

HiT notat nr 3/2007

Fra intensjon til realitet og tilbake til intensjonen igjen

Evaluering av fleksibelt bachelorstudium i sykepleie

Olav Dalland og Kjersti Røsvik

Avdeling for helse- og sosialfag (Porsgrunn)

**Høgskolen i Telemark
Porsgrunn 2007**

HiT notat nr 4/2007

ISSN 1501-8520 (trykt)

ISSN 1503-3759 (online)

Publikasjonene har serietittel: *HiT notat* eller *HiT Working Paper*

Høgskolen i Telemark

Postboks 203

3901 Porsgrunn

Telefon 35 57 50 00

Telefaks 35 57 50 01

<http://www.hit.no/>

Trykk: Kopisenteret. HiT-Bø

© Forfatterne/Høgskolen i Telemark

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven, eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk

Sammendrag

Oppdraget for den ekstern evalueringen av fleksibelt bachelorstudium i sykepleie ved Høgskolen i Telemark, var spesielt å belyse følgende sju punkter: *Undervisnings- og arbeidsformer, vurderingsordninger, bruk av IKT og Classfronter som læringsverktøy, erfaringer fra praksisfeltet, studenttilfredshet, ressursinnsats og organisering og ledelse*. Evalueringen har lagt vekt på å vurdere i hvilken grad utdanningen samsvarer med Kvalitetsreformen, Rammeplan og Fagplan. Dette skulle gjøres med hensyn på overføringsverdien til heltidsstudiet, men også som grunnlag for videreføring av studietilbudet som et permanent tilbud.

Avdeling for helse og sosialfag stilte følgende dokumenter til rådighet: En selvevaluering, diverse bakgrunnsnotater, statusrapporter, studentevalueringer og oppsummeringer fra fokusgruppeintervjuer med studentene. I tillegg bidro Avdelingen med ytterligere opplysninger underveis i evalueringsprosessen.

Fokusgruppeintervju ble valgt som metode for innsamling av data fra studenter, praksisveiledere, lærere og administrativt personale ved institutt/avdeling. Valget er både praktisk og metodisk begrunnet. Vi ønsket kvalitative data og individuelle intervjuer ville bli alt for arbeidskrevende. Den metodiske begrunnelsen er like viktig. Studentene er allerede fortrolige med gruppesamtaler. Fokusgruppeintervjuet gir mulighet til å belyse ulike gruppers felles erfaringsbakgrunn, og gir rom for de spørsmål som ellers ikke ville bli stilt.

Prosjektledelse, lærere, studieledelse viser et sterkt engasjement for den fleksible sykepleierutdanningen. Det virker som om utfordringene knyttet til utdanningen har åpnet for mer faglig fellesskap om planlegging. Det er også skapt nye samarbeidsformer lærerne i mellom og i forhold til administrasjonen og studentene. Dette bekreftes også, når avslutningskullet beskriver hvordan de er blitt lyttet til og ofte har opplevd at endringer har skjedd på grunnlag av deres argumentasjon. Studentene er helt klare på at de gjerne vil anbefale utdanningen videre for andre.

Forord

Evalueringsrapporten har fått tittelen *Fra intensjon til realitet og tilbake til intensjonen igjen*. Her har vi spilt på Selvevalueringens undertittel *Fra intensjon til realitet*. Etter at det første kullet har gjennomført studiet, er det nå tid for ettertanke. Hva har skjedd med intensjonen om et fleksibelt bachelorstudium i sykepleie? Hvordan har det gått i møte med realitetene? Kan intensjonen igjen inspirere til videre utvikling av studiet?

Hvordan kan vi bruke erfaringene vi har gjort oss i det fleksible studiet til å utvikle en bedre sykepleierutdanning? Det var spørsmålet som ble reist da det ble snakk om å evaluere det fleksible bachelorstudiet i sykepleie ved Høgskolen i Telemark. Det er mange vi har møtt i løpet av evalueringen, alle har vært preget av den samme innstillingen: Hvordan kan vi bidra til å gjøre utdanningen bedre? Studenter, lærere, ledelse og administrasjon, kontaktsykepleiere og veiledere i praksis, alle har dere møtt oss med åpenhet og velvilje. Gjennom gruppeintervjuene har dere bidratt til å gi oss et rikt og nyansert bilde av det fleksible studiet. Vi håper bare at vi har klart å formidle dette bildet med flest mulige av de nyansene det har.

I arbeidet har vi hatt stort utbytte av *Selvevaluering av fleksibelt bachelorstudium i sykepleie – Fra intensjon til realitet* som er skrevet av undervisningsleder Per Gunnar Disch og prosjektleder Anne Kathrine N. Malme, med bidrag fra en rekke medarbeidere. Med sin innsikt i utdanningen har, både prosjektleder og undervisningsleder, vært til uvurderlig hjelp i evalueringsprosessen.

Vi som har stått for evalueringen er Kjersti Røsvik og Olav Dalland. Høgskolelektor Kjersti Røsvik, Avdeling for helse- og sosialfag, Høgskolen i Telemark har ivaretatt det interne perspektivet, uten å ha vært direkte involvert i det fleksible studiet.

Førsteamanuensis Olav Dalland, Avdeling for sykepleierutdanning, Diakonhjemmet Høgskole, har stått for det eksterne perspektivet. Han har med velvilje fra Diakonhjemmet Høgskole vært frikjøpt fra sin stilling for å utføre evalueringen.

Vi har samarbeidet om utforming av intervjuguide og gjennomføring av fokusgruppeintervjuene. Kjersti har skrevet referater fra intervjuene på grunnlag av lydopptak. Sammen med lydopptakene har disse referatene dannet grunnlag for analyse og tolkning. Kjersti har skrevet kapittelet IKT og Classfronter. De øvrige kapitlene er skrevet av Olav. Vi har kommentert og diskutert hverandres skriftlige bidrag. Her har vi hatt stort utbytte av at vi representerer både pedagogikk og sosiologi,

samt et internt og et eksternt perspektiv på intervjumateriale. De tolkninger og konklusjoner vi er kommet fram til, står vi sammen om.

Vårt håp er at denne evalueringen kan bidra til videre utvikling av fleksibelt bachelorstudium i sykepleie ved Høgskolen i Telemark..

Porsgrunn i januar 2007

Olav Dalland

Kjersti Røsvik

Innhold

1	Ekstern evaluering av fleksibelt bachelorstudium i sykepleie	9
1.1	Evalueringens målsetting	9
1.2	Gjennomføring av evalueringen	9
1.3	Kilder for evalueringen	10
2	Selvevalueringen	11
2.1	Studiets mål og profil	12
2.2	Utdanningens samsvar med Kvalitetsreform, Rammeplan og Fagplan	12
2.3	Studiets portefølje	13
2.4	Undervisning og læringsformer	13
3	Metode og begrunnelse for valg av fokusgruppeintervju	15
3.1	Hvorfor fokusgruppeintervju?	15
3.2	Gjennomføring av intervjuene	16
3.3	Fokusgruppeintervju og analyse	18
3.4	Erfaringene med fokusgruppeintervjuene	19
4	Fleksibelt bachelorstudium i sykepleie	20
4.1	Om studiet	20
5	Undervisnings og læringsformer	22
5.1	Studentenes første møte med studiet	22
5.2	Studentenes opplevelse av det første møtet med skolen	23
5.2.1	Behovet for informasjon	24
5.2.2	”Bli kjent” tur	24
5.2.3	Første møte med skolen, en vurdering	24
5.3	Samlinger	25
5.3.1	Studentenes opplevelse av samlingene	26
5.3.2	Behovet for struktur og korrektiv	27
5.3.3	Hva ønsker studentene av en forelesning?	27
5.3.4	Hva slags forelesninger misliker studentene?	28
5.3.5	Forelesningene - en oppsummering	28
5.3.6	Ikke for mye gruppearbeid	30
5.4	Hvis ikke gruppa fungerer, fungerer ikke studiet	30
5.4.1	Begrunnelse for læringsgrupper	30
5.4.2	Organisering	31

5.4.3	Gruppedannelse	31
5.4.4	Arbeidet i læringsgruppene	32
5.4.5	Roller i læringsgruppa	33
5.4.6	Ambisjonsnivå	34
5.4.7	Læringsgruppa og selvstudier	34
5.4.8	Læringsgruppa og veiledning	35
5.4.9	Samme uttelling men ulik innsats	36
5.4.10	Fortell meg hvilken læringsgruppe du tilhører ...	36
5.4.11	Deltagerforutsetninger	37
5.4.12	Gruppekontrakt	38
5.4.13	Selvstudier og gruppearbeid	40
5.4.14	Forutsetninger for å delta i læringsgruppe	40
5.4.15	Individuelle mappekrav og læringsgruppa	41
6	Mappevurdering og den skrivende studenten	43
6.1	Bacheloroppgaven	44
7	IKT og Classfronter	47
7.1	Forkurs i IKT	47
7.1.1	Vurdering	47
7.2	Classfronter som læringsplattform	48
7.2.1	Classfronter som informasjonskanal, forberedelse og arkiv	48
7.2.2	Classfronter og grupperom	48
7.2.3	Classfronter og mappekrav	49
7.2.4	Classfronter og flervalgstester	49
7.2.5	Classfronter og praksis	49
7.2.6	Vurdering	50
7.3	Studiundervisning	52
7.4	Konklusjon	53
8	Veiledning	54
8.1	Administrativ studieveiledning	54
8.2	Studieveiledningens betydning	55
8.3	Faglig pedagogisk veiledning	55
8.4	Veiledning, oppsummering og refleksjon	56
8.5	Hvilken veiledning trenger den fleksible studenten?	57
8.5.1	Deltagerforutsetninger	58
8.5.2	Bruk av veiledning må læres	58
8.5.3	Læringsgruppa og veiledning	58

8.5.4	Felles normer for veiledning	59
9	Kliniske studier og øvingsavdelingen	61
9.1	Øvingsavdelingen	61
9.2	Hvordan måle kunnskap?	61
9.3	Individuelt eller gruppe	62
9.4	Om fagspråk	62
9.5	Kliniske studier	63
9.6	Opplevelsen av å lære i praksis	64
9.7	Studentrollen i praksis	65
9.8	Veiledning i praksis	67
10	Fleksibel sykepleierutdanning som prosjekt	69
10.1	Fra intensjon til realitet	70
10.1.1	Første møte med skolen	70
10.1.2	Samlinger	71
10.1.3	Læringsgruppene	71
10.1.4	Veiledning	72
10.1.5	Den skrivende studenten	72
10.1.6	IKT og Classfronter	73
10.1.7	Kliniske studier og øvingsavdeling	74
10.2	- og tilbake til intensjonen igjen	74
	Litteratur	76

I Ekstern evaluering av fleksibelt bachelorstudium i sykepleie

I mai 2006 ble det inngått en avtale om evaluering av fleksibelt bachelorstudium i sykepleie ved Høgskolen i Telemark. Avtalen ble inngått mellom Diakonhjemmet høgskole, Avdeling for sykepleierutdanning og Avdeling for helse- og sosialfag ved Høgskolen i Telemark. Avtalen innebar at 1.amanuensis Olav Dalland skulle utføre evalueringen innefor en ramme av to månedsverk.

