

Artikkelen er vitenskapelig vurdert av forskere utenfor redaksjonen

Formativ vurdering – et eksempel fra en sykepleierutdanning

Av **Gøril Nordang**

Gøril Nordang
Høgskolelektor/
1. lektorstipendiat ved
Høgskolen i Oslo,
avdeling for sykepleier-
utdanning
Cand.paed.
E-post:
goril.nordang
@su.hio.no

Sammendrag

I artikkelen gis det et eksempel på hvordan man kan anvende formativ vurdering i høyere utdanning. Hensikten med formativ vurdering er her å gi studenter tilbakemelding slik at det støtter den enkeltes læringsprosess. Dette krever at studenter har mulighet til å utvikle oppgaven videre og at de forstår de tilbakemeldingene de får. Studenter og veiledere gir tilbakemeldinger på oppgaver som er under bearbeiding. Oppgaver og tilbakemeldinger er tilgjengelig for alle studentene, slik at det utvikles eksempler på hva som anerkjennes innen faget. Studentene involveres også i vurderingsprosessen, ved at de må gi og motta medstudent responser.

Innledning

Temaet for denne artikkelen er formativ vurdering. Formativ vurdering innebærer at studenters prestasjoner blir vurdert underveis, med den hensikt at tilbakemeldingen vil bidra til forbedring av produktet. Dette ses i sammenheng med summativ vurdering, som forstås som en avsluttende vurdering eller sertifisering. I denne artikkelen ønsker jeg å presentere et eksempel på formativ vurdering i lys av relevant forskning og noen grunnleggende ideer og synspunkter på læring i høyere utdanning.

I den første delen vil organiseringen av utdanningen som artikkelen tar utgangspunkt i presenteres, og det vil deretter bli redegjort for hvordan formativ vurdering er forstått. Deretter vil vår versjon av skriftlig formativ vurdering beskrives og våre erfaringer bli trukket inn.

Sykepleierutdanningen ved HiO, avdeling for deltidsstudier, hvor erfaringene er hentet fra, har som mandat at det skal prøves ut alternative vurderingsformer. Studiet er organisert som en egen enhet, slik at enheten har stått friere til å prøve ut ulike læringsaktiviteter. Utviklingen av studiet er basert på systematiske evalueringer av erfaringer. Hvert semester skriver studentene et refleksjonsnotat, veiledere har månedlige møter med en representant per studiegruppe, hvert semester er det mappeutvalg med eksterne representanter og i

2007 ble vi eksternt evaluert. Det er skrevet to doktorgrader med eksempler fra utdanningen som også har bidratt med nyttige innspill (Jensen, 2006; Wittek, 2007). Undertegnede jobber som veileder i nevnte utdanning.

Organisering av sykepleierutdanningen ved Høgskolen i Oslo, avdeling for deltidsstudier

Ved Høgskolen i Oslo (HiO) er det anledning til å ta den treårige bachelorgraden i sykepleie over fire år. Deltidsstudentene følger samme rammeplan som alle sykepleierutdanninger i Norge for øvrig og den samme fagplanen som heltidsstudiet ved HiO. Studentene får studie-plass via samordnet opptak. Utdanningen består av fire kull på ca. 50 studenter som er delt tilfeldig inn i grupper på 6–7 studenter. Gruppene endres hvert studieår. Det er lagt opp til mye gruppesamarbeid i alle deler av studiet. Hver gruppe har en hovedveileder og det er knyttet ca. to veiledere til hvert kull. Veiledere er tilknyttet studieår ut fra sin kompetanse, men tanken er at de skal gi veiledning i fagområder de ikke nødvendigvis har spesialkompetanse i. Det gis tilbud om forelesninger og studentene har læringsaktiviteter i øvingsavdeling, praksisstudier og noe korte seminarer.

Studentene jobber med studieoppgaver hvert semester. Studieoppgavene omhandler ulike fagområder og har en ordramme på 750–2000 ord. Det er ulike tekstformer og vurderingskriterier som skal anvendes, men dette vil av plasshensyn ikke presenteres her (se for eksempel Jensen, 2006). Fra og med 2. semester lager studentene selv oppgaveteksten ut fra gitte faglige og strukturelle rammer, slik at oppgavene kan vinkles ut fra studentenes spesielle interesser og erfaringer. Til sammen skriver studentene ca. 15 000 ord per semester. Studieoppgavene er obligatoriske i den forstand at de må være gjennomført før man får anledning til å gå opp til mappeeksamen. Oppgavene verken godkjennes eller vurderes når de er ferdigstilte, men skal anvendes på nytt inn i den summative vurderingen. Gruppene møtes med veileder ca. tre ganger i måneden, men har også gruppemøter uten veileder til stede.

