bakhtin sine teoriar om forholdet mellom et eg og eit du er av interesse for alle som underviser (s 110)”.

Et viktig spørsmål er om samspillet i de ulike fellesskapsformene (klasser, større og mindre grupper) fungerer som *arbeidsfellesskap* og dermed *læringsfellesskap* (s11), om det foregår læringsfremmende samspill og hva som eventuelt hemmer læring. Dysthe og Igland (2001) viser til Nystrand, som er inspirert av Bakhtin, og som ledet et empirisk forskningsprosjekt som undersøkte språklige interaksjonsformer i klasserom på ungdomstrinnet i Midtvesten. Han fant blant annet at de aller fleste av de undersøkte klasserommene var ”monologiske”, til tross for at den pedagogiske ekspertisen på det tidspunktet fremhevet aktiv læring og en samhandlingsbasert undervisning. Dessuten viste undersøkelsen at læringseffekten var større i ”dialogiske” enn i ”monologiske” klasserom. Dette er forsøkt gjengitt i skissen her;

	Monologisk organisert undervisning	Dialogisk organisert Undervisning
Paradigme	Lærarstyrt samtale	Diskusjon
Kommunikasjonsmodell	Overføring av kunnskap	Omforming av forståing
Epistemologi	Objektivisme: Kunnskap er noko gitt	Dialogisme: Kunnskap er noko som blir Skapt gjennom interaksjon mellom ulike stemmer
Kjelde for verdsett Kunnskap	Lærer og lærebok som autoritetar, ekskluderer den lærande	Inkluderer tolkningane og dei personlege erfaringane til den lærande

Etter Nystrand m.fl. i noe forkortet versjon (i Dysthe 2001 s 120)

Fordi kunnskap alltid er et samkonstruert resultat av dialog og av gjensidig forhold mellom den som taler og den som lytter, mellom den som skriver og den som leser, mener Nystrand at dialogisk organisert undervisning gir de beste vilkår for læring (Dysthe og Igland 2001). Kampen mellom mange konkurrerende stemmer er et sosialt faktum i all diskurs. Spenning og konflikt kan fremme kreativ forståing. Monologiske klasserom gir ikke rom for dette mangfoldet.

2.5 Gyldig evaluering

Et av spørsmålene som det var viktig for oss å finne et svar på gjennom dette prosjektet var; *opplevdes evalueringen i denne formen som gyldig for den enkelte”?*

Vi har i innledningskapitlet skrevet litt generelt om eksamen og trukket frem noe av det kvalitetsreformen sier om eksamen. Der sa vi også at det kan se ut som nye metoder for evaluering i enkelte miljøer er synonymt med mappevurdering. Kvalitetsreformen trekker også spesielt frem mappevurdering uten å gå ”bakenfor” for å se på hva den evalueringssynen bygger på av lærings- og evalueringssyn.

Dysthe (2001) trekker frem som et problem at både evalueringsteori og evalueringssyn har vært utviklet innenfor den ene av de tre perspektivene på kunnskap og læring (beskrevet tidligere), nemlig innenfor behaviorismen. Hun viser her til at teknikker som opprinnelig ble utviklet for å teste intelligens ble overført til evaluering i skolefag. Vider sier hun:

Kunnskapstestar samansette av enkeltstående spørsmål gir mening ut fra eit kvantitativt kunnskapssyn i og med at dei gir svaret på ”kor mykje?”. Formålet er å måle kor mykje generell intelligens eller kor mykje elevane har lært i matematikk, historie eller biologi (s 40).

Det bahavioristiske synet på læring legger vekt på at det som skal læres kan deles opp i små biter som det kan undervises eksplisitt og isolert i. De kan dermed også evalueres hver for seg uavhengig av den sammenhengen de naturlig inngår i. Begrep som innsikt, forståelse og meningsdanning har ikke plass innenfor en slik tenkning. Svært få deler dette synet i dag, men det kan likevel se ut som om utdanningssamfunnet har problemer med å ta konsekvensene av andre perspektiver på læring og evaluering.

Et kognitivt syn på evaluering vil legge vekt på at elevene skal forstå generelle prinsipper innenfor et fagområde og at de kan bruke metoder og strategier for å løse problemer i faget. Det betyr gjerne at man er opptatt av å evaluere prosesser og ikke bare produkt.

Et sosiokulturelt syn på evaluering vil vektlegge kvaliteten på elevenes deltakelse i læringsaktiviteter. Evalueringen blir i tillegg her sett på som en integrert del av det å lære og ikke noe som kommer ”etterpå”. Det blir da viktig at former for evaluering ut fra et slikt perspektiv blir sett på som en tilbakemelding og som en integrert del av hele læringsprosessen. ”*Det situerte perspektivet på kunnskap og læring gir derfor teorigrunnlag for ein praksis der elevane sjølve deltar i vurderingsprosessane og ikkje berre er objekt for evaluering*”, skriver Dysthe (2001 s 41).

Mappevurdering kan ifølge Dysthe (2001) kobles til ulike syn på kunnskap og læring. Hun understreker hvor viktig det er å ha et sosiokulturelt læringssyn som grunnlag for mappevurdering. Hun mener å se tendens til at mappevurdering kobles ensidig til en individualiserende pedagogikk og viser eksempler på det. Fokus er da utelukkende på den enkelte elev, den enkelte elev har sin mappe, setter sine mål og skal lære seg å vurdere om målene er nådd. Et slikt perspektiv vil hvile på synet om at læring er noe som skjer inne i hodet på den enkelte elev, den sosiokulturelle konteksten blir her bare en ramme rundt. Ut fra hennes diskusjon om mappevurdering forstår vi at denne formen kan knyttes opp mot ulike læringssyn, men at dette ikke alltid klargjøres. Vi har i dette prosjektet funnet inspirasjon i et sosiokulturelt læringssyn og der funnet teoretiske poeng som samsvarer med det vi tenker og har erfart gjennom vår praksis som lærere.

Innledningsvis stilte vi spørsmål om evalueringen opplevdes gyldig for den enkelte student. Med det mente vi om studenten oppfattet at den var god, rettferdig og målte det den skulle måle? Slike spørsmålsstillinger drøfter vi i kapitel 4.0.

3.0 Metode

3.1 Innledning

I dette kapittelet vil vi redegjøre for metoden vi har valgt, og sette den inn i et vitenskapsteoretisk perspektiv. Vi valgte en *kvalitativ* tilnærming, og benyttet spørreskjema med åpne spørsmål, der det var mulighet for utdypende svar/kommentarer. Som deltagende sensorer tok vi i tillegg notater underveis i eksamensavviklingen. Ifølge Repstad (1991) vil kvalitative tilnæringsmåter beskrive nyansert «det som finnes», og vil være mindre opptatt av hvor ofte det finnes.

3.2 Forankring av metoden i et vitenskapsteoretisk perspektiv

Vi har valgt en hermeneutisk-fenomenologisk forankring for vårt prosjekt. Fenomenologisk forskning beskriver menneskers verden og avdekker dagliglivets opplevelser og erfaringer. Hermeneutikk går ut på å finne mening og skape forståelse gjennom å beskrive og fortolke fenomener innenfor de sammenhenger de formidles (Streubert & Carpenter 1995). I kvalitativ forskning er de to tilnærmingene på sett og vis avhengige av hverandre, da tolkningsprosessen foregår samtidig som en samler inn data. En hermeneutisk-fenomenologisk innfallsvinkel går ut på å fortolke og forstå fenomenenes (f.eks. læringsutbytte) egenart slik de fremtrer innen bestemte situasjoner (her: eksamen), noe som er avgjørende for hva slags mening fenomenet har. Fenomenologisk forskning studerer menneskets opplevelse, sett ut fra aktørens eget perspektiv og med en helhetlig tilnærming. De åpne svarmulighetene i spørreskjemaet og våre observasjoner på eksamensdagen innebærer slik en fenomenologisk-hermeneutisk måte å forstå på.

Fenomenologi. Martin Heidegger (1889-1976) var intenst opptatt av menneskets *væren-i-verden*, som karakteriseres av felles bakgrunns erfaring og fortrolighet. Vi får alle våre muligheter og potensialer fra denne delte bakgrunn (Bengtsson 1998). Våre ferdigheter og vår praksis er utviklet gjennom den kultur og det samfunn vi er en del av. Kjennskap til hvordan vi bruker tingene og forholder oss til andre, er en del av vår felles fortrolighet og praksis. Fordi vi er en del av et kulturelt fellesskap, påvirkes vi altså av den forståelsen som omgir oss - vår bakgrunnsforståelse gir oss en måte å forstå verden på. Forståelse er også alltid knyttet opp til det å bry seg om eller til å ha en interesse for noe(n), og den er knyttet til en kontekst. Fløistad (1973) sier det slik: «Understanding is always understanding of something within

some context» (s 455). Fornuften er for Heidegger knyttet til forståelse, og han mener den menneskelige forståelse beveger seg i sirkler, som under tilegnelsen av en tekst, hvor delene forstås ut fra helheten og helheten ut fra delene. Heidegger knytter mening og forståelse til den hermeneutiske sirkel. Hvor forståelse foreligger, foreligger også mening, og omvendt.

Hermeneutikk betyr «tolkningskunst» og er det samme som tolkningslære. Hermeneutikk går ut på å finne mening og skape forståelse gjennom å beskrive og fortolke fenomener innenfor de sammenhenger fenomenene formidles. Hermeneutikk bygger bro mellom det som vi er fortrolige med i vår verden og det som er ukjent. Hermeneutikk kan benyttes på områder som består av situasjoner som vi tillegger mening, som ikke umiddelbart er forståelig, men som krever forsøk på fortolkning (Streubert & Carpenter 1995). Formålet er altså forståelse av virkeligheten, framfor kontroll. Det er en tankegang som rimer med hensikten vi hadde med denne nye eksamensformen.