I.1 Evalueringens målsetting

På bakgrunn av at prosjektperioden er over, ønsker instituttet og prosjektgruppa at studiet skal evalueres, og gode erfaringer fra prosjektet overføres til heltidsutdanningen. I oppdraget for evalueringen heter det:

Instituttet ønsker at evalueringen skal belyse spesielt sju punkter:

- *Undervisnings- og arbeidsformer*
- *Vurderingsordninger*
- *Bruk av IKT og Classfronter som læringsverktøy*
- *Erfaringer fra praksisfeltet*
- *Studenttilfredshet*
- *Ressursinnsats*
- *Organisering og ledelse*

Det heter i oppdraget at disse punktene spesielt ønskes belyst med hensyn på overføringsverdien til heltidsstudiet, men også som grunnlag for videreføring av studietilbudet som et permanent tilbud.

I.2 Gjennomføring av evalueringen

Forut for den eksterne evalueringen er det gjennomført en intern evaluering (heretter kalt Selvevalueringen). Den eksterne evalueringen er lagt opp slik at den skal gi mening uavhengig av

Selvevalueringen, men det vil være naturlig å se disse dokumentene i en sammenheng. For den eksterne evalueringen er Selvevalueringen en viktig kilde.

Den eksterne evalueringen har vært ledet av førsteamanuensis Olav Dalland, Diakonhjemmet høyskole. Høgskolelektor Kjersti Røsvik, Høgskolen i Telemark, har deltatt i evalueringen. Hun har ikke deltatt i prosjektgruppa for felksibelt bachelorstudium i sykepleie, men har undervist og veiledet studenter ved studiet.

1.3 Kilder for evalueringen

Til arbeidet med evalueringen har vi fått en rekke dokumenter i form av:

- *Selvevalueringen*
- *Diverse bakgrunnsnotater*
- *Statusrapporter*
- *Studentevalueringer*
- *Oppsummeringer fra fokusgruppeintervjuer*

Undervisningsleder, prosjektleder og instituttleder har velvillig fremskaffet supplerende dokumentasjon og svart på spørsmål underveis i prosessen. I arbeidet med evalueringen, har vi møtt en utstrakt velvilje og imøtekommenhet fra alle involverte parter. Arbeidet har vært preget av et uttalt ønske fra oppdragsgiver om å få en evaluering som kan gi grunnlag for videre vekst og utvikling for både det fleksible studiet og heltidsstudiet.

I tillegg til skrevne kilder, har det vært en forutsetning fra oppdragsgivers side at vi skulle møte et mest mulig representativt utvalg av studenter, lærere, administrasjon og ledelse. Disse møtene er gjennomført som fokusgruppeintervju.

Vi skal først se på hva Selvevalueringen representerer som kilde, og deretter gjøre rede for hvilke grupper som har vært med på fokusgruppeintervjuer.

2 Selvevalueringen

Det er utarbeidet en egen Selvevalueringsrapport ført i pennen av undervisningsleder Per Gunnar Disch og prosjektleder Anne Kathrine N. Malme med bidrag fra en rekke involverte lærere og annet personell ved Avdeling for helse- og sosialfag.

Her begrunner prosjektgruppa sine mål med et fleksibelt studium i sykepleie, og beskriver hvordan det er gjennomført og ikke minst evaluert av studentene. I tillegg får vi deres refleksjon over hva som lykkes i studiet og hva de ønsker å forbedre. Det er viktig å presisere at Selvevalueringen har en selvstendig verdi utover det å være underlag for en ekstern evaluering.

Selvevalueringen inngår som et viktig grunnlagsdokument for evalueringen sammen med studentevalueringer, statusrapporter, oppsummeringer fra fokusgruppeintervjuer samt en rekke notater og annet bakgrunnsstoff. I tillegg har det vært mulig å kontakte instituttleder, undervisningsleder og prosjektleder når spørsmål har meldt seg.

Selvevalueringen av det fireårige prosjektet *fleksibel bachelorstudium i sykepleie* har tittelen: *Fra intensjon til realitet*, og forelå i juni 2006.

Innledningsvis gjøres det rede for at selvevalueringen inneholder både faktaopplysninger, beskrivelser og vurderinger under hvert hovedområde. Synspunkter fra studentene er hentet fra løpende evaluering gjennom hele studiet.

Rapporten fra selvevalueringen tar opp følgende hovedområder:

- *Studiets mål og profil*
- *Hvordan utdanningen svarer til de krav og mål som er angitt i Kvalitetsreform, Rammeplan og Fagplan.*
- *Studiets portefølje*
- *Undervisning og læringsformer*
- *FoU-aktiviteter*
- *Internasjonalisering*
- *Formidling*
- *Samarbeid med andre høyskoler*
- *Samarbeid med regionale myndigheter, lokale organisasjoner*

- *Prosjektgruppas organisering*
- *Måloppnåelse i forhold til prosjektplan*

Rapporten avsluttes med prosjektgruppas tanker om veien videre.

I det følgende gis det en gjennomgang av selvevalueringen som grunnlag for den eksterne evalueringen.

2.1 Studiets mål og profil

Prosjektgruppa henter sin overordnede målsetting fra fagplanen for bachelorstudiet i sykepleie, 2005 som sier: *Å utdanne kunnskapsrike og reflekterte sykepleiere for regional, nasjonal og internasjonal virksomhet.*

I møte med studentene er det lagt vekt på en forståelse av læring ikke bare som en individuell handling, men noe som skjer i relasjon mellom den som lærer og omgivelsene. Dette er realisert ved IKT-støttet undervisning og veiledning, utstrakt bruk av læringsgrupper som sentrale fora for samarbeid og mappevurdering.

2.2 Utdanningens samsvar med Kvalitetsreform, Rammeplan og Fagplan

Da fleksibel sykepleie startet opp høsten 2002, var Kvalitetsreformen allerede kjent. Studiets intensjon var å innføre Kvalitetsreformens krav fra første dag, både når det gjaldt nye undervisnings-, veilednings- og evalueringsmetoder. Det ble også lagt vekt på IKT, studentmedvirkning og fleksibilitet. Videre vises det til at en har lagt vekt på Kvalitetsreformens krav om økt fokus på internasjonalisering.

Det gis en beskrivelse av hvordan utdanningen svarer på de krav og mål som er angitt i Rammeplanen av 2002 og 2004. Fordelingen av studiepoeng synliggjøres, og det vises til hvordan hovedemnene fremtrer i utdanningstilbudet. Fra 2004 legges det spesiell vekt på å oppfylle Rammeplanens overordnede målsetting om at: "Sykepleierutdanningen skal utdanne selvstendige og ansvarsbevisste endrings- og pasientorienterte yrkesutøvere, som viser evne og vilje til en bevist og reflektert holdning ved utøvelse av sykepleie" (Rammeplan av 1. juli 2004, s. 5).

På spørsmålet om hvordan utdanningen svarer på de krav og mål som er angitt i forhold til gjeldende Fagplan, blir det beskrevet hvordan en har forholdt seg til de dokumenter som fagplanen bygger på. Her kommer det frem hvordan en har valgt å operasjonalisere målsettingen i Rammeplanen.

Utviklingen av fagplanarbeidet har til en viss grad gått samtidig med at en har utviklet det fleksible studiet. Erfaringene fra de første fire årene, vil bli trukket inn i arbeidet med en fullverdig fagplan for fleksibel sykepleie.

Det slås fast at utformingen av studiet har vært et utviklingsarbeid der man har planlagt, prøvd ut, evaluert og planlagt på nytt i en kontinuerlig utvikling.

2.3 Studiets portefølje

Rekrutteringen av studenter beskrives, og det dras sammenligninger mellom sykepleierutdanningen ved Høgskolen i Telemark og i landet for øvrig. Det vises hvordan høgskolen har gått frem i sin rekruttering, og hvor studentene kommer fra.

Kjønnsfordelingen av studenter over år beskrives.

Fordelingen av studenter på primærøkere og realkompetanse gjennom de fire årene fra det fleksible studiet startet i 2002 frem til opptaket i 2005 blir presentert. Frafall fra studiet drøftes, det samme gjør studiepoengproduksjonen.

2.4 Undervisning og læringsformer

Det er undervisnings- og læringsformer som har fått størst plass i Selvevalueringen. Alle læringsaktivitetene som studentenes første møte med studiet, samlinger på studiestedet, læringsgrupper og bruk av IKT og Classfronter blir grundig beskrevet og vurdert. Det skjer ved at aktivitetene først blir beskrevet ut fra intensjonene og deretter hvordan de er organisert og gjennomført. Det brukes i stor grad sitater fra ulike studentevalueringer. Her kommer studentene til ordet både med sin ros, sin kritikk og sine forslag til forbedringer.

I Selvevalueringen (s. 45) står det at Fleksibel sykepleierutdanning er nøye fulgt opp med hensyn på studiekvalitet, og at resultatet av dette er at: ”vi har fått studenter som vi betrakter som ”kritiske venner” og som er med på å utvikle studiet med hensyn på lærings og studiemiljø”.