Studiet bruker Fronter som plattform for nettbasert læring. Ved siden av å virke som en informasjonskanal, lagres samtlige studieoppgaver og tilbakemeldinger slik at hele kullet har tilgang til all informasjon og alle oppgaver. I denne artikkelen er det først og fremst den formative vurderingen av disse skriftlige oppgavene som belyses.

Formativ og summativ vurdering forstått innenfor rammen av mappevurdering

Deltidsstudiet innførte i 1999 mappevurdering. Grunnen til dette var at det oppsto et behov for å få et større samsvar mellom undervisning og eksamen. Studiet var i stor grad basert på gruppesamarbeid og studentene ble gitt stor frihet og mulighet til å påvirke egen fagutvikling. For eksempel fikk studentene selv velge problemstillinger innen et fagområde fremfor ferdigproduserte innfallsvinkler. Eksamensformen var en tradisjonell skoleeksamen.

Troen på studentens ressurser og nytten av refleksjon har preget vår forståelse og praktisering av mappevurdering. Samarbeid mellom studenter og utviklingen av et læringsforløp som anerkjenner enkeltstudentenes unike interesser og erfaringer har som nevnt ovenfor vært viktig for oss i utviklingen av studiet, og dette støtter vi på et sosiokulturelt

syn på læring (Taasen, Havnes og Lauvås, 2004; Havnes m.fl., 2003). Med et sosiokulturelt syn på læring, vektlegger vi at det er studentene som skal være aktive og at de dermed selv må ha ansvar og mulighet til å utvikle sin kunnskap og kompetanse. Samtidig er studentene en del av et sosialt og kulturelt fellesskap, slik at samarbeid, dialog og kontekst blir viktig. Forstår vi kunnskap som noe som er distribuert mellom mennesker innenfor et fellesskap (Dysthe, 2001), vil det få konsekvenser for organiseringen av studier. For vår del har vi forsøkt å legge til rette for at studentene kan delta i mange felles kontekster på ulike måter. Det kan derfor være grunn til å tro at dette også har innvirket på hvordan den formative vurderingen er praktisert. Mappemetodikk i seg selv har ingen pedagogiske konsekvenser, men er avhengig av det læringsperspektivet som knyttes til. Derfor ser vi også varianter som definerer seg inn under mappeparaplyen som har bidratt til økt antall eksamener og mer kontroll, noe som etter vår oppfatning ikke har vært intensjonen lagt i Kvalitetsreformen (St.meld. 27). For eksempel er mangfoldet av tolkninger av mappevurdering ved HiO (Wittek og Havnes, 2005) og i fem andre norske utdanningsinstitusjoner kartlagt (Dysthe, Engelsen og Lima, 2007).

Det er blitt vanlig å skille mellom vurdering av læring og vurdering for læring (Taasen m.fl., 2004). Hvis hensikten med vurderingen er å gi en avsluttende vurdering av læring, er dette summativ vurdering, mens formativ vurdering er vurdering for å lære videre. Formativ vurdering kan defineres som «*assessment that is specifically intended to provide feedback on performance to improve and accelerate learning*» (Sadler, 1998, s. 77). I hvilken grad summativ og formativ vurdering er to sider av samme sak eller helt atskilte aktiviteter, er ikke tydelig avklart i litteraturen. Taras (2007) kritiserer feltet for en manglende avklaring, og peker blant annet på at dette har fått negative praktiske konsekvenser. Skillet mellom formativ og summativ vurdering har i noen tilfeller ført til at man har planlagt aktiviteter i tilknytning til vurderingene atskilt. Formativ vurdering kan oppleves som et tillegg, og dermed en merbelastning fremfor en positiv aktivitet for studentenes læring.

Et annet trekk ved feltet er at det oppstår et ønske om å finne eksakte og nasjonale kriteriesett. Dette kan resultere i at selve kriterievurderingen blir så detaljert og omfattende at vurderingen fullstendig dominerer læringsopplevelsen og en utvikling mot «vurdering som læring» (Torrance, 2007).

Scrivens (1967) hadde som utgangspunkt at «formativ evaluering = summativ evaluering + feedback». Selv om vi ikke følger denne modellen, ser vi helt klart at hensikten med veiledning og formativ vurdering nettopp er at studentene skal utvikle sin kunnskap slik at den summative vurderingen skal mestres best mulig. Dessuten må de to vurderingsformene planlegges samtidig for at de ikke skal virke mot hverandre.