3.3 For-forståelse

Hans Georg Gadamer (1900 - 2002) er den fremste representanten for den filosofiske tradisjonen innenfor moderne hermeneutikk. Et viktig begrep hos Gadamer er *for-forståelsen*, som både gjør tolkning mulig og setter grenser for den. For-forståelse handler om oppfatninger og holdninger som vi har, bevisste og ubevisste, og som vi ikke har vår oppmerksomhet rettet mot. Det er viktig at man er bevisst sin for-forståelse og at man samtidig kan møte situasjonen med åpenhet. Han sier at «man må være villig til å sette sine fordommer på spill, for å få dem i spill» (Jensen 1990 s136). Partene møter med hver sin forståelseshorizont og man må være villig til å lære noe av det budskapet en mottar. Denne frem-og-tilbakebevegelsen gjenspeiler seg også i den nye eksamensformen.

Som mange andre hermeneutikere, anvender Gadamer den hermeneutiske sirkel som en metafor på hvordan forståelse oppnås gjennom en fram- og tilbakegang mellom del og helhet;

The over-all structure (...) is the *hermeneutic circle*. Formally Gadamer defines the circle, as earlier theorists, in terms of a part-whole structure: a part is to be understood out of a prior understanding of the whole or its context, and the context is to be understood in terms of its parts. Like Heidegger, Gadamer thinks that the circular part-whole structure is a necessary, ontological feature of understanding, irrespective of its object or theoretical aims (Fløistad 1973 s 459).

Fløistad sier også at for å forstå hermeneutikk må man gjøre en *erfaring*, det vil si at en må tilegne seg en annerledes måte å være på, en annerledes praksis. Forståelse og anvendelse er altså uløselig knyttet til hverandre. Denne intensjonen er forsøkt ivaretatt i eksamensformen.

Vår egen for-forståelse og forståelseshorisont

Gadamer vektlegger at man som forsker tematiserer sin egen for-forståelse/ forståelseshorisont. *Vår for-forståelse* har sammenheng med erfaringer vi har gjort som lærere. Vi har begge undervist i sykepleierutdanningen i henholdsvis 25 og 12 år. En del av for-forståelsen vår vil handle om evaluering generelt og spesielt om aktuell eksamensordning, som vi har utarbeidet selv. Som nevnt i innledningskapittelet ønsket vi å evaluere denne nye eksamensformen med hensyn til læringsutbytte og ikke minst mulighetene for valid evaluering av den enkelte student. Vi mente at eksamensformen ville kunne ivareta ”kombinasjonen av undervisning og evaluering” (st.meld. nr 27/2001). Vi var nysgjerrige på studentenes egen forståelse/erfaring av dette. Vi deltok begge som sensorer ved denne eksamenen. Vi er derfor deltagende aktører i denne sammenhengen. Dette kan både ha fordeler og ulemper. En fordel vil kunne være at vi har god innsikt i eksamensformen og at vi har observert studentenes som aktører i gjennomføringsfasen. En ulempe kan være at vi har for liten distanse og kritisk blick til både eksamensformen og studentene som vi har kjent i ett og ett og ett halvt semester.

Det er imidlertid viktig at forskeren klargjør hva han allerede vet om fenomenet som er under utforskning og så gjør sitt beste for å møte ny erfaring med et åpent sinn (Gjengedal 1994). Før vi startet prosjektet sørget vi for å innhente kunnskaper og å bevisstgjøre oss vår egen for-forståelse. Slik håpet vi at vi gikk ut med et åpent sinn uten å være for låst i egne fordommer. Forøvrig mener vi å ha redegjort for egen *forståelseshorisont* under kapittel 1.0.

3.4 Metode/Analyse

Det finnes mange kvalitative tilnæringsmåter/metoder innenfor humanvitenskapene. Det kan være feltforskning, deltagende observasjon, case-studier, intervjuer, åpne spørreskjemaer, etc. Spørsmålene som stilles og måten man forstår disse spørsmålene på, er viktig utgangspunkt og ikke metoden som sådan. Samtidig må en kunne si at det er en sammenheng mellom metoden og spørsmålene, i og med at man kanskje har sans for en forskningsmetode framfor andre (van Manen 1992). Utgangspunktet må altså være, at temaet avgjør metodevalg. Det er

viktig i valg av forskningstype, at den avspeiler konsistens gjennom hele forskningsprosessen, fra valg av teori til design, gjennomføring og analysemetode.

Forberedelser

Spørreskjemaet var utformet slik at det gjenspeilte problemstilling/forskningsspørsmål. Ut fra den valgte forskningsdesignen valgte vi å ha relativt få og heller overordnede spørsmål (vedlegg 4). Temaene i spørreskjemaet kom vi frem til gjennom lesing av teori og gjennom refleksjoner over tidligere erfaringer med ulike eksamensordninger, samt spontane samtaler med studentene umiddelbart etter eksamen.

Informasjon som studentene fikk, var formulert i et enkelt og forståelig språk. Det inneholdt kort muntlig informasjon om bakgrunnen for undersøkelsen og hvorfor vi ønsket å gjøre denne undersøkelsen. Det ble understreket at alle opplysninger var underlagt taushetsplikt og at sensitive data ville bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Videre redegjorde informasjonen kort om metoden vi ville benytte, altså at det dreide seg om et spørreskjema med åpne svarmuligheter.

Utvalget

Vi satte av tid på timeplanen første studieuke påfølgende høst, ca. to og en halv måned etter gjennomført eksamen. Vi delte ut spørreskjema til alle de 19 studentene. Dette er et forholdsvis lite antall, men Giorgi (1985) sier at man ut ifra få intervjupersoner (subjekter), kan si noe som kan være av allmenn interesse. Men jo flere personer jo større blir variasjonsbredden og desto nærmere er man naturligvis totaliteten. Det er imidlertid vanskeligere å få overblikk over et stort materiale, og vesentlig informasjon kan mistes. Forøvrig påpekes det, at få personer meget gjerne kan tenkes å eksemplifisere eller beskrive mange øyeblikk, hvor fenomenet viser seg. Det er disse øyeblikk, som er avgjørende, ikke antall personer. Egne sensornotater inngår som del av datamaterialet.

Analysen

Å følge en angitt metode betyr å sette noen grenser eller kontroller på analysen og å tematisere bare en del av en mer kompleks virkelighet. Et annet moment som også må tas i betraktning er at vi lever denne virkeligheten som vi forsøker å studere (jamfør Heideggers fenomen; *væren-i-verden*). Metoden tillater allikevel at den levende virkelighet hele tiden går forut for og således er forutsetningen for våre studier, dernest at man forsøker å oppnå en mer presis forståelse ved hjelp av perspektivet man har anlagt på temaet (Harder 1990). Det er et

viktig poeng i denne forskningsprosessen at forskeren i bevegelsen mot en struktur/beskrivelse, legger sitt (valgte) perspektiv ned over data.

Fremgangsmåte i analysen

- I) Alle beskrivelsene ble gjennomlest for å få en generell forståelse/helhetsinntrykk. Så leste vi gjennom ett og ett punkt/temaområde på tvers (for hver og en respondent). Dette gjorde vi i fellesskap. For hvert "tema" i spørreskjemaet (som hadde forholdsvis åpne svaralternativ) tok vi notater over på et stort A3-ark. Vi så snart at enkelte fenomen trådte frem allerede her. Vi ser hovedtendenser og avvik. Vi merker vi oss gode/talende utsagn.

- II) Så leste vi kommentarer/svar på samlearket (for alle respondentene) for det enkelte tema i spørreskjemaet i sin helhet (på langs). Dette gjorde vi også i fellesskap. Siden en ikke kan analysere hele teksten på samme tid, må man bryte den ned til håndterbare enheter (Giorgi 1985). Stikkord på sentrale fenomen som nå trådte ytterligere frem ble notert og gitt en fargekode. Relevans var selvfølgelig knytta til tema/problemstilling. (Ved avvik gikk vi tilbake til gjeldende respondents skjema og leste dette "på langs" for å se sammenhengen i besvarelsen til den enkelte).

Ut fra denne temalisten laget vi en "oppsummering" for spørreskjemaets første enkelt-punkt/temaområde, det andre, tredje osv enkeltpunktene/temaområdene. Sitatene (som allerede hadde fargekode) ble koblet på temaområdet de "hørte hjemme" i.

Allerede her fikk vi ideer til teori som kan gi innsikt i de aktuelle temaer/fenomen. Flere bøker og artikler ble bestilt fra biblioteket i denne fasen.

- III) Fram til dette stadiet satt vi sammen og jobbet manuelt på store samleark. Men herfra skrev vi oppsummeringene gjort under "II" over på pc, og i mer i essay-form idet sitatene ble hentet inn i teksten. Slik skjedde det her en ytterligere kondensering av fenomenene. Vi hadde også sensornotatene med oss hele veien.

Vi gjennomgikk oppsummeringen av datamaterialet på nytt for å sammenfatte i tema som kunne gi uttrykk for både stemninga og innholdet som lå i empirien. Slik fant vi en god tematisk inndeling som drøftingen organiseres rundt. Behovet for å gjøre ei avgrensing i teorien som vil belyse de empiriske funnene ble her tydelige for oss.