Viljen til å se studentene som ”kritiske venner” preger Selvevalueringen. Studentene slipper til med sine synspunkter og blir ikke imøtegått på sin kritikk. Kritik fra studentene blir tatt på alvor og reflekteres i prosjektgruppas egne tanker om hvordan studiet kan videreutvikles. Denne åpenheten for å ta inn synspunkter blir bekreftet av de eksterne sensorene Inger Tåsen og Gøril Nordang, Høgskolen i Oslo. Etter sitt samarbeid med de interne sensorene om mappevurdering sier de i sin oppsummering: ”Vi vil fremheve at vi oppfatter at ledelsen og tilsatte tilknyttet fleksibel sykepleierutdanning ved HiT er svært imøtekommende for å diskutere og vurdere egen praksis”. Dette bekreftes av Selvevalueringen. Her blir forsøket med fleksibel bachelorutdanning i sykepleie beskrevet og det reflekteres over i hvilken grad intensjonene med studiet er realisert. Åpent blir problemene lagt frem, samtidig som forslag til forbedringer blir presentert. Slik sett er Selvevalueringen et verdifullt dokument for den foreliggende eksterne evalueringen.

3 Metode og begrunnelse for valg av fokusgruppeintervju

I oppdraget til den eksterne evalueringen heter det at det bør gjennomføres en spørreskjemaundersøkelse rettet mot studenter og praksisfeltet. Videre står det at det bør også intervjues et antall studenter, praksisveiledere, lærere og administrativt personale ved institutt/avdeling. I samarbeid med oppdragsgiver, kom vi til at vi trolig ville få best informasjon ved å benytte intervju. Studentene hadde allerede svart på mange spørreskjemaer i forbindelse med selvevalueringen og en fryktet en viss tretthet i forhold til å svare på ytterligere spørsmål. I møte med studentene ble dette bekreftet. Istedenfor spørreskjema til studentene, valgte vi å intervju representanter for alle kullene. Disse var gruppeledere for sine læringsgrupper på det tidspunkt intervjuene ble gjennomført. Siden funksjonen som gruppeleder gikk på omgang, er det grunn til å regne med at utvalget var rimelig tilfeldig. Et par gruppeleder måtte melde forfall, men sendte en annen fra gruppa.

3.1 Hvorfor fokusgruppeintervju?

Valget av gruppeintervju er både metodisk og praktisk begrunnet. Den praktiske siden er åpenbar. Antallet aktuelle personer er så stort at det ville bli alt for arbeidskrevende med individuelle intervjuer. Den metodiske begrunnelsen er like viktig. Studentene er allerede fortrolige med gruppesamtaler. Denne arbeidsformen har fulgt dem gjennom studiet. Erfaringen varierer selvsagt med hvor langt de er kommet i studiet.

Et viktig metodisk element ved å intervju flere sammen, er at gruppeintervju er med på å minske intervjuerens styrke og kontroll. I en gruppe er intervjueren en blant flere, og ikke i en-en-til-en situasjon. I en gruppe vil kontrollen ligge like mye hos deltagerne i gruppa. Noe som gjør at gruppeintervju er en *ikke* hierarkisk metode (Wilkinson 1999:70).

Fokusgrupper er brukt på flere måter i studiet. Med *fokusgruppeintervju* forstår vi et gruppeintervju der hensikten er å få deltagerens personlige erfaringer og synspunkter på noe de selv har vært involvert i. I intervjuet er hensikten å få deltagerne til å beskrive opplevelser, tanker og vurderinger av en spesiell situasjon. Deltagerne i fokusgruppene er valgt slik at de nettopp har

en felles erfaringsbakgrunn. Studentgruppene tilhører samme kull og de andre gruppene er tilsvarende inndelt med tanke på mest mulig felles arbeidserfaring.

Fokusgruppeintervju er en kvalitativ metode for innsamling av data i forskningsøyemed. Gjennom gruppediskusjoner blir et bestemt sett av emner utforsket. (Brataas 2001; Morgan 1988) Fokusgruppeintervjuet skiller seg fra det individuelle intervjuet ved at interaksjonen i gruppa brukes spesielt til å få frem data. I stedet for å stille spørsmål til hver og en i gruppa, utfordrer intervjueren deltagerne til å snakke til hverandre, stille spørsmål, utveksle anekdoter, og kommentere hverandres erfaringer og synspunkter. Intervjupersonene utgjør simpelthen et publikum for hverandre (Kitzinger og Barbour 1999:4).

Med Wibeck (2000:23) kan vi oppsummer tre viktige sider ved fokusgruppeintervju:

1. Det er en forskningsmetode som har til hensikt å samle inn forskningsdata.
2. Data samles inn gjennom en gruppeprosess.
3. Tema for diskusjonen bestemmes av forskeren.

Fokusgruppa ledes av en *moderator*. Betegnelsen kommer fra den engelskspråklige metodelitteraturen. Sammen med moderator er det en assistent. Assistenten har ansvar for referat og lydopptak. Et vellykket fokusgruppeintervju er helt avhengig av at moderator og assistent samarbeider godt både om forberedelse, gjennomføring og bearbeiding av data fra intervjuet

Fokusgrupper er ideelle til å utforske menneskers erfaringer, meninger, ønsker og anliggender (Kitzinger og Barbour 1999:4). I gruppa utfordres deltagerne til å vurdere eget syn i relasjon til hvordan andre opplever den hendelsen eller situasjonen som er tema for diskusjonen. Fokusgruppemetoden er spesielt egnet fordi den aktivt involverer mennesker og gir rom for de spørsmålene som ellers ikke ville bli stilt. Metoden gir en rikere forståelse fordi deltagerne får anledning til å utveksle og sammenligne sine oppfatninger og erfaringer. Den bringer også frem kunnskap og innsikt hos deltagerne om det de har opplevd (Brataas 2001).

3.2 Gjennomføring av intervjuene

Vi mener at fokusgruppeintervjuene stort sett har foregått som beskrevet ovenfor. Ekstern prosjektleder hadde rollen som moderator mens den interne fungerte som assistent. Moderatoren presenterte temaet for deltagerne, stilte konkrete spørsmål og styrte diskusjonen. Moderatoren var

deltager i gruppa, men la vekt på å forholde seg så passiv som mulig. Når samtalen gikk over i diskusjon, var det nødvendig å sikre at fokus ble holdet på temaet. Dette var ikke vanskelig, med personer som er så fortrolige med å arbeide i grupper.

Det er innhentet data fra følgende aktører:

- *Studentene, kull 2002, 2003, 2004 og 2005.*
- *Lærere som har veiledet læringsgruppe*
- *Lærere som har undervist fleksible kull, øvingsavdelingen*
- *Dekan og instituttleder*
- *Administrasjonssjef og administrativt personell*
- *Kontaktsykepleiere i praksis*
- *Veiledere i praksis*
- *Prosjektgruppen*

Det ble gjort digitale opptak av alle intervjuene. Spørsmålet om lydopptak, ble tatt opp med deltagerne som alle godtok dette.

Assistentens rolle var å dokumentere det som ble sagt i gruppa. Vi ønsket imidlertid å utvide assistentrollen i forhold til hvordan den vanligvis blir beskrevet i metodelitteraturen. På forhånd var det avtalt at assistenten også kunne stille spørsmål og komme med innspill til samtalen. Som intern representant, kjente assistenten forholdene fra en annen side enn moderator som kom utenfra. Vi opplevde at vi på den måten utnyttet våre ulike posisjoner og faglige kompetanse som henholdsvis pedagog og sosiolog på en konstruktiv måte.

Intervjuet var basert på problemstillinger som vi ønske å belyse. Disse ble fremmet så åpent og lite styrende som mulig. Vi ønsket også å få frem spørsmål som vi ikke hadde forutsett i vår forberedelse.

Selv om det ble gjort lydopptak, ble det også notert underveis. Gjennom notatene kom det som ble opplevd som hovedpunktene i samtalen frem. På den måten ble referatet en første sortering av intervjuene. Opptaket får ikke alltid frem måten noe blir sagt på. Det ble derfor så godt som mulig lagt vekt på å registrere sammenhengen det ble sagt i. Med referatet fra intervjuet, har det vært lettere å strukturere det videre arbeidet med analysen.

Intervjuene foregikk i forskjellige lokaler i høgskolen. Deltagerne var fortrolige med lokalene fra andre sammenhenger og de fungerte greit.

Vi opplevde at det var god stemning i alle fokusgruppene. Vi ble møtt med åpenhet og vilje til å belyse spørsmålene som ble stilt fra vår side, og ikke minst vilje til å følge opp det som deltagerne kastet inn i samtalen. Det var lite behov for å begrunne og forklare hensikten med intervjuet. Alle var innforstått med at dette var en evaluering av prosjektet Fleksibelt bachelorstudium i sykepleie.

3.3 Fokusgruppeintervju og analyse

Et gruppeintervju innebærer et mer komplekst materiale enn intervjuet av en person. Selv om vi kan legge til grunn den samme måten å analysere og tolke på, må vi forholde oss til uttalelser som spriker. Deltagerne kan også endre sine utsagn i løpet av prosessen. Hvilket utsagn skal en da legge mest vekt på? Det første som ble sagt eller det som kom etter påvirkning av gruppeprosessen?

Forskere som har benyttet fokusgruppeintervju peker på de mange dilemmaer som metoden innebærer, og hvilke krav den stiller til erfaring (Myers og Macnaghten 1999; Walterton og Wynne 1999). I slike tilfeller er det mulig å stoppe opp og be gruppa delta i tolkningen. Motstridende utsagn kan refereres, og gruppa kan bli bedt om å ta stilling. Hva mener dere egentlig? Gjennom en slik prosess, kan det lykkes å avklare om det er uenighet i gruppa. Dette gjorde vi enkelte ganger i møte med studentene.

I møte med ulike grupper ansatte opplevde vi at meninger og standpunkter var gjennomtenkt og ikke endret seg uten videre i møte med andres oppfatninger. Det som imidlertid skjedde, var at samtalen kunne bringe frem opplysninger som var ukjent for andre. Samtalen kunne avsløre en vilje til samarbeid som deltagerne ikke trodde var til stede i så stor grad som den virkelig var. Det er mulig at intervjuene til og med bidro til enkelte oppklaringer.

I analysearbeidet har vi i stor grad tematisert spørsmålene. Vi har for eksempel sett på hva studenter, lærere og veiledere sier om sine erfaringer med læringsgruppene og hva som står om dette i Selvevalueringen. I neste omgang har vi sett dette i lys av studiets målsetting med disse gruppene. Slik har vi gått frem fra spørsmål til spørsmål.