Formativ vurdering av skriftlige produkter kan praktiseres på ulike måter, men har til felles at man gir skriftlig eller muntlig tilbakemelding med eller uten karakter. For at det skal være formativt, skal studentene få anledning til å forbedre produktet, men formen praktiseres også uten at dette er mulig. I mange tilfeller leveres det samme produktet til en avsluttende bedømming, som da blir den summative vurderingen. En annen løsning, som vi har valgt, er å tenke seg at ulike oppgaver gjennom studieåret skal utvikle studentenes kunnskaper, og at den summative vurderingen er en ny tekst som skal vise fagnivået ved

semesterslutt eller avgrensede moduler. Vi har organisert studiet slik at studentene får jobbe med en rekke ulike moduler i studieoppgaver i løpet av en lengre tidsperiode (1–2 semestre). Den summative vurderingen eller mappeeksamen er en hjemmeeksamen hvor studentene skriver en ny oppgave og hvor tidligere leverte studieoppgaver trekkes inn. Studentene vet ikke hvilke oppgaver som skal inngå, men vet at de selv får velge ut noen. Med et slikt opplegg unngår man eventuelle interessekonflikter i dobbeltrollen som veiledere og sensor. Veiledningen vil rette seg mot det å skrive faglige tekster og om innholdet i de aktuelle fagområdene. Studentene får da sjansen til å vise en mer integrert forståelse av faget. Studentene får da også tid til å utvikle seg faglig fremfor å bli sensurert kontinuerlig.

Internasjonalt ser man en trend hvor utdanningene stykkes opp i små enheter (Gibbs og Simpsons, 2004; York og Knight, 2004). Dessverre er det slik også her at vi i større og større grad tvinges til å stykke opp utdanningene i moduler, og fagområdene skilles. Det blir dermed vanskelig å få til en prosess hvor man integrerer fagområdene og videre baserer seg på formativ vurdering som ikke straks ender opp i en avsluttende summativ vurdering.

Formativ vurdering som skriftlig tilbakemelding

Vi møter studenter som har en oppfatning av at det er vesentlige forskjeller veiledere imellom. Dette kan bunne i at man veileder forskjellig, men også i at studenter tolker den veiledningen de mottar forskjellig. Det er ikke et mål for oss at veiledningen skal kvalitetssikres ved at alle gjør og sier det samme, men at måten de gjør og sier ting på skal ha samme pedagogiske begrunnelser. Her kan skriftlige retningslinjer hjelpe. Med eksempler fra vår utdanning, peker Wittek (2007) i sin doktorgrad på at for mange retningslinjer kan virke mot sin hensikt. Dette samsvarer også med våre erfaringer. Studenter og veiledere kan risikere å bli mer opptatt av hvordan man skal studere fremfor faginnholdet. Å finne en balanse er vanskelig, og kanskje er det vi veiledere som trenger beskrivelsene mest. Når det er sagt, har vi hatt god nytte av følgende retningslinjer for tilbakemelding, som er utviklet i nært samarbeid med studentene:

- Tilbakemelding gis til studieoppgaver som er under utarbeidelse
- Studenten(e) legger ved spørsmål om hva de vil ha veiledning på når de leverer utkast til studieoppgaver
- Tilbakemeldingen skal være kortfattet, og bør ikke være mer enn halvparten av studieoppgavens rammeord
- Tilbakemeldingen skal innholde
 - 2 styrker/positive ting som kan virke støttende
 - 2 utfordringer som kan nås i nærmeste fremtid
 - konkrete eksempler til utfordringer og styrker
- Tilbakemeldingen skal gis så raskt som mulig etter levering av overnevnte

Retningslinjene omhandler informasjon om hva som forventes av den som skal få vurdering og den som skal gi vurdering, og er felles for både veileder- og medstudentvurderinger.

Tilbakemelding på utkast eller uferdige oppgaver – mens det ennå er tid til revisjon

Det gis kun tilbakemeldinger på tekster som studentene anser som uferdige og som de har tid til å jobbe videre med. Etter vår oppfatning er det nettopp dette punktet som skiller formativ og summativ vurdering. Det er klart at studenter kan lære av å få en tilbakemelding på et ferdig produkt, og vi gir også skriftlige tilbakemeldinger på eksamen. Men i en læringsprosess er det å få tilbakemeldinger mens de ennå jobber med teksten og fagområdet det som kanskje avgjør om de klarer å anvende tilbakemeldingene de får. Dette kan bidra til at studentene er motiverte til å jobbe videre. Den formative vurderingen møter et reelt problem som studentene står oppe i, og de oppfordres til å oppsøke veiledning der de står fast. Studentene sier tidlig i studiet at de ser poenget med å få tilbakemelding før de er ferdige, siden motivasjonen for å fortsette på et produkt som de anser som ferdig er lav. Siden studentene er midt i en skriveprosess, er det også viktig å gi tilbakemeldingen raskt. Hvis vi ikke har anledning til å gi tilbakemeldingen innen et par dager, gir vi beskjed slik at studentene ikke venter.