4.0 Presentasjon av funn

4.1 Innledning

Presentasjonen av funnene har vi valgt å organisere ut fra spørreskjemaets inndeling. Vi skrev innledningsvis i spørreskjemaet til studentene at vi ønsket å få deres vurderinger av den nye eksamensformen. Hovedtemaene var; *oppgaven, gruppeprosessen, læringsutbytte, spørsmål fra sensorer, formidlingsaspektet ved eksamen og eksamen sett i forhold til hovedmålsettingen for utdanningen.*

4.2 Oppgaven

Vi spurte om oppgaven var relevant i forhold til målsettingen og hva den vektla i forhold til målsettingen. Videre var vi interessert i om oppgaven gav mulighet til å bruke teori på en selvstendig og kritisk måte. Vi var interessert i om hvordan den enkelte oppfattet sin deloppgave i forhold til caset som helhet og hvordan informasjonen fra lærerne var.

For å ta det siste først. De fleste var fornøyd med informasjonene fra lærerhold. Imidlertid var tre stykker inne på at den ikke var tydelig nok. En av disse trekker frem at det i eksamensforberedelsen ble gitt motstridende opplysninger. Hun sier det på denne måten: *"Vi følte oss litt på gyngende grunn. Ikke helt sikre på hva som krevdes"*.

Alle mente oppgaven var relevant i forhold til modulens målsetting. *"Oppgaven rommet mange områder fra målsettingen. Om ikke alt kom frem i besvarelsen, ble veldig mange områder diskutert og undersøkt"*. Flere er inne på at oppgaven vektla det de kaller helhetstenkning. Dette utdypes blant annet på denne måten: *"Synes oppgaven vektla at en skal ha helhetlig tenkning i forhold til pasienters problemer. Det vil si se hele mennesket i relasjon til de ulike situasjoner pasienter kommer i og må forholde seg til i løpet av prosessen fra å være frisk til å bli så frisk som mulig"*. En annen sier det slik: *"Oppgaven vektla helhetstanken; fenomenologi og det å være menneske i et slagdrama"*.

Når det gjelder muligheten for bruk av teori i oppgaveløsningen trekker noen av studentene frem tidsperspektivet, *"vi startet bredt, det tok mye tid å begrense seg"*. Det kan se ut til at det har vært et dilemma for studentene innenfor det gitte tidsperspektivet å få jobbe frem kritiske

teoriperspektiv og noen sier at de ikke fikk brukt så mye teori som ønskelig. Opp i mot halvdelen av studentene snakker om vanskene med å avgrense oppgavebesvarelsen og teoribruken som en ”smertefull prosess”. En slik avgrensingsprosess som er nødvendig i mange typer eksamensbesvarelser er kanskje noe de fleste erfarer som en smertefull, men også lærerik prosess. *”Oppgaven gjorde at man måtte ”spisse”, og bruke den teorien som var mest relevant for oppgaven”.*

Til tross for det ovenfornevnte dilemmaet trekker omtrent halvdelen av studentene frem som positivt at oppgaven gir mulighet for forståelse og sammenheng altså en mer helhetlig tenkning omkring det å være gammel og bli rammet av sykdom. En snakker om det mangesidige; *”Oppgaven vektla det mangesidige ved det å bli rammet av sykdom når en blir gammel. Oppgaven dekte slik flere deler av målsettingen”.*

Noen trekker frem at oppgaven muliggjorde en dybdeforståelse og også en nyforståelse av vanskelig teori. Det å bruke teori i forhold til praktiske problemstillinger sier de har gitt dem ny innsikt i teorien. *”Vi leste litteratur, laga problemstillinger og tenkte handlinger og så dette igjen opp mot teori. Vi skrev en god del som vi jobba med underveis og delte alt mellom oss”.* Imidlertid er det en av studentene som trekker frem at mulighetene for å bruke praktisk kunnskap og spesielt medisinsk kunnskap var et savn. Selv om mange av studentene var inne på tidsperspektivet som et hinder i forhold til bruk av teori, er likevel følgende sitat uttrykk for hovedtendensen i studentenes oppfatninger: *”I stor grad fikk vi brukt teori på en selvstendig og kritisk måte, da vi fordypet oss veldig i noen teorier som var aktuelle”.*

En av studentene ønsket seg også veiledning underveis i eksamensperioden, noe vi ikke gav mulighet til.

4.3 Gruppeprosessen

Vi var her interesserte i hvordan studenten opplevde arbeidsprosessen (konkret jobbing) og samarbeidet. Gruppearbeid, og de prosesser som følger med det, er en arbeidsmåte som studentene har anvendt gjennom hele studiet. Dessuten er disse studenter gjennom sine yrker vant til å måtte samarbeide nært med andre. Alle, bortsett fra én (se nedenfor), uttrykte positive erfaringer med det å jobbe i gruppe; *”Vi hadde ikke samarbeidsproblemer. Vi er voksne og vant til å samarbeide med ulike mennesker.”* De opplevde at medlemmene i

gruppen kunne være delaktige, at de måtte jobbe tett, evaluere hverandre og at det gikk an å være uenige; *"I gruppeprosessen hadde vi en åpen og god dialog, det var helt ok å være uenig, det var positivt og førte til at vi skjerpet oss"*.

Fellesskapsfølelse og solidaritet i gruppa ga grunnlag for læring, og de beskriver gruppeprosessen som en gi-og-ta-prosess, som innebar deling, inkl god arbeidsfordeling, og de syntes de utfylte hverandre; *"Alle hadde ulike roller. Jeg synes vi utfylte hverandre; en var kanskje sterk boklig, mens den andre var mer kreativ, den tredje så kanskje løsninger og utfordringer. Så svaret blir at alle var like delaktige på hver sin måte"*. Samarbeidet om denne oppgaven beskrives også som at det genereres kunnskap; *"Det var berikende å jobbe i gruppe. Vi løftet hverandre frem. God prosess, mange møter."* Andre positive kommentarer (seks) gikk på at det var en god balanse mellom individuelt arbeid og jobbing i gruppe.

Samarbeidet innebar en form for dynamikk; *"Vi gjorde først en brainstorming, så fordelte vi oppgavene/skrivinga, deretter gikk vi sammen og evaluerte hardt det som var skrevet ut. Så var det å skrive på nytt, evaluere, skrive på nytt, evaluere. Vi trekte lodd om hvem som skulle presentere hva muntlig - på tvers av hvem som hadde skrevet det"*. I tillegg til denne dynamikken i samarbeidet, opplevde de at de jobbet flerstemmig, og om enighet og uenighet sier en student: *"Vi startet med idemyldring, deretter mye diskusjon om videre utvikling. Ble enige om det meste etter hvert. Vi forandret på ting, som vi ikke var fornøyd med, underveis. Jobbet litt på egen hånd, men mest i gruppa"*.

En student fokuserer dessuten på at like verdinormer gir en trygghet som er av betydning for samarbeidsklimaet; *"Samarbeidet i gruppen fungerte veldig bra. Vi tenkte ikke alltid likt, men fant fort ut av ting som ikke fungerte. Vi var trygge på hverandre og hadde like verdier"*.

Alle opplevde altså gruppeprosessen som positiv, unntatt én som mener den kunne vært bedre, og uttrykker det slik: *"samarbeidet i gruppen kunne ha vært mye bedre, enkelte tar seg til rette, velger ut og fordeler oppgaver etter eget initiativ – ikke like lett å samarbeide da. Det var store individuelle forskjeller i forhold til arbeidskapasitet/vilje"*.

Flere av studentene fremhever at det var en god balanse mellom individuelt arbeid og arbeid i gruppe – selv om dette ikke alltid avspeilte seg i selve det muntlige fremlegget.

En student tar opp at det kunne være vanskelig å koordinere tid til samarbeid pga at alle var i ordinært arbeid.

4.4 Læringsutbytte

Spørreskjemaet satte fokus på læringsutbytte ved denne eksamensformen. Vi var interessert i om studentene lærte noe nytt i løpet av eksamensperioden, om det var styrkende eller hemmende å jobbe i gruppe og om produktet ville blitt annerledes hvis de jobbet individuelt.

Det var stor samstemmighet i svarene om at eksamensformen gav et positivt læringsutbytte. Kun en av studentene var litt tilbakeholden og svarte ”tja”. Ellers sier mange at det er viktig læring å ha eksamen i gruppe.

Hva er så den viktige læringen eller det positive læringsutbytte det her tenkes på? De fleste er inne på at det å arbeide sammen i en gruppe gir en perspektivutvidelse ved at flere perspektiver blir synlig. Noen er inne på at i gruppen ”byttet man lærdom”. Mange utsagn bekrefter dette. En sier: *”Det var en styrke å arbeide i gruppe, fikk flere innfallsvinkler og ideer. Fikk utfylt egne mangler”*. En annen formulerer seg slik: *”Det var styrkende å jobbe i gruppe på grunn av at jeg lærte mye nytt og fikk mange gode impulser. Gruppeprosessen har vi sett kunne være varierende i de ulike gruppene. I denne sammenhengen sier en representant for sin gruppe det slik: ”Vi jobbet så tett at vi ikke visste hva som var ditt og mitt”*.

Studentene er inne på gleden ved å jobbe i gruppe når denne fungerer og karakteriserer det som moro og utviklende. Det å gjennom en diskusjon plutselig å få aha opplevelser og se noe nytt er det flere som understreker. En sier: *”Vi gikk dypt ned i noen få teorier som vi synes var aktuelle, vi trengte tid til å forstå dem, så jeg lærte å være tålmodig og å repetere og så plutselig forsto jeg og så sammenhenger”*. En annen sier: *”Mye av stoffet ble klarere når vi systematisk studerte det sammen”*.