3.4 Erfaringene med fokusgruppeintervjuene

Fokusgruppene viste seg ideelle til å utforske menneskers erfaringer, meninger, ønsker og anliggender. Noe som bekreftes av Kitzinger og Barbour (1999:4). I gruppa utfordres deltagerne til å vurdere eget syn i relasjon til hvordan andre opplever den hendelsen eller situasjonen som er tema for diskusjonen. Vi opplevde at fokusgruppemetoden var spesielt egnet fordi den aktivt involverte deltagerne og ga rom for de spørsmålene som ellers ikke ville bli stilt. Fordi deltagerne fikk anledning til å utveksle og sammenligne sine oppfatninger og erfaringer, fikk vi en rikere og mer nyansert forståelse for det som diskutert. Vi mener at vi på denne måten fikk frem kunnskap og innsikt hos deltagerne om det de selv hadde opplevd (Brataas 2001). Vår utfordring har vært å få frem denne kunnskapen og innsikten vi har fått del i på en best mulig måte.

4 Fleksibelt bachelorstudium i sykepleie

I mai 1998 inngikk Høgskolen i Telemark og KS-Telemark (Kommunenes Sentralforbund - Telemark) en intensjonsavtale der det i punkt 5 heter:

Det skal utredes og samarbeides om alternativ tilrettelegging av sykepleierutdanning, blant annet deltidsutdanning, desentralisert utdanning og bruk av fjernundervisning.

Dette skjedde på bakgrunn av at KS-Telemark og Telemark fylkeskommune presset på med et sterkt ønske om en slik utdanningsform for sykepleiere. Dette ble gjort ikke minst på grunn av mangel på sykepleiere spesielt i kommunehelsetjenesten i distriktskommunene i fylket. Fra fylkesmannen i Telemark var det også spørsmål etter et desentralisert tilbud om sykepleierutdanning.

Høsten 2002 møtte de første 45 studentene til fleksibel sykepleierutdanning ved institutt for helsefag, Høgskolen i Telemark. På lik linje med heltidsutdanningen over tre år, gir den offentlig autorisasjon som sykepleiere. Utdanningen startet høsten 2002. Våren 2006 ble det første kullet fra fleksibelt bachelorstudium i sykepleie uteksaminert. Med dette er prosjektperioden ute.

4.1 Om studiet

Det fleksible studiet gir studentene muligheten til å gjennomføre utdanningen uten å måtte flytte hjemmefra. De fleste har også beholdt sin tilknytning til arbeidslivet, selv om det har betydd en mindre stillingsbrøk i studietiden.

Institutt for helsefag beskriver utdanningen som prosjektorganisert. Denne organiseringen har gitt mulighet for å utvikle og prøve ut nye undervisnings- og evalueringsordninger. Bruk av IKT står sentralt i kommunikasjonen med studentene og som støtte for deres studium. Studiet har vært organisert rundt lokale læringsgrupper. Her har studentene i et område der de har fysisk mulighet til å møtes utgjort sitt lille studiemiljø.

Læringsgruppene er fulgt opp av veileder, både ved personlig besøk i læringsgruppa og gjennom kontakt i læringsverktøyet Classfrontier. I tillegg har studentene møtt på høgskolen til samlinger tre ganger i semesteret av en ukes varighet. Samlingen har vært nærværspålitlige (obligatoriske).

Arbeidet med mapper gjennom hele studiet har ført til at studentene fortløpende har måttet dokumentere sin læring.

Praksis utgjør 50 % av studiet. I praksistiden er studentene fulltids studenter. Det vil si at praksis gjennomføres etter de samme krav og retningslinjer som for det ordinære studiet

En gruppe på syv personer med en prosjektleder har hatt hovedansvar for å drifte og utvikle studiet. I løpet av de fire årene siden studiet startet, har så godt som alle lærerne ved heltidsutdanningen vært innom med ulike former for bidrag i dette studiet.

5 Undervisnings og læringsformer

I dette kapitlet skal vi ta for oss undervisnings- og læringsformer, det Selvevalueringen kaller studiets møteplasser. Utrykket dekker alle de situasjoner der studentene møter sine lærere og veiledere både fysisk og gjennom ulike former for nettbasert kontakt. Det gjelder også studentenes møte med hverandre i læringsgruppene og det handler om det som skjer i praksisstudiene.

5.1 Studentenes første møte med studiet

Mange får sin første informasjon om studiet gjennom de som allerede er i studiet. Dette skjer gjerne ved at de har truffet fleksible studenter i sin arbeidssituasjon, nabolaget eller indirekte gjennom kjentes kjente. Studentene sier da også at mer enn gjerne anbefaler studiet til andre. Noen har møtt studiet gjennom Media og Web. For noen er det første møte, et møte med studieadministrasjonen. De har spørsmål knyttet til realkompetanse, studielån, attføring og hva studiet krever av teknisk utstyr som PC. Studentene forteller at der imponert over den imøtekommenhet de har opplevd i slike sammenhenger.

Deres første møte på skolens initiativ, er skriftlig informasjon som sendes ut etter opptak. Her får studentene en oversikt over det første års studieløp og en beskrivelse av hvordan studiet er organisert. I denne sammenheng blir det gitt et tilbud om forkurs i IKT for de som mener at de har behov for det.

Forkurset er lagt til uka før studiestart, og gis av IKT-konsulenten som også følger studentene gjennom hele studiet med råd og veiledning knyttet til bruk av skolens elektroniske læringsverktøy. Kurset tar sikte på å gi studentene den IKT-brukerkompetansen som er en forutsetning for å kunne begynne på studiet.

Prosjektleder og kullansvarlig benytter anledningen under forkurset til å møte studentene og ønske dem velkommen. Slik sett har disse studentene et lite forsprang på de andre.

I den første samlingsuka som også er studiestart, legges det vekt på å gi studentene god informasjon om studiets visjon, mål og pedagogiske profil, organisering og innhold, læringsgrupper, veiledning og mappevurdering.

For kull 2002 og 2003 gikk den første samlingen over to uker. I den andre av disse ukene ble det lagt inn en "bli kjent" tur til Vindefjelltunet. Den første uken handlet om informasjon og introduksjon til studiet og et minifeltarbeid med fokus på "Hva er sykepleie?" og IKT. Den andre samlingsuken hadde fokus på hovedbegreper i sykepleien, gruppeprosesser, læringsgrupper og veiledning, hvordan skrive oppgaver, IKT og sykepleien historiske grunnlag.

Studentenes evaluering av disse to ukene viste at de ble opplevd som svært intense. Det ble en for krevende oppstart til studiet. Resultatet er at de to samlingsukene nå er lagt opp med en ukes oppstart, så to uker der studentene arbeider i læringsgruppene for deretter å møtes til ny samlingsuke. Det er denne ordningen som praktiseres i dag.

For kull 2004 og 2005 er innholdet i den første uken knyttet til introduksjon og informasjon om studiet, minifeltarbeidet: "Hva er sykepleie?", IKT og sykepleiens historiske grunnlag. Etter to uker er det igjen samling og da med "bli kjent" tur til Vindefjelltunet. Fokus på turen er læringsgrupper, gruppeprosesser og veiledning, undervisning om hovedbegreper i sykepleien og sosialt samvær.

5.2 Studentenes opplevelse av det første møtet med skolen

Spennende, skummelt og nytt.

Jeg var nervøs og hadde mer en nok med meg selv. Det var veldig mye informasjon". Studenten som sier at det har tatt det første året å få ting på plass, som for eksempel det å bli kjent med det å bruke PC. Det var kaotisk fordi hun ikke hadde PC, men sier også at det var hennes egen skyld og ikke skolens. "Alt skulle foregå over data og jeg ble en nomade som måtte låne meg PC.

Opplevelsene varierer. En student forteller at hun opplevde seg godt mottatt, fordi hun fikk god hjelp av studieadministrasjonen til å ordne nødvendige papirer. Hun sier det slik: "HiT representerte en omsorg".

5.2.1 Behovet for informasjon

Mens noen opplevde at det var for mye informasjon, ønsket andre mer. En student ville gjerne ha innblikk i hvordan studiet ville se ut fire år fremover i tid, med litteratur med mer, og sier: ”Jeg fikk ikke taket på hva dette dreier seg om. Jeg skjønnte etter hvert at mye var opp til meg, etter å ha samtalen med en annen student som gikk over meg”.

Studentene har svært ulike vurdering av sitt første møte med skolen. For noen ble det opplevd som skremmende og stort, med mange ukjente mennesker. For andre er det opplevelsen av omsorg og medmenneskelighet som sitter igjen fra det første møtet med skolen.

5.2.2 ”Bli kjent” tur

Når det gjelder ”bli kjent” turen til Vindfjelltun er meningene svært forskjellige. Mens noen legger vekt på at turen ga dem en ”fin og myk start”. Sier en fra et annet kull med latter: ”I den andre uken reiste vi vekk for et helt døgn – rene tvangssosialiseringen. Vi ble med på noen lange og fæle dager, måtte dikte og synge sanger. Det var ubehagelig å eksponere seg selv så mye”. ”Det var som om man hadde søkt seg inn på teaterhøgskolen”, sier en annen. Fra enda et kull sies det at turen til Vindfjelltun var ålreit sosialt og skapte trygghet. ”Det burde vært flere slike turer i løpet av studiet”.

5.2.3 Første møte med skolen, en vurdering

Studentenes opplevelse av sitt første møte med skolen varierer. For mange har det vært svært emosjonelt. Vi har ikke noe klart bilde av hva denne usikkerheten innebærer, men det er rimelig å tolke utsagnene i retning av at de ikke er sikre på hva utdanningen vil kreve av dem, og en mer generell sjenanse i møte med så mange ukjente. I vurderinger av ”bli kjent” turen kommer det frem en del synspunkter. For noen oppleves den som for intervensjonerende. De studentene som har turen til Vindfjelltun på lengst avstand, er mest positive. Deres opplevelse er påfallende mer positiv enn det de to siste kullene gir uttrykk for. Spørsmålet er hva det kan bety at turen er flyttet fra den første samlingsuka til den andre. Kan det være at innholdet også er endret?