Spesielt i starten av studiet etterspør studentene karakterlignende tilbakemeldinger, men det er et fåtall. Selv om det er vanlig å gi karakterer også på utkast, har vi valgt å støtte oss til den delen av forskningsmiljøet som har vist at karakter ofte fører til at studenter ikke leser den tilbakemeldingen de får. Karakterer underveis kan også skape et miljø der studentene blir mer opptatt av å sammenligne hverandres karakterer enn å lære det de skal. Det blir også et spørsmål om hva man skal bruke disse karakterene til (Black og William, 1998; Gibbs og Simpson, 2004). For å imøtekomme studentenes ønsker om å få tilbakemelding på om de har forstått vurderingen, har vi innført mulighet for å levere den samme oppgaven to ganger. Studenter og veiledere får da anledning til å se om tilbakemeldingen er tolket og anvendt i tråd med intensjonen.

Selvvurdering og egenvurdering. Hva lurer studentene på?

Nicol og Macfarlane-Dick (2006) vektlegger betydningen av selvvurdering og egenvurdering. De konkluderer med: «While students have been given more responsibility for learning in recent years, there has been far greater reluctance to give them responsibility for assessment processes» (s. 215). Gode tilbakemeldinger er avhengig av at studentene kan gi veileder informasjon om hva de ikke forstår eller er usikre på. En måte å legge til rette for dette er bl.a. selvvurderinger, læringsmål og medstudentvurderinger. Studentene må få anledning til å involveres i vurderingsprosessen. Når studentene leverer utkast til studieoppgaver, er det et krav at de også legger ved spørsmål om hva de ønsker spesiell veiledning på. De må vurdere eget arbeid og komme frem til hva de mener de har forstått og hva de må jobbe videre med. Studenten ansvarliggjøres og aktiviseres i forhold til eget arbeid.

Ved å stille spørsmål, er det et utvalg av oppgaver som skal formativt vurderes. Studentene skal velge ut tema og spørsmål de lurer på gjennom egenvurderingen. Her har noen av

studentene kommet med innvendinger om at de er bekymret hvis de har gjort noe galt som ikke kommenteres. Her kan det være en fordel at studieoppgavene ikke vurderes summativt og at det er kunnskapen som studenten tilegner seg i samtlige oppgaver som til slutt vil være utslagsgivende. Studentene kan da synliggjøre feil og mangler, og oppmerksomheten kan rettes mot individuelle utfordringer samtidig som det skapes en dialog mellom den som skal motta og den som skal gi tilbakemelding. Siden dette er, som jeg kommer inn på senere, tekster som er tilgjengelig for alle, involveres de andre studentene også i et faglig sosialt fellesskap. Slike tilbakemeldinger er i tillegg gjenstand for diskusjon i gruppene som veiledningstema.

Det har vist seg at for omfattende tilbakemeldinger kan virke demotiverende og at studentene ikke klarer å ta inn over seg for mange utfordringer. Lunsford (1997) konkluderer med at tre kommentarer per oppgave er det maksimale å forvente at studentene kan jobbe videre med. En egenvurdering ved bruk av spørsmål kan også gi studenter som ønsker det mer eksakt tilbakemelding på om de for eksempel har klart akademiske krav som stilles, uten at hele oppgaven vurderes summativt. Det er anledning til å avgrense seg til utfordringer som for eksempel om studenten i en oppgave har klart å drøfte en gitt problemstilling.

Konkrete eksempler på hva studenten har fått til og utfordringer de kan jobbe videre med

Egenvurdering og bruk av tilbakemeldinger handler ikke bare om kognitive evner, men er også avhengig av motivasjonelle faktorer (Pintrich, 1999). Selv om anerkjennelse, oppmuntring, ros og ulike typer belønninger er godt dokumenterte pedagogiske metoder for motivering, vil utøvelsen av disse i praksis ikke alltid være i tråd med hensikten. Brophy (1981 I: Hoel, 2000:121) nyanserer betydningen av ros ved å konstatere at «sjelden, men konkret, spesifikk og oppriktig ros virker mer oppmuntrende enn hyppig vanepreget og generell ros.» Samtidig må tilbakemeldingene være troverdige. Hvis studenter opplever å få ensidig ros, og senere stryker til den summative vurderingen, er tilliten brutt. Tilbakemeldinger er med på å skape forventninger, og disse må være realistiske hvis de skal fungere som en mulighet til å lære (Hoel, 2000). En positiv tilbakemelding fokuserer da på hvilke tanker det er viktig å bygge videre på og hva studenten spesifikt har lyktes med. En slik positiv holdning forutsetter også at vi oppfatter teksten som uferdig og ikke sensurerer ved bruk av et sensureringspråk (Lunsford, 1997). Samtidig viser det seg at konkret kritikk, der det også gis forslag til hvordan man skal forbedre seg, forventes av studentene og er nyttig for egen faglig utvikling. Konkretisering og eksempler er blitt fremhevet av studentene som veldig viktig for å forstå tilbakemeldingene. Generelle tilbakemeldinger av typen «mer analyse og mindre beskrivelser» har vist seg lett å misforstå, og det blir dermed vanskelig for studentene å utvikle oppgaven videre (Chanock, 2000).