De fleste var samstemmige på at læringsutbyttet ville blitt dårligere eller svakere om de hadde jobbet alene. En sier: *”problemstillingene ville sikkert ikke blitt så helhetlig og godt vurdert”*. Mange er inne på at perspektivene ville blitt færre, det ville blitt et mer ensidig fokus. Det sier seg selv at det blir flere syn på saken eller fenomenet når man er flere i diskusjonen.

”Produktet ville ikke blitt likt, det ville mangle de momentene som gjorde at mangfoldet kom frem”.

4.5 Formidlingsaspektet i eksamen

I eksamen er det innlagt at studentgruppene skal formidle et produkt fra sin læringsprosess for sine medstudenter. Hensikten med formidlingsaspektet er beskrevet foran. Vi var interessert i å vite hvordan studentene opplevde denne delen av eksamen. Gikk for eksempel det å skulle formidle på bekostning av det faglige innholdet i produktet? Opplevdes formidlingen som en stressfaktor? Var formidlingen i seg selv lærerik? Og var alle gruppe medlemmene like aktive i formidlingen?

Alle studentene opplevde stress i forbindelse med det å skulle formidle sitt produkt for medstudentene. Imidlertid sier 2/3 av studentene at det var positivt stress. En sier det slik:

” Stressfaktoren var bare sunn. Vi må komme over noen terskler for å komme videre”.

En annen sier: *”Stressfaktoren var en utfordring. Formidlingen av stoffet er helt avgjørende for hva man husker og hva man lærer”.* Andre er inne på at stressfaktoren er med å skjerpe en. Noen er inne på at det å formidle var en lærerik prosess; *”Jeg opplevde øvelse og lettelse ved å mestre en vanskelig situasjon og det førte til personlig utvikling og vekst”.*

Når det gjaldt spørsmålet om formidlingen gikk utover innholdet i produktet, var det delte meninger i studentgruppen. 1/3 mente at det gjorde det. Ellers var svarene her ikke så lette å tolke. Noen mente at det gikk litt utover innholdet men ikke for mye, men noen svar var også klart positive på at det gjorde det ikke. En sier at; *” En ble gjennom gruppeprosessen godt kjent med stoffet og det reduserte stressfaktoren mye”.* En annen sier om sin gruppes fremlegg: *”vi ville gjerne være kreative i vår måte å formidle på i håp om at det ville gjøre inntrykk og feste seg bedre i hukommelsen til de som skulle høre oss”.*

Alle studentene med unntak av en svarte at alle i gruppen hadde tatt like stort ansvar i formidlingen av produktet til medstudentene.

4.6 Spørsmål fra sensorene

Eksamensformen legger opp til at sensorene stiller gruppen og også enkeltmedlemmene i gruppen utdypende spørsmål i åpen klasse, eller også ”på åpen scene”. Denne måten å

gjennomføre en muntlig eksamen på var også tenkt i forhold til å øke læringsutbytte for hele studentgruppen.

Vi var interessert i å få studentenes respons på hvordan dette opplevdes. Spørsmålene på spørreskjemaet gikk her blant annet på om spørsmålene fra sensorene opplevdes som relevante og forståelige. Videre om det var vanskelig å få spørsmål på åpen scene. Studentene fikk etter endt eksamensdag formidlet eksamensresultatet. Dette ble gjort muntlig, individuelt eller i gruppen. Karakterskalaen som ble brukt var bestått – ikke bestått. Vi var også interessert i hvordan denne tilbakemeldingen fungerte for den enkelte student. Videre spurte vi om tilbakemeldning også burde gis av medstudenter i form av en opponentgruppe.

2/3 av studentene opplevde spørsmålene fra sensorene som relevante og forståelige. Noen av studentene ønsket seg imidlertid flere spørsmål og spørsmål som var mer konkrete i forhold til spørsmålsstillingen i oppgave. En nevner også at hun synes spørsmålene var ”for snille”.

Det å motta spørsmål på åpen scene var for 1/3 av studentene helt i orden. Mens 1/3 synes dette var vanskelig. Noen sier at det for så vidt var greit, men angir at det alltid i en slik situasjon er muligheter for å få ”jernteppe”. En av studentene sier ganske direkte at hun synes det var vanskelig å motta spørsmål slik situasjonen var, uten at hun går nærmere inn på hva det vanskelige besto i. En annen sier at dette ikke var vanskelig ”fordi hele gruppe var godt forberedt i alt stoffet”.

Når det gjaldt tilbakemeldingen og formidling av resultatet var ca. 1/3 fornøyd med denne. Mange av de studentene som ikke fant tilbakemeldingen tilfredsstillende kom med ønsker som for eksempel graderte karakterer for å få tydeligere frem ulike nivå på besvarelsene. En sier: ”Ved å ha en gradering får man en bedre forståelse av hvor man selv befinner seg”. En er inne på at hun synes tilbakemeldingen ble alt for kort. En annen på at hun ønsket skriftlig tilbakemelding. ” Skulle gjerne hatt tilbakemeldingen skriftlig, og med mer vekt på kriteriene. Vi hadde jobbet mye med å få kriteriene oppfylt. Vi ville hatt konkret tilbakemelding på det som ikke var bra nok, selv om vi fikk bestått”.

Når det gjaldt spørsmålet om hvorvidt medstudentene burde gitt tilbakemelding uttrykker det store flertallet et klart nei. En sier: ”tilbakemelding fra medstudentene ville blitt for sårbart i plenum, men vi kunne gjerne fått tilbakemelding fra andre grupper i skriftlig form”. Mange

av studentene er inne på at de i en eksamenssituasjon har mer enn nok med seg selv og at det ville kreve for mye av dem og også skulle gå sterkt inn i andres arbeid.

4.7 Eksamen sett i forhold til hovedmålsettingen for utdanningen

Et hovedmål for utdanningen er ”å kvalifisere reflekterte yrkesutøvere med høy yrkesetisk standard som kan ta initiativ til, organisere og iverksette tiltak i samarbeid med eldre, deres pårørende, frivillige organisasjoner og andre yrkesgrupper”.

Vi spurte også studentene om hvordan de to eksamensdagene fungerte i forhold til denne målsettingen. Videre spurte vi hva i eksamensformen som kunne bidra i arbeidet med å nå målsettingen og hva som kunne være til hinder for det.

Et stort flertall understreker at eksamensdagene var lærerike i forhold til å nå hovedmålsettingen for studiet. Spesielt vektlegges at formene gav muligheter til å se helheter og sammenhenger. Dette føres videre ved å trekke frem at løsningene hele tiden ble sett i forhold til normer for god praksis. Her var muligheter til å se nye synsvinkler og ulike løsninger på praktiske problemer. Spesielt skapte det å få være ”tilskuer” til en annen gruppes refleksjoner, refleksjon hos den enkelte. En sier: ” *Ulike innspill fra de enkelte gruppene førte til refleksjon hos oss andre*”. En annen understreker: *Gruppearbeid fører til teamarbeid i praksis, overføring av gode løsninger - skaper gode visjoner og innovasjoner*”. Eksamensformen fikk også frem en ansvarliggjøring av studentene som helsearbeidere, de er ansvarlige som delaktige i en praksis og som initiativtakere for å få til en god praksis. En trekker frem: *Å skulle formidle til andre er nok tøft, men vi har godt av det. Det er noe med å tørre å si noe eller formidle noe i andre sammenhenger*”. Og en annen igjen: *Eksamensdagene gav trening i å formidle til andre grupper, og det var ingen dum ide med en slik eksamen*”.

Det som kunne virke hemmende i en slik prosess var i de tilfeller der gruppeprosessen fungerte dårlig, der det kunne være samarbeidsproblemer og unnasluntring. Ellers trekkes her frem at for vide oppgaver kunne være et hinder og likedan tidsfaktoren der denne var for knapp.

4.8 Forhold som i eksamensformen fungerte positivt og negativt

Til slutt i spørreskjemaet ba vi studentene trekke frem ett forhold som for dem fungerte positivt og ett forhold som fungerte negativt ved eksamen.

Av positive faktorer som ble trukket frem var;

- Gruppeprosessen, det å tenke i lag og oppleve en god gruppedynamikk
- Den store overførbarheten til praktiske situasjoner
- Mestring av nerver, det å vokse ved å bryte barrierer
- Det å ha gjennomført en muntlig eksamen.

Her kom det utsagn som for eksempel: *”Tror de fleste som er startet på dette studiet, er ute etter å få med seg mest mulig til sin arbeidssituasjon. Dette er iallfall min ide, vi er ikke her for å få gode papirer, men for at vi skal kunne være i vår arbeidssituasjon og være tryggere på at vi holder en god standard, og at dette skal komme pasienten til gode. Pasienten først, tror jeg vi tenker”*.

”Det var spennende å ha eksamen på en ny måte. Har ikke hatt gruppeeksamen før. Får mange nye vinklinger når vi løfter i flokk”.

Av negative faktorer som ble trukket frem var:

- Urettferdighet i forhold til tidsaspektet, noen overskred tidsrammen uten at det fikk konsekvenser
- Tilbakemeldingen ble ikke gjort i tråd med kriteriene for eksamen.

Her sa studentene blant annet:

”Mange synes det var urettferdig at noen grupper brukte så lang tid. De fikk sagt mye mer”.

” For å lære noe av dette må sensorene være tydelige i evalueringen og helst gi en skriftlig tilbakemelding etter de kriteriene som er satt opp og som vi jobbet etter underveis med oppgaven.