Når opplevelsen fra det første møtet med skolen beskrives, kan en undre seg over at studentene har så ulik oppfatning av det de har vært med på. Den viktigste forklaringen på at de har opplevd det første møtet med skolen så forskjellig, skyldes trolig studentenes ulike forutsetninger. I Selvevalueringen forteller studentene om gode erfaringer med sitt første møte med skolen. I

fokusgruppeintervjuene kom det også stadig frem at studentene følte seg godt ivaretatt: ”... man lærer mye og har god kontakt med lærerne. Det er et godt og trygt miljø i klassen og vi koser oss som studenter”.

Selv om utsagnene spriker, virker det som om de studentene som er litt forbeholdne, tross alt er fornøyd med turen. Flere gir indirekte inntrykk av at mye handler om dem selv i situasjonen. Studentene er imponert over at lærerne gjør så mye for at de skal finne seg til rette i studiet og føle seg velkomne.

5.3 Samlinger

Det er lagt opp til tre samlingsuker hvert semester. Undervisningen består av forelesninger og øvelser i praktiske ferdigheter. Forelesningene er knyttet til fagplanens emner, fokus/tema for mappekraft og plan for kliniske studier (Sevalueringen s. 13). Det forekommer også fellesundervisning for flere kull når de har samlingsuke på samme tid.

Det er lagt en leseplan for studentene som inneholder tema for samlingene med litteraturbeskrivelser fra pensum. Forelesere er oppfordret til å legge ut disposisjon for forelesningen, samt litteraturhenvisninger i Classfronter to uker før hver samling. Hensikten er at studentene skal få tid til å forberede seg, og at dette gir god veiledning og retning på arbeidet med pensum.

På hver samling gis det rom for klassens time. Her kan studentene ta opp saker som angår studiesituasjonen deres og forholdet til skolen. Kullets tillitsvalgte melder saker som ønskes tatt opp til kullansvarlig. Disse blir så presentert og drøftet i en oppsummeringstime med studenter og lærere siste dag i samlingsuka. Oppsummeringen brukes både til diskusjon av saker i plenum og formidling av informasjon (Selvevalueringen s. 15).

I selvevalueringen oppsummeres erfaringene med at en har lyktes i å gjøre samlingene innholdsrike, meningsfulle og motiverende. Samlingene er også viktige for utviklingen av et godt klassemiljø. Det konkluderes med at samlingene holder et godt faglig nivå. Studentenes utsagn i selvevalueringen viser at de er jevnt over godt fornøyd med samlingsukene.

Selvevalueringen sier at det bør arbeides mer for å få studentdemokratiet til å fungere bedre. Alle forelesere er heller ikke like nøye med å legge ut materiale i Classfronter på forhånd.

I selvevalueringen av samlingene slås det fast at deltagerforutsetningene er svært ulike med hensyn på alder, kjønn, ambisjonsnivå, tidligere utdanning og erfaringsbakgrunn (Selvevalueringen s. 16).

5.3.1 Studentenes opplevelse av samlingene

Vurderingen av Samlingene bekreftes i møte med studentene. I intervjuet kommer det ikke frem spesielt nye momenter, men studentene har klare oppfatninger av hva som fungerer godt og hva som bør endres. Dette kan gi materiale til å videreutvikle et helt sentralt pedagogisk virkemiddel i utdanningen.

Undervisning er et rasjonert gode for de fleksible studentene. Spørsmålet om hva som er en god samling engasjerer sterkt. Med noen variasjoner er studentene ganske samstemte i sin oppfatning. Når en tar tak i en side ved samlingene som de enten er svært fornøyd med eller ønsker forbedret, får de raskt støtte fra de andre.

På spørsmålet om hvordan det er å være på samling, er svaret: "Ja, det er vel rett å slett å komme til samling, det dekker det vel egentlig". Dette ble sagt av en student i en annen deltids profesjonsutdanning, men det samsvarer helt med de fleksible studentenes oppfatning (Dalland og Raustøl 1997). Samlingene gir dem identitet som høgskolestudenter. Her møter de hele kullet, lærerne og høgskolens øvrige studenter. Samlingene gir også tilhørighet til studiemiljøet på Høgskolen. Betydningen av samlingene kommer klart frem i Selvevalueringen. En student sier det slik: "Veldig fint opplegg fra skolens side. Har blitt mye mer motivert av samlingsukene" (s.16). Det studentene sier i intervjuene bekrefter dette inntrykket. Intervjuene gir imidlertid flere nyanser og mulighet til en mer utdypende beskrivelse av studentenes oppfatning av samlingene.

Samlinger er sosialt og fint, sies det. En god samling er gode forelesere som ønsker å lære bort noe, og det legges til, det er mye av dette. Når spørsmål om samlingene tas opp i intervjuene er det forelesninger som nevnes først av alle studentrepresentantene, "men, de må være gode".

Øvingsavdelingen trekkes også frem som viktig under samlingene. Se egen presentasjon av øvingsavdelingen.

5.3.2 Behovet for struktur og korrektiv

Studentene er bevisst på at de har lite tid under samlingene. De er derfor opptatt av å få størst mulig utbytte av de ukene de er på skolen. Da forventer de effektivitet og struktur på dagene. En av studentene sier: ”Jeg har store forventninger til samlingsukene, men av og til tenker jeg, hva var det egentlig jeg lærte?”

Noen av studentene opplever at integreringen av fagene skaper uklarhet. De ønsker hjelp til bedre å forstå hvor de ulike elementene i studiet er plassert i forhold til hovedmål i studieplanen. Dette ville etter deres mening, gjort det lettere å navigere i studiet.

Det er lett å bli oppgitt når undervisningen i noe som oppleves svært relevant i forhold til et mappekrav, kommer etter at kravet er innlevert. Studentene forventer at undervisning og mappekrav er synkronisert. Bare på den måten blir undervisningen den hjelpen den er tenkt å vær i forhold til arbeidet med mappekravet. Studentene med lengst erfaring sier at dette er blitt bedre etter hvert. Endringene har trolig ikke vært større på dette området enn at det tas opp som et problem, av de yngre studentene. Fra flere kull blir det fremhevet at undervisningen bør henge bedre sammen med mappekravet.

Fra et av kullene sies det at timeplanene har vært lite oppdatert og at de har savnet informasjon i forhold til dette. Dette oppleves som manglende respekt for dem som voksne studenter. Fra et kull sies det at det forrige året var dårlig på dette området. De synes også at det er uheldig at de har sett så lite til kullansvarlig.

5.3.3 Hva ønsker studentene av en forelesning?

Uavhengig av hvilket kull de representerer har studentene ganske sammenfallende syn på hva de mener med gode forelesninger. Gode forelesere er praksisorientert. Gode forelesere er de som er engasjerte. De som ønsker å dra studentene aktivt inn er gode. Forelesninger i stoff som er vanskelig å lese, er flott. Det er også forelesninger som er pensumforklarende og kommer i rett tid. Dette blir høyt verdsatt av studentene.

Fra et av kullene sies det at ønskelista for en god samling er gode forelesere som gir noe annet enn det som står i boka.” Vi er sultne på å ta inn nye ting”, sier de. De vil gjerne høre forelesere som kommer fra feltet. De er svært nyttige, og gir gode eksempler. Praksisnær undervisning verdsettes høyt.

Forelesningene settes også høyt fordi det da er mulighet til å spørre, få svar og bli hørt. Den gode foreleseren er den som får oss i gang, engasjerer oss, gir av seg selv og er glad i stoffet sitt.

Studentene er også opptatt av at forelesningene skal skape sammenheng og oversikt. En god foreleser er en som lager knagger for oss, forklarer og setter fagene inn i en sammenheng.

Studentene mener at lærerne i større grad burde fortelle hvorfor en forelesning blir holdt, de bør "rammesette" forelesningen. De fortsetter, og sier at dette bør gjøres med utgangspunkt i hovedmålene i fagplanen. De bør vise hvor i fagplanen denne undervisningen hører hjemme. Det poengteres at dette er spesielt nødvendig i det fleksible studiet, fordi alt her er mer integrert og hovedmålene mer flytende.

Det er ikke bare innhold og form som er viktig. De betyr også mye at forelesningene er tilpasset studieløpet. Studentene er opptatt av at undervisning skal henge sammen med mappekav. Det å få en forelesning som er relevant etter at et mappekav er innlever, det er nedtur.

5.3.4 Hva slags forelesninger misliker studentene?

En dårlig foreleser er en som leser opp fra pensum. Foreleseren kan også hjemme seg bak bruken av virtuelle hjelpemidler som power point. Forelesere som kun leser fra en power point er nedtur.

Enkelte forelesere gir inntrykk av "at de egentlig ikke har tid til å være her". Det skaper dårlige holdninger.

Studentene sier at de under hver samling opplever forelesninger med et innhold som de like gjerne kunne lest selv. Det synes de er bortkastet. De mener selv at de er forberedt til undervisningen og derfor krever noe mer.

Spesielt i starten på studiet er det enkelte som har opplevd at forelesningene har vært svevende og lite knyttet til praksis. En sa det slik: "Det første året følte jeg meg ikke mye som en sykepleierstudent fordi det var så mye teori og så lite praksis". De ønsket undervisningen mer relatert til praksis og "ikke så mange svevende refleksjoner eller samfunnsfag, det er det mye av".

5.3.5 Forelesningene - en oppsummering

Studentene er klare på at de ønsker å møte den engasjerte fagperson gjennom undervisningen. Helst en som har nærhet til praksis, og som er villig til å inngå i dialog med dem. De ønsker å bli

faglig utfordret. De forbereder seg til undervisningen, og det vil de at foreleser skal ta hensyn til. De vil bli behandlet som "voksne" seriøse studenter. I en studie av voksnes vilkår for fleksibel læring (Grepperud et al. 2004: 74), vises det til eksempler der studentene fikk en opplevelse av å bli undervurdert. "Dette kom gjerne til overflaten dersom læreren var for dårlig forberedt til timene eller ikke hadde tatt høyde for at studentene var voksne med solid erfaringsbakgrunn".

Forelesningene skal forklare det vanskelige og utdype pensum. De skal engasjere og vekke den faglige nysgjerrigheten. Videre skal forelesningene skape struktur på studiet, og vise og begrunne hvor ulike emner hører hjemme i fagplanen.