Arbeidskapasitet – er det mulig å gjennomføre formativ vurdering i dagens utdanningsystem?

Det viser seg at man bør ha et visst omfang av formative vurderinger for at det skal fungere (Gibbs og Simpson, 2004). Siden veiledere i høyere utdanning i dag har veilederansvar for mange studenter, må man finne løsninger slik at arbeidsmengden blir overkommelig. Jeg har møtt kolleger på andre institusjoner som er nedlesset i studentoppgaver som skal vurderes. De samme tilstandene rapporteres internasjonalt (Black og Williams, 1998).

Omlegging til mappevurdering og studentaktivisering står i fare for å mislykkes hvis dette ikke tas på alvor. Ved vårt studium har vi begrenset oss til å gi en individuell tilbakemelding på en individuell oppgave og en tilbakemelding på en medstudentvurdering per semester. I tillegg gis det to tilbakemeldinger på en og samme gruppeoppgave. Stort sett gir vi flere enn en tilbakemelding, men vi gir ikke på alt. Dette kan virke lite for de som gir tilbakemeldinger på alle innleverte oppgaver. For oss er det spesielt to forhold som har gjort dette mulig: Det første er at vi anvender medstudentvurdering og det andre at vi har en åpen løsning ved bruk av Fronter.

Medstudentvurderinger

I studiet skal studentene gi hverandre individuelle og gruppevise tilbakemeldinger. Disse inngår i studieoppgavene, og studentene følger de samme retningslinjer som vi veiledere gjør. Studentene gir og mottar ca. tre slike vurderinger per semester. Noen studenter uttrykker i starten at de er usikre på holdbarheten av medstudentvurderingene, og føler seg lite kompetente til å skrive tilbakemeldinger selv. Men allerede i 1. studieår ser de fleste studentene det som en nyttig læringsaktivitet. I sin doktorgradsavhandling viser Jensen (2006) hvordan studentene utvikler en mer og mer positiv holdning til medstudenter, og på slutten av studiet nettopp trekker frem medstudenters tilbakemeldinger som noe av det viktigste for sin egen faglige utvikling (Jensen, 2006). Holdbarheten i tilbakemeldingene fra medstudenter er kanskje overraskende høy. Flere studier har vist at studenter har mer enn god nok vurderingskompetanse – spesielt om de gjør dette ofte, om vurdering inngår i læringsaktivitetene og om de får opplæring i hvordan vurderinger bør gjøres. Det er også vist at medstudentvurderinger bidrar til at studentene bruker mer tid på fagstoffet, noe som antas å ha en positiv effekt på læringen (Boud, Cohen og Sampson, 1999).

I første semester ser vi ofte at studenter skriver tilbakemeldingene veldig personlige, og anvender uttrykk som «du er kjempeflink» og «jeg lærte veldig mye av å lese oppgaven din». Kritiske kommentarer og forslag til endring kommer helst i 2. semester. Studentene forklarer dette med at de ser at de selv ikke drar nytte av slike generelle utsagn. De blir etter hvert tryggere på å gi hverandre forslag, siden de selv ønsker dette. I tillegg får studentene vurdering av én medstudentvurdering, hvor bl.a. retningslinjene kommenteres. På denne måten kan man utvikle evnen til å gi og ta imot konstruktiv kritikk og bekræftelse, noe som kan være viktig i et fremtidig yrke. Studenter har mange felles utfordringer; samtidig vil ulike innfallsvinkler kunne gi nyttige innspill til fagområdet som studeres. Det å sette seg inn i andres arbeider, oppleves av mange studenter både som inspirasjon og som trening i å stole på egne tolkninger.

Hvis man ser læringsprosessen ut fra et sosiokulturelt perspektiv og samtidig velger å organisere studiet i grupper, må man også ha aktiviteter som gjør at dette oppleves som meningsfullt. For eksempel kan det tilrettelegges for utveksling av ulike erfaringer og innspill i gruppesamarbeidet. Gjennom medstudentvurderinger som inngår i studieoppgavene, kan studentene oppleve at flere innfallsvinkler kan bidra til faglig kompetanse ut over hva hver enkelt kan oppnå alene. For eksempel kan de fordele temaer de skal fordype seg i og gi medstudentvurderinger på temaer de selv ikke skriver om.