”Hadde vært interessant å få vite hva som var kriteriene for å stryke til en slik eksamensform”.

5.0 Refleksjon over funnene

5.1 Innledning

De spørsmål vi stilte oss innledningsvis var om studentene opplevde at denne eksamensformen gav mulighet for læring. Videre spurte vi om evalueringen i denne formen for eksamen opplevdes som gyldig for den enkelte student. Vi vil i dette kapitlet prøve å reflektere rundt disse spørsmålsstillingene ut fra studentenes svar i spørreskjemaet. Dette kapitlet vil slik få to underavsnitt. Først vil vi se på mulighetene for læring for så å reflektere rundt om evalueringen opplevdes som gyldig.

5.2 Eksamen som læring

Eksamen som læring er kanskje ikke den vanligste måte å omtale en eksamen på. Dysthe (2001) mener at synet på evaluering "henger igjen" i et behavioristisk kunnskapssyn. Det vil igjen innbefatte et kvantitativt kunnskapssyn som vil ha svar på "hvor mye" har studentene lært. Dette vil videre innbefatte en produktevaluering, det er sluttproduktet som skal måles. Begrep som innsikt, forståelse og meningsdanning har ikke plass innenfor en slik tenkning.

Vi tenkte på forhånd at et viktig aspekt ved denne eksamenen nettopp skulle være å vektlegge forståelse og meningsdanning. Studentene skulle gjennom å samhandle og være i en dynamisk prosess konstruere kunnskap sammen. En forutsetning for en slik prosess ville være at alle opplevde de hadde noe å bidra med til fellesskapet.

"Stor overførbarhet til praktiske situasjoner".

Noe av det studentene trakk frem var at både innholdet i eksamenen og metodikken hadde stor overførbarhet til praktiske situasjoner. En snakker om at oppgaven vektla en helhetlig tenkning i forhold til pasientens problemer. Andre poengterte at gruppearbeid fører til teamarbeid i praksis og at man slik kan overføre gode løsninger. Sammenhengen mellom eksamen og studentenes praktiske arbeidssituasjon ble gjennom svarene synliggjort på ulike måter. En formulerte seg slik: *"---vi er her på studiet for at vi skal kunne være i vår arbeidssituasjon og være tryggere på at vi holder standard og at dette skal komme pasientene til gode"*.

Dette synliggjør en sammenheng hvor det kan sies at læringen er grunnleggende sosial. Studentene er i en sammenheng kulturelt og historisk hvor de representerer en helsefaglig praksis. Denne praksisen, selv om den ikke er ensartet, representerer mange felles kulturelle verdier gjennom fagområder som etikk og emneområder som hjelperolle i forhold til pasienter og klienter. Helse og sosialfaglig praksis har i Norge hatt en historisk utvikling gjennom samlebegrep som velferdsstaten og slik binder historien studentene sammen. De er innrettet mot et pasient/klientperspektiv og ser sine studier i den dimensjonen. Slik blir menings- skaping et synlig og virksomt begrep i denne sammenheng. Meningen vil i forhold til dette konkrete utsagnet ligge i at studenten vil heve sin faglige standard og at det skal komme pasienten til gode. I skolens formulering lyder det slik i følge målsettingen; ”--å kvalifisere reflekterte yrkesutøvere med høy yrkesetisk standard--” .

I Dysthes (2001) utlegging av at læring er situert, sier hun at situasjonen der personen lærer er fundamental for det som blir lært. Det situerte perspektivet fokuserer spesielt på læringskonteksten. Læringskonteksten for studentene var en skolekontekst, men som flere av dem trekker frem er kontekstenes kontekst (Geertz 1991) deres arbeidssituasjon og den praksis de er en del av.

”En gi og ta prosess.”

Noen av studentene beskriver gruppeprosessen i denne eksamenen som en *gi og ta* prosess. De sier noe om arbeidsfordelingen de hadde og hvordan de utfylte hverandre i arbeidsprosessen. En formulerer seg slik: ”--- en var kanskje sterk boklig, mens den andre var mer kreativ, den tredje så kanskje løsninger og utfordringer---- alle var like delaktig på hver sin måte”.

Dette er et godt bilde på at læring er distribuert mellom personer. Dysthe (2001) sier dette betyr at ulike personer har ulike bidrag som er nødvendig for en helhetlig forståelse av en situasjon. Her er det det flerstemmige som løftes frem. I følge Bakhtin (1998) bærer uttalelser fra den enkelte med seg ”stemmer” fra tidligere brukere, og ytringen eller talen blir slik et møtested for samspill og konfrontasjon mellom ulike meninger og verdiståsted. I vår sammenheng hadde gruppe medlemmene ulike bakgrunn og erfaring og slik ulike ”stemme” med seg inn i gruppen. De representerte ulike kommuner/praksissteder og hadde sin grunnutdanning fra ulike tidsperioder. Når studentene omtaler eksamenen som en *gi og ta* prosess, gir det et bilde av at de ulike stemmene har fått komme frem og at en forhandling har funnet

sted. I en forhandlingssituasjon vil det alltid kunne ligge motstand og spenning. De fleste studentene er inne på at det å arbeide sammen i gruppe gir en perspektivutvidelse, flere perspektiver blir synlig. De bruker ord som "bytte" av lærdom og "utfylling" av egne mangler. De snakker og om at "det mangfoldige" kom frem. Dette samsvarer i stor grad med ideene i den Bakhtinske dialogen, hvor det flertydige og det flerstemmige vektlegges. Bakhtin sier videre at forståelse og mening oppstår i et samarbeid mellom to parter (Dysthe og Igland 2001). Det er tydelig at studentene har fått oppleve et slikt samarbeid i gruppene. En sier: "det var helt ok å være uenig". Kun en student mente at gruppeprosessen ikke hadde fungert godt.

"Vi løftet hverandre frem"

Når Dysthe (2001) skal forklare hva som ligger i begrepet læring er mediert går hun til den russiske teoretikeren Vygotskjis begrep 'psykologiske redskaper'. Redskaper betyr i et sosiokulturelt læringsperspektiv intellektuelle og praktiske ressurser man bruker for å forstå og handle i verden. En av studentene sier: "Stoffet ble klarere når vi studerte det sammen". Andre snakker om å "plutselig å få en aha opplevelse, å se noe nytt". Det er tydelig at noen av gruppene i sterkere grad enn andre har opplevd gruppearbeidet som en støtte og hjelp i sin læringsprosess. Noen snakker om mestring av nervøsitet i eksamenssituasjonen fordi de er "sammen" om produktet. Andre snakker om: " - - det å vokse ved å bryte barrierer". Dette gir uttrykk for å tørre mer når man står sammen, og kanskje også at man inspirerer hverandre til å bryte barrierer. Eksamensproduktene varierte fra verbale femlegg til rollespill og videofilmproduksjoner. Mange av studentene var slik involvert i arbeid de tidligere ikke hadde erfaring med og som de heller kanskje ikke hadde trodd de skulle kunne gjøre.

Det å få spørsmål på åpen scene var det delte meninger om blant studentene. Noen synes dette var helt i orden, mens andre mente det var vanskelig og lett kunne føre til "jernteppe". En begrunnelse for at dette ikke var vanskelig var nettopp at "hele gruppen var godt forberedt i alt stoffet". Dette ligger også nært opp til at læring er grunnleggende sosial. Et betydningsinnhold i denne termen er i følge Dysthe (2001) interaksjonen med andre i et læringsmiljø. Det at *hele gruppen var godt forberedt* tyder på et sosialt miljø der læring skjer. Dysthe (2001) benevner slike læringsmiljø som dirskurssamfunn. Bakhtin (1998) hevder at en del av det å lære nettopp er å delta i diskurser og praksiser i ulike fellesskap.

”Eksamen gav trening i formidling – ingen dum ide med en slik eksamen”

Eksamensformen hadde et sterkt formidlingsaspekt. I de enkelte gruppene har det mange-tydige og flertydige fått komme frem. Dette indikerer at forhandling har foregått og slik en formidling av egen forståelse og meninger. Det å stå frem med meninger og perspektiver i en liten gruppe er likevel noe de fleste helsearbeidere har erfaring med både fra utdannings-sammenheng og egen praksis. Formidling i større grupper og i en skolesammenheng var nytt for mange av studentene. Noen var også tydelig på at dette var noe de grudde seg til. De har i løpet av utdanningen hatt flere slike utfordringer, men en eksamenssituasjon er for de fleste langt alvorligere. Samtidig er dette en kompetanse som kan sies å være viktig å tilegne seg for helsearbeidere. En av studentene uttrykker dette ved å si: *”Å skulle formidle til andre er nok tøft, men vi har godt av det. Det er noe med å formidle noe i andre sammenhenger”*.

Det å være tilskuer til andre gruppers fremlegg ble også trukket frem som noe som gav nye perspektiver og refleksjoner. Bakhtin (1998) sier at ytringene våre alltid er adresserte. I dette ligger at ytringen alltid har en adressat. Denne kan enten være konkret som i vårt tilfelle (klassen), eller til noen som er mer fjern for oss. Han sier videre at bevisstheten om adressaten alltid er til stede når ytringen formes. I vårt tilfelle vil bevisstheten om at medstudenter i tillegg til sensorene var adressat til produktet kunne være med på å forme produktet. Dysthe (2001) kaller dette en dialogisk interaksjon mellom ytring og forståelse. Bevisstheten om at adressaten (i vårt tilfelle sensorene) også skulle komme med spørsmål, mener vi kan ha virket til at det ble jobbet ekstra med forståeligheten i produktet. Bakhtin (1998) poengterte også at mening aldri kan overføres, den skapes i selve interaksjonen eller samhandlingen. Slik blir mening i hans forståelse like avhengig av adressaten som av den som taler eller skriver. Mening i en eksamenssituasjon vil være å få vise frem hvilken forståelse og meninger man i løpet av en læringsprosess har kommet frem til. En av studentene trekker frem et forhold ved eksamen som for henne opplevdes positivt: *”Det var spennende å ha eksamen på en ny måte. Har ikke hatt gruppeeksamen før. Får mange nye vinklinger når vi løfter i flokk”*.