Forelesningen skal også bidra til å gi dem identitet som sykepleiere. Da er det viktig at de møter en inkluderende holdning fra den som foreleser. Dersom de får inntrykk av at læreren egentlig ikke har tid til dem, vil de lett oppleve at det fleksible studiet er annen rangs.

Det er ikke bare den fleksible sykepleiestudenten som ønsker forelesninger. I den før nevnte studien til Grepperud et al. (s 76), blir det bekreftet at den fleksible studenten ønsker forelesninger. Den fleksible studenten forbinder "seriøse studier" med de tradisjonelle undervisningsformene som de enten har opplevd selv eller har hørt om. Det ser ut til at det for dem eksisterer en nær sammenheng mellom forståelsen av studier og forventninger om forelesninger. I studien kalles dette en "konservativ forståelse" av høyere utdanning. Studien bekrefter også en annen side ved studentenes forventninger, parallelt med at de ønsker seg gode forelesninger, vil de også ha en utdanning som er praksisrettet og som ivaretar deres erfaring.

Når studentene i så stor grad verdsetter den gode forelesningen kan det skyldes at andre læringsformer allerede er godt representert i studiet. De er svært fornøyd med aktivitetene i øvingsavdelingen, det gjelder både undervisning, veiledning og muligheten for praktisk trening. Gruppearbeid får de gjennom læringsgruppene, og de får prøvd seg i praksis ute i felten. Da er det kanskje ikke så underlig at den muntlige formidlingen av kunnskap i form av en god forelesning verdsettes så høyt. Studentene er imidlertid nøye med å peke på at forelesningen hører hjemme i en læringskjede, der de har forberedt seg og forventer at det blir fulgt opp av foreleser. Videre venter de at forelesningen er satt inn i en sammenheng der pensum og tema blir plassert i forhold til målene i studieplanen.

5.3.6 Ikke for mye gruppearbeid

Når studentene endelig er på samling, ønsker de ikke for mye gruppearbeid. Det har de nok av som det er. En uttrykker det slik med støttende nikk fra de andre: ”På samlingsukene er gruppearbeid en noe bortkastet arbeidsform fordi man jobber såpass mye i gruppe ellers”. Gruppearbeid avvises ikke helt, men da vil de gjerne møte andre enn de som de ellers er sammen med i læringsgruppa.

5.4 Hvis ikke gruppa fungerer, fungerer ikke studiet

Det fleksible sykepleierstudiet er bygget opp rundt læringsgrupper. En student sier det slik: ”Gruppen kan nesten kalles ryggraden i studiet. Hvis ikke den fungerer, fungerer ikke studiet” (Selvevalueringen, s. 15). Denne uttalelsen fikk vi stadig bekreftet i møte med studentene fra de fire kullene. Læringsgruppa er noe de er svært avhengige av. Den er på mange måter deres tilknytning til studiet. Det er gjennom gruppa de har mulighet til å bli bekreftet som studenter, og det er den som er ment å utgjøre kontinuiteten i studiet.

Læringsgruppa bygger på studentenes vilje til å ta ansvar for hverandres læring. Det betyr at studentene på det fleksible studiet er langt mer avhengige av hverandre enn i det ordinære studiet. Det er derfor lett å forstå at studentene er opptatt av hvordan gruppa fungerer. Og gruppene fungerer svært ulikt. For noen er den det faste holdepunktet der de kan utfolde seg faglig, mens den for andre nesten kan oppleves som en klamp om foten.

Vi har sett på læringsgruppene i lys av hvordan Høgskolen har beskrevet dem, og de mål som er satt for læringsgruppene. Med bakgrunn i dette materielt og det studentene har fortalt i gruppeintervjuene skal vi se på hvordan gruppene blir dannet, hvordan de blir brukt, og ikke minst hvordan studentene opplever at gruppene fungerer. På grunnlag av dette, vil vi prøve å si noe om hvordan læringsgruppene kan utvikles videre.

5.4.1 Begrunnelse for læringsgrupper

Etablering av læringsgrupper er knyttet til prosjektgruppas læringssyn og pedagogiske forankring. Et overordnet mål med læringsgruppene er at studentene skal oppleve et læringsfellesskap i de små ”studiemiljøene” som læringsgruppene utgjør. Målet er at de her skal lære å samarbeide og konkret besvare studiekrav, arbeide med pensum og annet fagstoff. De skal også gi hverandre

støtte og oppmuntring i studiesituasjonen og i studieprogresjonen. I tillegg skal læringsgruppene ivareta et helhetlig perspektiv på studiet, der fokus på læring, læringsprosesser og læringsutbytte er overordnet. En læringsgruppe tar sitt utgangspunkt i det som betegnes som samarbeidslæring – ”å arbeide på lag for å nå et felles mål” (Myhra og Sars 2002; Selvevalueringen s.14).

5.4.2 Organisering

Studentene er organisert i grupper hvor geografisk tilhørighet har hatt en vesentlig betydning for sammensetningen. Det er lærerne i prosjektgruppa som har organisert sammensetningen av læringsgruppene. Størrelsen på gruppene varierer fra fire til åtte studenter. Hver gruppe har en lærerveileder for hvert studieår. Gruppene har sitt eget ”grupperom” i Classfronter, hvor lærerveileder, kullansvarlig og IKT konsulent også har tilgang. Det er lagt opp til at gruppene skal ha ukentlige møter der de møtes fysisk. Gruppene har selv valgt møtested. For de som bor i rimelig avstand fra skolen, holdes gjerne møtene der. De som bor for langt fra skolen til å møtes her, har funnet annet møtested, gjerne på et av medlemmenes arbeidssted. Videomøter eller gruppemøter over telefon blir også benyttet, det samme gjelder ulike pratekanaler på nettet.

Lærerveileder har fulgt gruppen både ved fysisk besøk og gjennom nettkommunikasjon. Veileder har stort sett møtt gruppa fysisk to ganger i semesteret.

Læringsgruppa har utarbeidet gruppekontrakter som regulerer samarbeid og gruppenormer. Utarbeidelse av gruppekontrakter er obligatorisk, men gruppene selv definerer innhold og eventuelle sanksjoner. Dette innebærer at kontraktene er ulike fra gruppe til gruppe.

Bruken av læringsgrupper er pedagogisk begrunnet der læring forstås, ikke bare som en individuell handling, men noe som skjer i relasjon mellom den som lærer og omgivelsene.

5.4.3 Gruppedannelse

Det er lærerne i prosjektgruppa som har organisert sammensetningen av gruppene. Størrelsen på gruppene er fra fire til åtte studenter. Inndelingen i grupper er gjort ut fra geografiske hensyn, slik at det skal være lettest mulig for studentene å møtes. Studentene innser at det er nødvendig å ta hensyn til de store avstandene som er i Telemark når gruppene dannes.

Studentene uttrykker både positive og negative erfaringer med sammensetningen av gruppene. Flere er inne på gruppestørrelse, og mener at den bør ligge mellom tre og seks medlemmer. Åtte i

en gruppe er for mye. Tre studenter som har fått det til å klaffe med samarbeidet mener at ”tre er topp!”. Andre sier at de er en fin gruppe på fem personer med god kommunikasjon. De er svært forskjellige, og arbeider forskjellig, men har det gøy sammen. Fra en annen gruppe sies det at: ”Vi er seks personer som har ulike holdninger og verdier, mål og ambisjoner, og ikke minst livssituasjoner. Dette har til tider vært utfordrende”.

Aldersforskjell oppleves som et problem av noen. De sier at det er en utfordring når gruppa har medlemmer fra 19 til 40 år.

De forteller at det har skjedd endringer underveis der grupper er omdannet. Endringene har de opplevd som en nyttig erfaring. Noen påpeker imidlertid at bytte i gruppene fører til en ny og tidkrevende innkjøringsfase. Det tar tid å bli kjent, og med nye medlemmer i gruppa må de ta opp gruppekontrakten på ny.

De mener at det kan være lønnsomt å splitte opp en gruppe dersom den er lite konstruktiv og tilstivnet, samtidig ser de at geografien gjør dette vanskelig.

Enkelte studenter sier at gruppetilhørigheten har ført til at tilhørigheten til klassen forøvrig ikke er så sterk. For ikke å bli så prisgitt egen læringsgruppe, ønsker mange at skolen legger opp til alternative gruppesammensetninger under samlingene. Da får de litt fri fra egen gruppe og kan møte andre studenter. Slik mener de at de kan få variasjon og nye impulser.

5.4.4 Arbeidet i læringsgruppene

Studentene melder om svært ulik erfaring med læringsgruppene. Det spenner fra de mest positive opplevelsene, der gruppa har fungert både som sosial forankring til studiet og som faglig støtte og pådriver også i forhold til selvstudier.

En sier om sine erfaringer:

Man stiller spørsmålet om hvilke forventninger har jeg til andre? Hvilke forventninger har de til meg? I begynnelsen tenkte jeg. Hva er hensikten med gruppe? Men jeg ser nå at gruppearbeid er nyttig for praksis, det er nyttig å lære seg å jobbe mot et felles mål. I fremtiden skal vi jobbe tverrfaglig, da er det nyttig å ha erfart gruppearbeid, men jeg kommer ofte i klemme fordi jeg ønsker å bestemme alt selv.

Det er ikke mulig å si hvor representative de enkelte utsagnene er. Noe kan være aktuelt for enkelte studenter mens andre utsagn representerer mer felles erfaring. I en evalueringssammenheng, kan det være viktig også å få frem forhold som bare få studenter har opplevd.

Der er vanskelig å sette av tid, samt at man gjerne har lyst til å gjøre alt annet. Dette er erfaringene fra en av gruppene. Det sies også at gruppa får en til å møte opp, men motivasjonen svekkes når andre uteblir fra møtene. Egen motivasjon svekkes når andre går lei, ikke møter opp og ikke oppfyller gruppas krav. Her pekes det på at det er viktig å bruke tid på å skape motivasjon. Gruppektrakten er et viktig redskap i den sammenheng.