Vi gir ikke kurs i hvordan studentene skal skrive vurderingene, men har de nevnte retningslinjene. I tillegg brukes veiledernes og medstudenters vurderinger som modeller. Etter at vi innførte veiledertilbakemeldinger på medstudentvurderinger, fikk vi også tilgang til hvordan studentene skriver. Inntrykket er at de i stor grad er i tråd med våre vurderinger, men at det selvsagt er variasjoner. Det er også slik at siden vi gjør dette i åtte semestre, lærer studentene seg dette underveis. Medstudentvurderinger viser seg også som en god anledning til å sette seg inn i vurderingsprosessen og hva som vektlegges og anerkjennes i de ulike fagene. Slik kunnskap er avgjørende for å forstå den vurderingen man selv får (Nicol og Macfarlane-Dick, 2006).

En åpen organisering ved bruk av den nettbaserte læringsplattformen Fronter

Selv om vi har hatt veldig god nytte av å ha tilgang til studieoppgaver og tilbakemeldinger, ser vi også at «det fysiske møte» og diskusjonen rundt tilbakemeldingene har vært viktig. Det å få studentene til å tolke og presisere egen kompetanse i forhold til studiets mål, er et viktig utgangspunkt for å kunne bruke de tilbakemeldingene som gis. Forbedringer krever at man forstår de tilbakemeldingene man får (Nicol og Macfarlane-Dick, 2006). Ved å ha en felles lagringsplass for oppgaver og tilbakemeldinger, har både veiledere og studenter tilgang til mange konkrete eksempler. I tillegg utvikles det etter hvert en omfattende samling av oppgaver som er formativt vurdert, slik at studenter kan se eksempler på hva som er forventet i studiet.

Vi har brukt formativ vurdering i studiet i flere år. En hovedutfordring har vært selve logistikken rundt det å dele dokumenter og involvering av medstudenter i hverandres skriving. Vi startet først med å ha felles permer der studentene la kopier av studieoppgavene sine. Deretter brukte vi e-postlister. I 2005 valgte så HiO Fronter som nettbasert plattform, og den ble da tilgjengelig for vårt studium.

Det er mye man kan si om Fronter og tilsvarende løsninger, men vi har valgt å ha en pragmatisk holdning til dette. Vi har brukt tid på å finne løsninger, og bruk av Fronter kan fremme for eksempel tilgang til medstudenters oppgaver. Det betyr at i et årskull har samtlige studenter tilgang til å se alle studieoppgaver og de medstudent- og veiledervurderinger som gis. Det innebærer bl.a. at studenter/studentgrupper i samme læringskontekst gir hverandre tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen. Samskriving av tekster betyr her både at de utvikler gruppetekster hvor alle deltar, men også at de synliggjør individuelle deler.

Ved hjelp av Fronter har kullet tilgang til hverandres oppgaver. På den måten prøver vi å legge til rette for at studentene allerede fra første dag deler kunnskaper og inspirerer hveran-

dre underveis til videre læring. Vår erfaring er at et slikt transparent læringsmiljø har gjort gruppesamarbeidet mer konstruktivt, men vi har ikke fått dokumentert hvilke avgjørende faktorer som har bidratt til dette. En årsak kan være at det er enkelt å distribuere oppgaver til hverandre selv om man ikke er på campus. Siden det også er skriftlige forarbeid til for eksempel diskusjoner, er det også vanskelig å møte uforberedt til gruppemøter.

Studentene får også tilgang til eksempler på ulike måter å tilnærme seg ulike fagtemaer på. Dette dreier oppmerksomheten mer i retning av å utvikle et eget faglig ståsted fremfor et søk etter hva «utdanningen vil ha». Studentene får tilgang til vurderinger av andres oppgaver, og kan på denne måten også få et inntrykk av hvilket fagnivå som er akseptabelt.

I en studie viser Dysthe m.fl. (2007) at det er mer vanlig at medstudentvurdering gjøres tilgjengelig for andre studenter enn veiledervurderinger. En grunn kan være at individuelle vurderinger fra veiledere oppleves mer som en personlig sak mellom veileder og student. En annen årsak kan være at veiledere ikke er helt komfortable med å vise til alle hva de skriver i individuelle tilbakemeldinger. En åpenhet som er beskrevet ovenfor krever kanskje at man må gå noen runder i hvilken rolle man skal ha som veileder.

Ny Veilederrolle – en forutsetning?