5.3 Gyldig eksamen?

Et vesentlig spørsmål blir om evalueringen i denne eksamensformen opplevdes som *gyldig for den enkelte* student. Likedan om studentene erfarte at eksamenens gyldighet kunne knyttes til *modulens målsetting*. Gyldighet kan oversettes med *treffsikkerhet* (Aadland 2004 s 280).

”Oppgaven vektla helhetstanken”

Flere studenter trakk fram en type treffsikkerhet ved denne eksamensformen, som at den ga muligheter til å se helheter og sammenhenger, og at de så løsninger på oppgaven i forhold til normer for god praksis. En student uttrykker følgende: *”Synes oppgaven vektla at en skal ha helhetlig tenkning i forhold til pasienters problemer. Det vil si se hele mennesket i relasjon til de ulike situasjoner pasienter kommer i og må forholde seg til i løpet av prosessen for å bli så frisk som mulig”*. Og en annen student: *”Oppgaven vektla helhetstanken; fenomenologi og det å være menneske i et slagdrama”*. Studentene opplevde at de ble gitt muligheter til å oppdage nye synsvinkler og ulike løsninger på praktiske problemer. Denne koblingen mellom eksamenssituasjonen og deres praktiske virkelighet gir en type gyldighet, som kan knyttes til både den enkelte student (reflektert yrkesutøver med høy yrkesetisk standard) og til modulens målsetting (kunnskaper om de vanligste sykdommer relatert til høy alder og forståelse for hvordan tap påvirker, samt sorgarbeid som individuelle prosesser). I den bakhtinske dialog blir det flertydige og flerstemmige, motstand og spenninger fremhevet. Likedan respekten for den andres ord og viljen til å lytte og forstå, samtidig som man beholder respekten for sitt eget ord (Bakhtin 1998). I et slikt perspektiv vil evaluering bli sett på som en integrert del av det å lære. En student sier det slik: *”Tror de fleste som er startet på dette studiet, er ute etter å få med seg mest mulig til sin arbeidssituasjon. Dette er i alle fall min ide, vi er ikke her for å få gode papirer, men for at vi skal kunne være tryggere i vår arbeidssituasjon, være tryggere på at vi holder en god standard, og at dette skal komme pasientene til gode. Pasienten først, tror jeg vi tenker”*. En kan si at eksamensformen får gyldighet ved at den gjenkjennes som praksisform, for i helsearbeiderens praktiske hverdag vil læring og evaluering være en integrert helhet.

”Ved å ha en gradering får man en bedre forståelse av hvor man selv befinner seg”

Når det gjelder sluttevalueringen som konkluderer med ”bestått/ikke-bestått”, var studentenes erfaring av gyldighet ikke like overbevisende. I noen typer evalueringer kan testing av avgrensa kunnskapsbiter med graderte karakterer være hensiktsmessig med tanke på treffsikkerhet, for eksempel i realfag som matematikk, eller individuelle skriftlige besvarelser på avgrensa temaområder. Det behavioristiske synet på læring vektlegger det som kan deles opp i små biter, som det kan undervises eksplisitt og isolert i, og dermed også vurderes hver for seg (Dysthe 2001). I vårt fag tror vi dette må sees annerledes, selv om vi i utdanningssammenheng har problemer med å ta konsekvensene av andre perspektiver på læring og evaluering. Tradisjonen er det vanskelig å frigjøre seg fra, fordi den er forankra i

oss både historisk og kulturelt. Det vil gjelde både studenter og lærere. Det er en del av vår *for-forståelse*, og derfor noe vi ikke alltid er oss bevisst. Ifølge Gilje (1987) befinner vi oss alltid (allerede) innenfor en ”for-forståelse”, som gir et bestemt perspektiv eller ”sikt” (s 32). Graderte karakterer er en type for-forståelse eller perspektiv som har en sterk forankring i de fleste av oss, og for noen av studentene ville graderte karakterer ha blitt opplevd som *gyldig* i større grad enn ”bestått”.

Selv om en tredjedel av studentene var fornøyde med den måten tilbakemeldingene ble gitt på, var det et flertall som ikke opplevde dette som tilfredsstillende. De etterlyste blant annet en presisering av nivåene for de ulike ”besvarelsene”, og en mer individuell tilbakemelding. Flere kunne tenkt seg gradert karakter, fordi de mente det ville gi bedre forståelse for hvor man befinner seg. Selv om fremføringen skjedde i gruppe, noe de for så vidt var fortrolige med, så var behovet for respons på *den enkeltes* prestasjon stort. Denne ”jeg kontra de andre”-forståelsen er et resultat av evaluering slik vi er vant til å tenke det med graderte karakterer. Dette kan ha sitt opphav i en individualiserende pedagogikk som kan knyttes til både behaviorismen, og til dens alternativ; kognitivismen (senere fikk vi den sosiokulturelle læringsteorien, der læring blir sett på som deltaking i sosiale praksiser og som er vårt utgangspunkt). Kritikken av kognitivismen går på en for ensidig individsentrering, og at det er en tendens til å fokusere i for stor grad på den mentale siden ved læring. De sosiale sidene ved undervisning og læring har blitt sett på som viktige bare i den grad de støttet opp om den enkeltes læring (samme). Dette tror vi er en type forståelse av læring som er lagt gjennom mange års skolegang, og som kommer til uttrykk når studentene etterlyser mer individuell respons eller graderte karakterer. Ønsker vi å forandre læringsmåtene må evalueringsformene forandres sier Dysthe (2002). Dette minner oss også på å tenke gjennom hva det er vi verdsetter og belønner gjennom våre evalueringsformer.

”For å lære noe av dette må sensorene være tydelige i evalueringen”

For noen av studentene var det en stund siden de hadde tatt utdanning eller forholdt seg til noe form for eksamen, og slik kanskje hang igjen i ”det gamle”, og det var de som hadde en sterk og mer konservativ oppfatning om hva som ligger i begrepet eksamen. De var opptatt av rettferdighet, og en uttalelse gikk på at det må være ”likhet for loven”. Av andre tilbakemeldinger vi fikk var at en av studentene ønsket seg *lengre tilbakemelding*, mens en annen ville ha foretrukket *skriftlig tilbakemelding*, der det kunne komme mer konkret fram ”hva det var som ikke var bra”. Det ble også etterlyst at *kriteriene* kunne dannet et tydeligere

bakteppe for den evalueringen som ble gitt, og noen stiller spørsmålstegn ved om kriteriene ble fulgt; *”For å lære noe av dette må sensorene være tydelige i evalueringen og helst gi en skriftlig tilbakemelding etter de kriteriene som er satt opp og som vi jobbet etter underveis med oppgaven”*. Fordi studentene ikke får graderte karakterer, kan vi i ettertid se at vi burde lagt større vekt på tilbakemeldingen til den enkelte, og knyttet tilbakemeldingene tydeligere opp mot kriteriene. Om den bør være skriftlig er vi litt usikre på, fordi tilbakemeldingen ville bli vesensforskjellig fra eksamenens øvrige form. Vi kan tenke oss at noen studenter kan føle seg usynlige som enkeltpersoner i en slik gruppe-eksamen og at en mer individuell tilbakemelding ville styrket erfaringen av gyldighet for den enkelte. Derfor må denne type innvendinger fra studentene tas på alvor. Vi spurte studentene om hvorvidt medstudentene burde gitt tilbakemelding, men til det uttrykker flertallet et klart nei; *”.. det ville blitt for sårbart i plenum”*.

Vi følte oss litt på gyngende grunn. Ikke helt sikre på hva som krevdes

Selv om de fleste var fornøyd med informasjonen de fikk fra lærerhold, kan studentutsagnet over her tyde på at vi kunne ha vært klarere i vårt budskap. Dette kan også påvirke erfaring av eksamenen som gyldig. Vi må i ettertid kunne stille oss spørsmål om informasjonen som ble gitt i forkant kunne vært bedre? Som lærere har vi posisjon og makt. Derfor blir vår adferd, det vi sier og det vi gjør, tillagt stor betydning. Informasjon som blir gitt, og ikke minst våre tilbakemeldinger, vil i en eksamenssammenheng bety svært mye. Noen ganger mer enn vi kanskje er klar over. For vår del fordi vi kanskje opplever studenter på dette nivået mer som samarbeidspartnere enn som studenter i tradisjonell betydning. Det er imidlertid ikke gitt at studentene ser det slik. Dette kan igjen handle om hvor troverdige vi har framstått når det gjelder fagplanens innhold, evalueringsformer som vi benytter underveis, og vår egen væremåte i møte med studentene gjennom hele studietiden.

Et annet aspekt som studentene var inne på er tidsfaktoren for fremleggene, og vår håndheving, eller mangel på dette. Ett par av gruppene overskred tidsrammen uten at det fikk konsekvenser, og en av studentene sier følgende; *”Mange synes det var urettferdig at noen grupper brukte så lang tid. De fikk sagt mye mer.”* At vi ikke håndhever våre egne kriterier, slik som tidsaspektet, kan også svekke eksamensformens gyldighet.