Noen mener at det er nyttig med læringsgrupper det første året, det andre året er det mer individuelle krav, da hender det at man løser mer på gruppesamarbeidet. Dette begrunnes med at det er slitsomt med gruppekrav og bedre å jobbe alene. Samtidig sier studentene at de lærer mye av gruppekrav, men at det er krevende å samarbeide med ukjente mennesker. Det er vanskelig å sitte sammen åtte timer i fem uker, man blir så lei hverandre at man spyr. Det innrømmes imidlertid at det er lettere når man blir kjent.

For å slippe unna for mye gruppearbeid, har noen løst dette ved å delegere arbeidsoppgaver på medlemmene i gruppa.

5.4.5 Roller i læringsgruppa

Vi startet med tilstivnede roller fortelles det fra en av gruppene. Et av medlemmene var dominerende, og tok ansvaret for hoveddelen av mappekravet og samkjøringen av alle bidragene. Det opplevdes vanskelig med en som var så dominerende. Dette endret seg imidlertid etter hvert. Et mappekrav på skolen endret rollemønsteret i gruppa.

Andre melder om grupper med mange ulike personligheter der konfliktnivået kan være ganske høyt. En sier at gruppearbeid er en tøff prosess mye på grunn av forskjellige personligheter.

Vi har en gruppe på fem personer med god kommunikasjon. Vi er svært forskjellige og arbeider forskjellig men har det gøy. Gruppeoppgaver skaper imidlertid frustrasjon.

Det er vanskelig når noen i gruppa dominerer eller er spesielle. Skolen overlater konflikter og vanskeligheter i gruppa for mye til gruppa selv. Konflikter skjer gjerne under et mappekrav og en

god gruppe er svært avgjørende med hensyn til karakterene. Når det blir sagt at man burde få mer undervisning i gruppeprosess, er alle enige.

5.4.6 Ambisjonsnivå

Noen forteller at ambisjonsnivået er forskjellig og at medlemmenes faglige bidrag varierer sterkt. Det er også vanskelig når noen i gruppa dominerer eller er spesielle. De mener at skolen i for stor grad overlater konfliktene og vanskeligheter for mye til gruppa selv. Som eksempel på hvordan gruppene kan drive selvjustis, forteller de at et medlem som har gjort for lite på et mappekrav blir avkrevd å gjøre mer på et annet. Når studentene forteller dette, høres det ut som en rettferdighetstenkning om at alle skal yte likt. Spørsmålet om hvorvidt den enkelte lærer det som skal læres på denne måten, oppleves nok ikke som gruppas problem. Det er ikke lett å ta ansvar for hverandres læring i slike situasjoner.

Flere er inne på at de noen ganger opplever at de yter mer i gruppa enn de føler at de får tilbake. Samtidig sier de at grupper er gjennomsiktede, noe som gjør det vanskelig å sluntre unna.

5.4.7 Læringsgruppa og selvstudier

I beskrivelsen av læringsgruppene heter det at gruppa skal gi medlemmene støtte og oppmuntring i studiesituasjonen og studieprogresjonen, og at de skal samarbeide om pensum og annet fagstoff.

Det er godt med læringsgruppene på felles mappekrav, men helt unyttig for individuelle krav sier noen. Begrunnelsen er at enkelte starter arbeidet med mappekravet tidlig mens andre starter seint. Dette gjør samarbeidet vanskelig.

Et selvstudium krever at man organiserer seg, finner plass og disponerer PC, sier en av studentene og blir ikke motsagt. De andre samstemmer i at studiene krever selvdisiplin. Her blir mappekravene nevnt som et viktig hjelpemiddel. De er fine fordi de styrer lesingen. Alle forteller om ulike vanskeligheter med å komme i gang med selvstudier. Det er vanskelig å finne en god arbeidsrytme og disiplinere seg til å arbeide med studiet.

Det tar også tid å finne ut hva studiet egentlig krever. Flere sukket og sa at det hadde vært deilig å bli ”foret” i stedet for å drive så mye selvstudium. En av dem uttalte: ”Den første julen var jeg forvirret – jeg husker jeg tenkte: skal jeg lage middag eller mappekrav mon tro?”

Fra det første kullet sies det at de burde lært mer om skriveprosessen gjennom hele studiet og ikke bare i begynnelsen. Studentene viser til opplevelser med å gå tilbake i gamle mappekrav og se utviklingen. En sier det slik: "Når man leser gamle mappekrav er det forferdelig, man kan se at språket har utviklet seg og at læring og utvikling har skjedd".

5.4.8 Læringsgruppa og veiledning

Studentene sier at de bruker veiledningen lite. Etter tre år er de fortsatt usikre på hvordan de mener veiledningen bør være. I ettertid ser de at de har brukt veileder for dårlig. De nevner for eksempel at de i alt for liten grad har forberedt seg til de fysiske møtene med veileder. Studentene sier med erfaring fra læringsgruppa: "På de siste mappekravene har vi brukt veileder aktivt, og ser at det er nyttig".

Hver læringsgruppe har hatt en lærerveileder for hvert studieår. Gruppene har også hatt sitt grupperom i Classfronter, hvor lærerveileder, kullansvarlig og IKT konsulent har hatt adgang. I Selvevalueringen står det at gruppene stort sett har møttes ukentlig. På grunn av store avstander er det for noen grupper av og til benyttet videomøter eller telefonmøter. Studentene har selv valgt møtested. Lærerveileder har fulgt gruppene med nettbesøk og ved å oppsøke dem. Det har vært ca to fysiske møter mellom lærerveileder og gruppe hvert semester (Selvevalueringen s. 14)

I møte med studentene hører vi lite om kontakten med lærerveileder. Når det er snakk om veiledning, knytter studentene dette raskt til mappekrav og tilbakemelding. Veiledning knyttet til studieprogresjonen i læringsgruppa kommer lite fram. Studenter midt i studiet sier: "Det første året fikk vi lite informasjon om hvordan vi burde benytte oss av veiledning". Kanskje er dette noe av grunnen når de sier at de ikke har noe å snakke med veileder om, samtidig som de sier at de kunne trenge en veileder som tok mer kontakt. Studentene sier at de kan kontakte veileder, men de ender oftest opp med å løse problemene selv. Det virker som om det er lettere å ta kontakt om faglige spørsmål knyttet til et mappekrav enn problemer i samarbeidet. Studentene er tydelige på at det først og fremst er arbeidet med felles mappekrav som samler dem. Når det blir liten etterspørsel etter veiledning på selve studiesituasjonen, kan det forklares med at mange læringsgrupper ikke bruker møtene sine til dette.

Når det gjelder grupperommet i Classfronter sier studentene at det ikke blir brukt så mye. Studentene etterlyser også større aktivitet fra lærernes side på nettett. Gruppemøter på FIM er unyttige sies det, mens Forum og Diskusjon har vært hyppig benyttet. Studentene nevner ikke Grupperommet i Classfronter som et kontaktledd mellom dem og veileder.

I et sammendrag av studieårsrapporten fra 2004/2005 står det at studentene bruker lang tid på gruppeprosesser og læring i forhold til å utnytte veiledning godt. En student går så langt som å si at læringsutbytte ved å studere hjemme på egenhånd ville ha vært større enn det er ved å delta i læringsgruppa. Denne studenten ønsker at det ikke blir så mange gruppemøter det neste studieåret.

5.4.9 Samme uttelling men ulik innsats

Konflikter i gruppa skjer oftest i arbeidet med et mappekraft. Dette blir spesielt sårbart og konfliktfylt fordi et godt samarbeid er så avgjørende med hensyn til resultatet av arbeidet, og den tilbakemelding eller den karakteren de får.

Skolen legger vekt på samarbeidslæring. Det arbeides bevisst på å få studentene til å fri seg fra resultatorientering, og gjennom læringsgruppa bli mer prosessorientert. Her mener enkelte at fokus på prosess mer enn produkt kan føre til dårligere karakterer, for til slutt er det allikevel produktet som skal vurderes.

Flere fremhever at innsatsen fra den enkelte i gruppa, kan variere svært mye. Det er vanskelig å lage gode svar på mappekraft, når folk i gruppene har ulikt ambisjonsnivå. De sier at noen er grundige, mens andre tar lettere på det. Ulikheten i innsats blir diskutert i gruppa, men når de er i mål, virker det ikke som om det får særlige konsekvenser for den som yter lite. Enkelte grupper har tatt dette opp med veileder, mens andre har løst det internt i gruppa, ved å kreve større innsats for unnasluntreren ved neste mappekraft.

5.4.10 Fortell meg hvilken læringsgruppe du tilhører ...

Studentenes erfaringer med læringsgruppene spriker. Flere sier at det er det viktigste holdepunktet i studiet og det som gir det sosiale studienettverket. "Jeg er superfornøyd med læringsgruppa mi", sier en. I relieff til dette er det andre som forteller om samarbeidsproblemer som gjør at de ønsker å arbeide minst mulig i gruppe. Det er ikke alle gruppene som oppfyller de forventninger skolen har satt for arbeidet i læringsgruppa. Selv de som er fornøyd med sin gruppe, har brukt ganske lang tid på å få den til å fungere. "Etter to år sammen fungerer alt godt, men det har vært en lang vei fram", slik oppsummeres erfaringen fra en gruppe. Dette har sikkert vært en lærerik prosess, men når noen sier at de har valgt å ikke benytte veileder når vanskelighetene oppsto, stemmer dette dårlig med skolens målsetting med veiledningen.

Når en del av studentene er helt klare på at de ikke kunne ha gjennomført studiet uten læringsgruppa, hva er det da som svikter i de gruppene der dette ikke er tilfelle? De tilfellene der gruppa til dels oppleves som konfliktfylt og til liten hjelp i studiet, og der erfaringen er at det er for mye gruppearbeid. Det neste spørsmålet blir da: Hva er det læringsgruppa gir når den fungerer som forutsatt?

I Selvevalueringen blir det understreket at læringsgruppene er en sentral del av studentenes læringsmiljø. ”Hvordan disse gruppene fungerer er dermed avgjørende for studentenes læring”. Det står videre at gruppene i stor grad er selvstyret, de velger selv hva de vil arbeide med, og hvordan de skal arbeide med lærestoffet (s. 29).