I et opplegg der studenter inngår i veiledningen av hverandre og hvor erfaringer og interesser kanskje ikke alltid er fastlagt på forhånd, gjør at vi må tre inn i en veilederrolle som støtter opp under dette. Veilederen kan ikke stå på siden av det som skjer, men må delta sammen med studenter i det som skjer, uten at man overtar styringen fullstendig.

Vi opplever at det å utvikle et studieopplegg der studentene blir aktivisert og inkludert, krever at dette arbeidet inngår i alle studieaktivitetene. Både veiledere og studenter har lang erfaring med utdanningssystemet. Formidlerrollen og forventningen om at en lærer skal informere, forelese og bestemme står sterkt hos studenter og lærere. Studentene oppfatter at de får noe mer når de blir forelest for, og opplever tilhørerrollen som mindre krevende. Veiledere føler at de har gjort jobben sin når de har formidlet det de vet.

Det å forelese er også en måte å vise frem sin faglige identitet på, noe som er viktig. Likevel opplever vi at mange av studentene våre ser mappevurdering som nyttig, og de evaluerer læringsaktiviteter som tilbakemelding som meget positivt. Det at de må dele oppgavetekstene er også lite problematisk. Det som kanskje er en større utfordring, er å få oss veiledere til noen ganger å tre ut av den tradisjonelle veilederrollen og inngå i et mer dialogisk samspill med studenter for å kunne møte de unike utfordringene og erfaringene studenter bringer med seg inn i studiekonteksten.

Innføring av studentaktive læringsformer og formativ vurdering vil for mange fag og lærere innebære et krav om en bredere pedagogisk kompetanse gjennom en ny måte å samhandle med studenter på. I utdanningssektoren er vi vant til å strukturere studentenes læringsaktiviteter og studieforløp ved for eksempel utarbeidelse av undervisningsplaner og i ulike møter med studenter. Vår egen rolle vies derimot ikke like stor oppmerksomhet eller ressurser. En systematisk kompetanseheving av lærere fremheves av Dysthe og Engelsen (2003:14) som viktig for å imøtekomme nye krav og utfordringer. Endring av rolle krever at lærere også må være i en læringsprosess. En ny lærerrolle krever at vi synliggjør hva vi

gjør og hvordan vi begrunner vår praksis. En endrings- eller læringskultur er basert på en interesse for å betrakte egen praksis som gjenstand for diskusjon og utvikling. I likhet med studentene må vi delta i situasjoner som gir oss utfordringer og støtte.

Siden det var viktig for studentene å få rask tilbakemelding, var det også viktig for oss å kunne skrive raskt. Det å endre seg fra å være perfektjonist (vise alt vi kan) til å stole på egne vurderinger, krever mye trening og trygghet. Mange kolleger opplevde det nok i starten som ubehagelig å skulle dele alle de skriftlige tilbakemeldingene med hverandre.

På samme tid startet vi et mer systematisk samarbeid der de fagansatte fikk anledning til å kommentere hverandres praksis, samtidig som det var rom for å feile. Her diskuterte og kommenterte vi utvalgte tilbakemeldinger. Erfaringene herfra førte til at vi ble mer trygge på det å gi tilbakemeldinger, siden innspill opplevdes som nyttig. Vi utforsket også litteratur på området, med praktiske eksempler og teoretiske perspektiver. Dette bidro også til at vi oppfattet vår egen praksis som mer velbegrunnet. I denne sammenhengen merket vi også at fagkunnskapen kom frem og ble diskutert, ikke bare pedagogikken. Karseth (2006) argumenterer for at vi ikke må overforenkle lærerrollen ved et dikotomisk skille mellom formidler og tilrettelegger i møte med studentene. Veiledere trenger også å delta i en kritisk argumentasjon rundt fagområder som det undervises i. Dette skaper etter min mening synlig engasjement som kan virke motiverende for studentene. Å være en veileder i lys av sosiokulturelt syn på læring, vil ved siden av å delta i ulike kontekster med studenter, gi muligheter for å fremstå som en modell og medlærer. Her kan for eksempel Vygotskijs (1991) begrep om «den nærmeste utviklingssonen» belyse betydningen av det sosiale for den individuelle læringsprosessen. Det å tilegne seg kunnskap skjer først i samhandling med andre i spesielle kontekster, hvor man lærer gjennom deltakelse den kunnskap og den kompetanse som er sentral og viktig.

Det synes som viktig at veiledere går inn i diskusjoner med studentene om begrunnelsene for de ulike læringsaktivitetene. Som en yrkesutdanning har vi nok en fordel av å tilby den samme organiseringen gjennom hele studiet. Studentene møter ikke fagseksjoner som har ulik praksis, men en utdanning hvor både den summative og den formative vurderingen baserer seg på et felles pedagogisk ståsted. Det er lett å stagnere, og vi har også erfart at vi gjentatte ganger må sette fokus på hvordan utdanningens ulike aktiviteter henger sammen.