Deltagelse og gyldighet

Lærerrollen innebærer *makt*. Kanskje kan vi tenke oss at vi kan dele noe av denne makten med studentene. Med utgangspunkt i fagplanen kunne for eksempel studentene ha vært deltagere i planleggingsfasen av eksamen. I et sosiokulturelt syn på evaluering blir evalueringen sett på som en integrert del av det å lære og ikke noe som kommer "etterpå" (Dysthe 2001). Ved å trekke studentene inn slik kunne vi i praksis ha vist at vi tok dialog og samspill på alvor, og at læringssyn og vurderingsform henger ihop. Dersom de erfarer at de selv deltar i vurderingsprosessene og ikke bare blir objekter for vurderingen, vil sannsynligvis gyldigheten for den enkelte være knyttet til at vurderingen var rettferdig og målte det den skulle måle. Behov for eller ønske om å bli "kunnskapstestet" eller få tilbakemelding i form av graderte karakterer, ville da kanskje ikke være så utalt. Studentene kunne komme med innspill til eksamensformens struktur og gjennomføring, mens vi selv tar hovedansvar for innholdet i oppgaven. Det er ikke noe i veien for at studentene selv kan se på grupperingsløsninger, tidspunkter, ytterligere klargjøring av kriterier og pedagogiske valgmuligheter. Dette var også noe vi til dels trakk dem inn i. Vi kunne dessuten gitt dem lignende oppgaver som prøveeksamen. På den måten måtte studentene sette seg inn i det pedagogiske tenkningsgrunnlaget, gjort seg konkrete erfaringer, følt at de kunne påvirke og dermed delt makt med lærerne. Ifølge det sosiokulturelle læringssynet (Dysthe og Igland 2001) er det viktig å skape et miljø der den enkelte opplever seg akseptert. Studenten må oppleve seg som akseptert og vedsatt som en som kan noe og som kan bidra til de andre. Klassekulturen er av største betydning. Dysthe (2001) sier følgende;

Læring er i alle høve ikkje ein soloprestasjon, det er heller ikkje ein passiv prestasjon. Både den som lærer, og den eller dei som underviser, er aktive agentar i sosial samhandling, og aktiv handling er ein føresetnad for at læring og utvikling skal finne stad (s.80).

Å oppleve seg som deltagere i samspill med hverandre og med oss som lærere og med reell innflytelse, ville fremme slik læring og utvikling, og de ville fått et eierforhold til denne "nye" eksamensformen. For både studenter og lærere ville dette føre til erfaring av eksamensformen som gyldig både for den enkelte og i forhold til fagplanens pedagogiske forankring.

6.0 Konklusjon

Prosjektets arbeidstittel har vært: *Eksamen på åpen scene*. Det vi la i dette uttrykket var blant annet at eksamenen fordrer en fremføring med et publikum. Som en teateroppsetning vil denne fremføringen ha ”øyeblikkets karakter”, formidlingen i eksamenssalen er et her og nå drama. Studentene spiller hovedroller og er publikum hver sin gang. Eksamensoppgavens ulike deler kan sees som ulike akter i et drama, som en av studentene formulerte det ”..... å være menneske i et slagdrama”.

Vi stilte innledningsvis to hovedspørsmål som vi gjennom dette prosjektet ønsket å finne svar på. Begge spørsmålene gikk på studentenes opplevelser henholdsvis i forhold til om *eksamen gav mulighet for læring* og om *gyldigheten av evalueringen for den enkelte*. Studenter er kanskje mer vant til å tenke kontroll fremfor læring i forbindelse med eksamener. Når det gjelder gyldighet, går studentenes oppfatning oftest på om eksamen og bedømmelsen er rettfærdig.

”Eksamenslæring”

Når studentene blir spurt om læringsaspektet ved eksamen, har de likevel ingen problemer med å trekke frem ulike eksempler på at de gjennom denne eksamen har lært. Det vi som en tendens vektla i forrige kapittel var; den store overførbarheten til praktiske situasjoner, læring gjennom å dele og styrken ved å lære ”*sammen*”. Trening i formidling ble også trukket frem som nyttig og viktig i forhold til fremtidig yrkesutøvelse, noe som for øvrig har med overførbarheten til praksis å gjøre. Samstemmigheten fra studentene i dette spørsmålet var mer fremtredende enn flerstemmigheten. Det kan se ut som alle studentene, kanskje med unntak av én, har hatt et stort og også godt læringsutbytte.

”Liv og lære”

Når det gjaldet studentenes opplevelse av evalueringens gyldighet, ser vi at det flerstemmige trer tydelig frem. Her kommer flere stemmer inn og mange av dem er misfornøyd med både informasjon og tilbakemelding fra lærerne. Noen gir oss konkrete innspill som vi vil tenke over og gå videre på for å gjøre denne delen av eksamen bedre.

Ulike skole- og utdanningserfaringer om hva gyldig eksamen vil si, kan gi studentene og oss lærere utsiktspunkt eller ståsted som ikke alltid er sammenfallende. Dette kan vi se på som en

utfordring, for eksempel i forhold til hva vi har lagt til grunn i fagplanen av pedagogiske profil og innhold. Rammeplanen for utdanningen påpeker at eksamensformene skal reflektere arbeidsformene i studiet. Kvalitetsreformen sier følgende; ”det må foretas en faglig og pedagogisk gjennomgang og fornyelse av studiens innhold og oppbygging” (s 5). Dersom den enkelte student skal oppleve gyldighet i forhold til en slik form for eksamen som vi legger opp til, og i forhold til karakteren bestått/ikke-bestått, så må tenkningsgrunnlaget som eksamensformen hviler på, formidles på et tidlig tidspunkt i utdanningsløpet og på en tydelig måte. Vi må tenke over om det er konsistens mellom det skrevne ord i fagplanen (hensikt og mål) og våre valg av vurderings-/eksamensformer. Selv om vi som lærere har orientert oss mot nyere pedagogisk teori, så skjer det stadig at vi glir inn i gammel tenkning og væremåte. Vi tror at vi handler i tråd med vår nye kunnskap og innsikt, for så ufrivillig å avsløre at vi fortsatt er aktører i en tradisjon der eksamen er ensbetydende med kontroll av kunnskapsbiter. Gjennomlesing av fagplan(er) kan ofte avsløre slike sprik mellom liv og lære. Ifølge det sosiokulturelle læringssynet vil motivasjonen ligge innebygd i de forventninger studentene møter fra den kulturen de er en del av (Dysthe og Igland 2001), og erfaring av *mening* vil derfor igjen påvirke motivasjonen. Så i den grad studentene erfarer eksamensformens forankring og hensikt meningsfull vil den også framstå som gyldig. Å jobbe på dette planet vil sannsynligvis medføre at krav om graderte karakterer blir mindre påtrengende.

Læringsutbytte ved å endre eksamensform og tenke nytt er ikke forbeholdt studentene alene. Som lærere har vi opplevd oss som en slags produsent av en forestilling, mens studentene har stått for scenografi og regi – det hele for *åpen scene*. Produksjonen kan i første omgang sies å være den konkrete fremføringen i eksamensrommet, men i vår forståelse går produksjonsbegrepet langt utover denne her og nå situasjonen. Med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori mener vi det er blitt ”produsert” ny kunnskap og innsikt gjennom dialogisk samspill, og ved å slippe fram de ulike stemmene studentene representerer. Som lærere har fått prøvd ut tanker og ideer, samt fått nye teoretiske kunnskaper som vil gjøre oss i stand til å fortsette arbeidet for bedre studiekvalitet i tråd med kvalitetsreformen.

Litteratur:

- Andersen, T. (2002): Foredrag ved Universitetet i Tromsø i mars 2002. <http://www.uit.no/uit/lordag/index.html>
- Aadland, E. (2004): "Og eg ser på deg..." Vitenskapsteori i helse- og sosialfag. Oslo. Universitetsforlaget
- Bakhtin, M. M. (1998): Spørsmålet om talegenrane, oversatt og med etterord av Slaattelid, R. Bergen: Ariadne forlag
- Bengtsson, J. (1998): Sammanflätningar. Fenomenologi från Husserl til Merleau-Ponty. Göteborg: Daidalos
- Bue, T. (1973): Pedagogisk veiledning, Oslo: Forsøksrådet for skoleverket i samarbeid med NKS-forlaget.
- Bull, T. (1996): Godtfolk! Gode konferansedeltakere!, i Evaluering i læring og utvikling, Tromsø: UNICOM, Universitetet i Tromsø, Rapport nr. 3
- Børtnes, J. (2001): Bakhtin, dialogen og den andre. I Dysthe, O (red): Dialog, samspill og læring. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Dewey, J. (1974): Erfaring og oppdragelse, oversatt og med indledning af Hans Fink, København: Christian Ejlertsen's forlag
- Dysthe, O. (2001): Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O. (red): Dialog, samspill og læring. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Dysthe, O. (2002): "Mapper" som lærings og vurderingstedskap, UNIPED, nr.2, s. 5 – 17
- Dysthe, O. og Igland, AM. (2001): Vygotskij og sosiokulturell teori. I Dysthe, O.(red): Dialog, samspill og læring. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Fløistad, G. (1973): An Interdisciplinary Journal of Philosophy and the Social Sciences. Inquiry. Offprint from vol. 16, s.445-465
- Geertz, C. (1991): Tjock beskrivelse, för en tolkande kulturteori. Häftan för kritiska studier nr. 3, s.13-33
- Gilje, N. (1987): Metode og filosofi i moderne hermeneutikk. I Gilje, N: Hermeneutikk i vitenskapsteoretisk perspektiv. Senter for vitenskapsteori, Skriftserien nr. 6. Universitetet i Bergen, s. 9 - 49
- Giorgi, A. (1985): Phenomenology and Psychological Research. Pittsburgh: Duquesne University Press
- Gjengedal, E. (1994): Understanding a World of Critical Illness. A Phenomenological Study of the Experiences of Respirator Patients and their caregivers. Bergen: Department of Public Health and Primary Health Care, Division of Nursing Science, University of Bergen