Etter min mening kan man gå enda lengre enn vi har gjort til nå. Det eksisterer en rekke interessante modeller for «peer»-observasjon og kollegautvikling (se for eksempel Yorke og Knight, 2004) og for implementering av formativ og summativ vurdering som kan anvendes i utvikling av veilederrollen (se for eksempel Black og William, 1998; Nicol, 2008). Det viktigste er likevel at man ikke overser at endringer i utdanningssystemet kan få konsekvenser som må tas hensyn til, for eksempel at emner og moduler blir så små at man ikke får anledning til å gjennomføre en formativ vurderingsprosess. Som nevnt tidligere kan også vurderingen bli så sentral at oppmerksomheten rettes mot alt det formelle, slik at det blir vurdering for vurderingens egen skyld gjennom overoppmerksomhet mot kriterier og standarder. Dette kan føre til at opplegget blir for komplisert til å fungere i praksis.

Litteratur

- Boud, David, Cohen, Ruth og Sampson, Jane (1999): Peer Learning and Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413.
- Black, Paul og Wiliam, Dyland (1998): Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education* 5 (1) pp. 7–71.
- Chanock, Kate (2000): Comments on Essays: do students understand what tutors write? *Teaching in Higher Education*, Vol. 5, No. 1.
- Dysthe, Olga (2001): Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: O. Dysthe: *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt.
- Dysthe, Olga og Engelsen, Knut S. (2003): Mapper som lærings- og vurderingsform. I: O. Dysthe og K.S. Engelsen: *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt.
- Dysthe, Olga, Engelsen, Knut S. og Lima, Ivar (2007): Variation in portfolio assessment in higher education: Discussion of quality issues based on a Norwegian survey across institutions and disciplines. *Assessing Writing*, 12. 129–148.
- Gibbs, Graham og Simpson, Claire (2004): Conditions under which assessment supports students learning? *Learning and Teaching in Higher education*, 1, 3–31.
- Havnes, Anton, Taasen, Inger, Jensen, Kari T. og Lauvås, Per (2003): Mappevurdering som lærings- og vurderingsform. Erfaringer fra sykepleierutdanning. I: O. Dysthe og K.S. Engelsen. *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt.
- Hoel, Torlaug L. (2000): *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfelleskap*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Jensen, Kari T. (2006): *Å være student i en feltbasert utdanning. En analyse av studenters felleskap, som kontekst for læring og identitetsdannelse*. Doktoravhandling. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Unipub.
- Karseth, Berit (2006): Reformer i høyere utdanning: Nye student- og lærerroller. I: H. Strømmsø, K. Hofsgaard Lycke og P. Lauvås: *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen.
- Lunsford, Ronald F. (1997): When Less Is More: Principles for Responding in the Disciplines. *New Directions for Teaching and Learning*, no. 69: 91.
- Nicol, David (2008): *Transforming assessment and feedback: Enhancing integration and empowerment in the first year*. Published by Quality Assurance Agency, Scotland.
- Nicol, David og Macfarlane-Dick, Debra (2006): Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*. Vol. 31 (2), 199–218.
- Pintrich, Paul R. (1999): The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*. 31459-470.
- Sadler, Royce (1998): Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 0969594X. Vol. 5, Issue 1.
- Scriven, Michael (1967): The methodology of evaluation. I: R.W. Tyler, R.M. Gagne og M. Scriven (Eds.): *Perspectives of curriculum evaluation*, Vol. 1, pp. 39–83). Chicago: Rand McNally.
- St.meld. nr. 27 (2000–2001): *Gjør din plikt – krev din rett*. Kvalitetsreform av høyere utdanning.
- Taasen, Inger, Havnes, Anton og Lauvås, Per (2004): *Mappevurdering – av og for læring*. Oslo: Gyldendal.
- Taras, Maddalena (2007): Assessment for learning: understanding theory to improve practice. *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 31, No 4, pp. 363–371.

Torrance, Harry (2007): Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education*. Vol. 14, (3), pp. 281–294.

Vygotskij, Lev S. (2001): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wittek, Line (2007): *Mappe som redskap for læring i høyere utdanning. Strukturer, kulturell praksis og deltakelsesbaner*. Doktoravhandling. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Unipub.

Wittek, Line og Havnes, Anton (2005): Vurderingsformer ved Høgskolen i Oslo. *Hio-notat nr. 14*.

Yorke, Mantz og Knight, Peter (2004): Self-theories: some implications for teaching and learning in higher education. *Studies in Higher Education*, 29 (1), 25–37.