Harder, I. (1990): Fænomenologisk kvalitativ forskning. Et bud på metodetilgang i sygepleieforskning. Vård i Norden, 10, (18), 18-25

Jensen, T. K. (1990): Sygepleje som etisk know-how - hermeneutik og livsverden, menneskesyn og metode. I Jensen, T. K. (red), Jensen L.U. & Won Chung, K.: Grundlagsproblemer i sygeplejen. Etik, vitenskapsteori, ledelse & samfund (s.135-173). Århus: Forlaget Philosophia

van Manen, , M. (1992): Researching Lived Experience. Ontario: The Althouse Press

Molander, B. (1996): Kunskap i handling. Göteborg: Diadalos

Repstad, P. (1991): Mellom nærhet og distanse. Oslo: Universitetsforlaget

Slaattelid, R. (1998): Etterord i Spørsmålet om talegenrane, Bakhtin, M. M., Bergen: Ariadne forlag

Stortingsmelding nr. 27/2001: Gjør din plikt – krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning

Streubert, H. J. & Carpenter, D. R. (1995): Qualitative Research in Nursing. Advancing the Humanistic Imperative. Scranton, Philadelphia: J.B. Lippincott Company.

Ålvik, T. (1977): Undervisningslære 1, Aktuelle synspunkter og problemer, København: Gyldendals Pædagogiske Bibliotek

Vedlegg 1

Case

Tordis Hansen er en kvinne på 81 år. Hun er tidligere lærer og har sitt yrkesaktive liv undervist i grunnskolen. Som pensjonist har hun de siste fem årene bodd alene etter at hennes mann døde av kreft. Før mannen døde var de et aktivt ektepar. De likte å gå turer i skog og fjell og gikk gjerne i teater på konserter.

Fru Hansen bor fortsatt i deres felles enebolig. Denne ble bygd på slutten av femtitallet, med stor stue og kjøkken i første etasje og soverom og bad i andre.

Den aktuelle situasjonen er at hun for ca to uker siden ble funnet hjemme av en nabo, liggende på gulvet i gangen. Det er uvisst hvor lenge hun har ligget der, og hun kunne vanskelig gjøre rede for situasjonen. Naboen varslet datteren som bor i nabobyen og Tordis Hansen ble innlagt i det lokale sykehuset, samme dag.

Det viser seg at Tordis Hansen har hatt et hjerneslag av moderat størrelse. Hun har en høyresidig lammelse og har vansker med å finne ord. Dette vanskeliggjør kommunikasjonen med personalet og pårørende. I tillegg tar hun lett til tårene og spesielt pårørende mener hun gråter mye. Hun er også delvis inkontinent for urin, og har hatt obstipasjonstendenser. Foreløpig trenger hun mye hjelp ved toalettbesøk.

I de to ukene Tordis Hansen har vært innlagt i sykehuset ble det i første omgang gitt behandling for å begrense skaden og forebygge komplikasjoner. Rehabiliteringen har vist god fremgang med hensyn til balanse og gangfunksjon. Hun går nå rundet i korridoren med rullator, men blir fort slitent og er engstelig for å falle. Den høyre armen har nedsatt kraft, og der er lite hun klarer å utføre med armen foreløpig. Hun spiser selv når maten blir satt frem for henne, men har lett for å svelge vrangt.

Oppgavetekster:

Oppgave 1:

De ansatte i slagenheten ved det lokale sykehuset får ansvar for Tordis Hansen i de to ukene hun er innlagt. Drøft de viktigste prinsippene (pleie- og behandlingsmessig) som det arbeides ut fra i slagenheten.

Oppgave 2:

Drøft Tordis Hansens situasjon i forhold til de tap hun har gjennomgått i forhold til hjerneslaget og den sorg dette kan medføre.

Oppgave 3:

Dere blir som ansatte i hjemmetjenesten innkalt til slagenheten i forbindelse med at Tordis Hansen skal skrives ut fra sykehuset innen kort tid. På møtet diskuteres hennes situasjon. Drøft aktuelle problemområder i hennes nåværende situasjon med tanke på at hun skal tilbake til eget hjem.

Oppgave 4:

Drøft hvordan dere som ansatt i hjemmetjenesten kan bidra til at Tordis Hansen kan mestre sin nye hverdag når hun er tilbake i eget hjem.

Vedlegg 2

Kriterier for vurdering av fremlegget

Faglig fokus

Det forventes at drøftingen bygger på de opplysninger som er gitt i caset. Videre forventes at pensumlitteratur og forelesningsnotater innenfor det aktuelle temaområdet brukes aktivt.

Selvstendighet

Besvarelsen skal bære preg av studentenes selvstendighet vurderinger og evne til å behandle stoffet saklig, kritisk og analytisk, med drøfting av teori og egne erfaringer.

Grundighet

Besvarelsen må belyse problemstillingene tilstrekkelig grundig. I dette ligger at man her går i dybden på et avgrenset område for å avdekke en kompleksitet som i første omgang ikke alltid er synlig.

Kunnskaper

I besvarelsen skal studentene vise evne til å finne fram til stoff som har vært tematisert og belyst i semesteret. Dette kan også gjelde teori som ikke kan sees som direkte knyttet opp til caset, men som likevel gir innsikt og dybde i aktuell problematikk. Besvarelsen må ha litteratur og kildehenvisninger.

Fremstilling

Fremlegget må bære preg av ryddig framstilling, (klart og tydelig språk og logisk oppbygning), slik at tilhørerne kan forstå og "følge" fremlegget.

Vedlegg 3

Eksameneoppsett og tidsskjema

Torsdag 3. juni:

Kl. 09.15 - 10.00	Oppgave 1	Gruppe 6
Kl. 10.15 - 11.00	Oppgave 2	Gruppe 7
Kl 11.15 - 12.00	Oppgave 2	Gruppe 4
PAUSE		
Kl. 12.30 – 13.15	Oppgave 3	Gruppe 5
Kl- 13.30 – 14.15	Oppgave 3	Gruppe 1

Fredag 4. juni:

kl. 09.15 - 10.00	Oppgave 4	Gruppe 3
kl. 10.15 - 11.00	Oppgave 4	Gruppe 2

AVSLUTNING KL.11.00 – 16.00

Vedlegg 4

Spørreskjema

Etter gjennomføring av eksamen; seminar med fremlegg, ønsker vi å få din vurdering over denne eksamensformen.

1. Oppgaven ble gitt en uke før eksamensdagen

- Var oppgaven relevant i forhold til modulens målsetting (se fagplan)?
- Hva syns du oppgaven vektla i forhold til målsettingen?
- Hva syns du oppgaven ikke vektla i forhold til målsettingen?
- I hvilken grad fikk du brukt teori på en selvstendig og kritisk måte?
- Opplevde du at din deloppgave ble for ”liten”/alt for omfattende i forhold til caset som helhet?
- Kommuniserte/informerte lærerne eksamenskravet tydelig nok?

Gruppeprosessen

- Hvordan forløp gruppeprosessen?
- Hvordan konkret arbeidet dere med oppgaven?
- Opplevde du at prosessen låste seg?
- Fikk du komme til syne med ditt bidrag?
- Var alle i gruppen like delaktig?
- Hva vil du si om samarbeidet i gruppen?

Læringsutbytte

- Lærte du noe nytt i løpet av eksamensperioden?
I tilfelle ja, hva lærte du?
- Hvordan fungerte diskusjonen i gruppa for deg?
- Ville produktet blitt annerledes hvis du jobbet alene?
Evt. hva ville vært annerledes?
- Var det å arbeide i gruppe en styrke eller var det hemmende?
- Endret du standpunkt (mening, holdning) i løpet av prosessen?

Fremlegg

- Er vektlegging av formidling i en eksamen en stressfaktor?
- Har du lært noe av å skulle formidle et faglig produkt til andre?
- Gikk det at du skulle formidle på bekostning av det faglige innholdet?
- Synes du alle i gruppa hadde like stort ansvar i fremlegget?

Spørsmål fra sensorer

- Opplevdes spørsmålene fra sensorene som relevante og forståelige?
- Var det vanskelig å få spørsmål på åpen ”scene”?
- Hvordan opplevdes tilbakemeldingen omkring bestått/ikke bestått?
- Burde medstudentene også gitt tilbakemelding for eksempel i form av opponent grupper?

Et hovedmål for utdanningen er ”å kvalifisere reflekterte yrkesutøvere med høy yrkesetisk standard som kan ta initiativ til, organisere og iverksette tiltak i samarbeid med eldre, deres pårørende, frivillige organisasjoner og andre yrkesgrupper.”

- Hvordan fungerte de to eksamensdagene i forhold til denne målsettingen?
- Hva i eksamensformen kan bidra til å nå dette målet?
- Hva i eksamensformen kan hindre at målet oppnås?

Nevn ett forhold ved eksamensformen som for deg fungerte positivt. Nevnt ett forhold ved eksamensformen som for deg fungerte negativt.