Det studenter tradisjonelt får gjennom de ulike læringsaktivitetene i et høgskolemiljø, er i det fleksible studiet overlatt til læringsgruppa. Studentene har på sett og vis overtatt en del av det som tradisjonelt er lærernes ansvar. De er blitt ansvarlige for hverandres læring. Dette står noe i kontrast til hva Grepperud (2005) sier om viktigheten av struktur og styring i studiet, sitert i Selvevalueringen (s.10).

5.4.11 Deltagerforutsetninger

Det går frem av fokusgruppeintervjuene med studentene at de opplever at de er svært forskjellige. De er seg bevisst store aldersforskjeller i gruppene og at den enkelte stiller med ulik erfaring. Gruppene takler dette ulikt. For noen oppleves det som en berikelse. De arbeider for å trekke hverandre med og bruke hverandres erfaring. For andre oppleves forskjelligheten som en belastning. Den store friheten kan føre til at ”noen tar grep” og ordner opp. Andre opplever at disse blir dominerende og gjør at de selv blir passive.

Deltagerforutsetninger er helt grunnleggende for å lykkes. Sammenhengen mellom deltagerforutsetninger, hovedmål, rammefaktorer, delmål, innhold, arbeidsmåter og vurdering, er beskrevet med den didaktiske relasjonsmodellen (RVO 1989, Hiim og Hippe 1993). Studentenes forutsetninger avhenger av intellektuell kapasitet. Det handler om ulikhet i evner, anlegg og forutsetninger for læring. I intervjuene vises det flere ganger til ulikt ambisjonsnivå. Med dette mener studentene trolig at medlemmene i læringsgruppa yter ulikt i forbindelse med mappekrav og i faglig utveksling. Flere opplever at de gir mer enn de får, og tolker det som ulikt ambisjonsnivå. Det er mulig dette handler mer om ulike deltagerforutsetninger enn bare manglende vilje til å yte.

Når studentene møter den Fleksible sykepleierutdanningen blir de raskt inndelt i grupper. Det arbeides med gruppeprosesser og kommunikasjon samt en to dagers ”bli kjent” tur. I tillegg til dette, har de et tett program med fokus på sykepleiens historie og filosofiske grunnlag og opplæring i IKT. I selvevalueringen sies det at en ønsker å kvalitetssikre rammene og innholdet i oppstartskurkene. Det ble diskutert å legge enda mer fokus på gruppeprosesser, samarbeidslæring, læringsmiljø og veiledning (s.12). Slik vi tolker studentenes erfaringer, er det grunn til å vurdere om en ikke heller bør legge vekt på deltagerforutsetninger.

I Selvevalueringen står at det første møtet med studiet er av avgjørende betydning for studentenes videre læring og utvikling (s.12). Dette utsagnet vil vi videreføre og si at det første møtet med læringsgruppa er helt avgjørende. Dersom studentene møter hverandre med for ulike deltagerforutsetninger, vil dette lett føre til problemer. Det er mulig studentene bør få et selvstendig forhold til studiet og sine egne forutsetninger før de går inn i forpliktende samarbeide med andre.

Det er mulig studiet burde legge til rette for at den enkelte ble mer kjent med sine egne forutsetninger for studiet. I løpet av oppstartskurkene bør de ha satt seg inn Fagplanen, studieløpet, og de forventninger og krav som stilles i en høgskoleutdanning. De må hjelpes til å se og forstå de forutsetninger som kreves for å gjennomføre sykepleierutdanningen.

Vi har tidligere nevnt at studentene bruker uttrykket ambisjonsnivå når de snakker om arbeidet med felles mappekav. Ambisjonsnivå gir bare mening når det kan måles opp mot noe, og dette noe må være studiets målsetting og krav. Gjennom en bevisstgjøringsprosess i starten av studiet, vil studentene bli konfrontert med sine motiver for studiet, og bli bedre klar over hva sykepleierutdanningen vil kreve av dem. Dersom dette skulle føre til at enkelte faller fra, er det ikke sikkert at det er det verste som kan skje.

5.4.12 Gruppekontrakt

Hva betyr det for arbeidet i læringsgruppene at disse i så stor grad er selvstyrt? Det er mye som tyder på at rekrutteringen til det fleksible studiet er mer mangfoldig enn til det tradisjonelle studiet. Andelen med realkompetanse er høyere samtidig som yrkeserfaringen er større. Mange av studentene i det fleksible studiet har ikke erfaring fra dagens skole med prosjektarbeid.

For mange av studentene har det gått flere år siden de var i en skolesituasjon. Et fleksibelt studium stiller også helt andre krav enn det de fleste har erfaring med fra sin egen skolegang. Det

kan være noe av grunnen til at det i sammendraget av studieårsrapporten fra 2004/2005 sies, at det kommer tydelig fram at arbeid i en velfungerende læringsgruppe er fremmende, men veien dit kan være krevende. ”Det er også tydelig at det har tatt lang tid for mange å oppdage nytten av veiledning, og å lære seg å bruke veiledningen godt”.

Studenten tar lang tid på å lære seg å bruke veiledningen. Her bør det skje en endring fra at studentene selv lærer seg til å bruke veiledningen til at de blir lært opp til å bruke den. Det er ikke nok at studenten sier at veiledningen er tilgjengelig. De vet ikke nok om hva veiledning innebærer, og hvordan de kan benytte den på en god måte. De skal ikke bare lære å benytte veiledning på en konstruktiv måte, de skal også lære å bruke hverandre. Det er dessverre ikke alle som kan si dette om læringsgruppa: ”Vi lærer av hverandre, dette er en suksessfaktor i studiet”.

De studentene som får arbeidet i læringsgruppa til å svinge, sier alle at de har struktur på møtene. De forteller om en gruppe der de legger frem for hverandre, gir tilbakemeldinger og støtter hverandre. De følger hverandre opp også i forbindelse med individuelle mappekav.

Det studentene fra de velfungerende gruppene forteller, stemmer godt med erfaringen fra hvordan studentene i andre fleksible studier opplever det (Dalland 1997:62-63):

Den gode læringsgruppa kjennetegnes ved:

- stabilt fremmøte
- fast møtestruktur
- krav om å møte forberedt
- klar oppgavefordeling
- likeverdig ytelse fra deltagerne
- nært og personlig, men ikke privat forhold mellom deltagerne

Innholdmessig gir den:

- studiemessig tilknytning
- faglige utfordringer
- struktur til selvstudiet
- erfaring i å knytte teori til praksis gjennom diskusjon
- opprettholder studiemotivasjonen

Målsettingen for læringsgruppene er omfattende. Grupper skal utdype og støtte kunnskapstilegningen, bidra til forståelse og integrering av teori og praksis. Gruppene skal løse felles mappekav, men også virke til å forsterke læreprosessen hos den enkelte og være en inspirator i forhold til selvstudier. Videre skulle gruppene gi trening i samarbeid og samspill med andre og påvirke holdninger ved at studentene i gruppa gir hverandre direkte reaksjoner både på faglig arbeid og gruppeatferd. Dette er store krav. Her trenger studentene hjelp.

5.4.13 Selvstudier og gruppearbeid

Det kan virke som om studentene er for lite forberedt på gruppearbeid. Hva innebærer det å jobbe i gruppe som studieform? Det sies i selvevalueringen at studentenes deltagerforutsetninger kan være svært ulike med hensyn på alder, kjønn, ambisjonsnivå, tidligere utdanning og erfaringsgrunnlag (s. 14). Før gruppearbeidet starter bør noe av denne ulikheten elimineres. Felles for alle studentene er at de har valgt sykepleie. Det er dette som binder dem sammen. I tillegg til at de skal finne seg til rette i et høgskolestudium med store krav til å strukturere sin egen studiehverdag. Fra intervjuene har vi mange utsagn som bekrefter hvor vanskelig det var å komme i gang og å organisere arbeidet.

Det er en del som tyder på at gruppearbeidet hindrer det nødvendige individuelle studiearbeidet. Flere studenter klager over at gruppearbeidet tar så mye tid at de ikke rekker å studere på egenhånd. Målet med læringsgruppa er at den skal gi studentene et læringsfelleskap der de både skal lære å samarbeide om studiekav, pensum og annet fagstoff samt gi hverandre støtte og oppmuntring i studiesituasjonen og studieprogresjonen. I tillegg skal læringsgruppene ivareta et helhetlig perspektiv på studiet, der fokus på læring, læringsprosesser og læringsutbytte er overordnet (s. 14).

I mange av læringsgruppene makter ikke studentene å gi hverandre denne støtten. De har stort sett strategier for å utføre gruppeoppgavene, men de har ikke tilsvarende strategier for å gi hverandre støtte i det individuelle studiearbeidet.

5.4.14 Forutsetninger for å delta i læringsgruppe

Det er grunn til å reise spørsmålet om hvorvidt den enkelte bør mestre en del grunnleggende arbeidsmetoder før gruppekav settes inn. Det kan tenkes at den enkeltes evne til å arbeide selvstendig er så lite utviklet at det blir en for stor påkjenning for gruppa. Hva med å legge opp til individuelle krav i begynnelsen? Kravene kan behandles i gruppa på en slik måte at alle må legge

frem sitt arbeid og motta kritikk fra de andre. Før det skjer, bør det gis førveiledning for hele gruppa i hvordan de kan bidra i hverandres prosess. Tidsskjema (tilpasset en på forhånd gitt frist) for når de ulike leddene i prosessen skal være avsluttet, blir drøftet og bestemt i fellesskap. Hele prosessen dokumenteres ved at de enkelte kravene gjøres tilgjengelig for alle. Det samme med kritikken fra medstudenter. Deretter skjer det en videre bearbeiding av de individuelle kravene. Prosessen avsluttes i fellesskap med veileder som kommenterer arbeidene og som sammen med studentene ser på erfaringene.

Gjennom arbeidet med et individuelt krav, vil den enkelte student få presentert sitt ståsted. Kravet bør utformes slik at det tar tak i noe som er sentralt i sykepleie, samtidig som det helst oppleves som nytt for alle. Målet bør være at studentene skal forholde seg til ny kunnskap og sette den inn i sin egen erfaringsbakgrunn. Ved å ta utgangspunkt i *tidligere* erfaring, vil de med lang erfaring favoriseres. Hensikten må være en studiemessig utfordring. Studentene skal lære å forholde seg til et mest mulig nytt materiale og se hva de kan få ut av det.

I selvevalueringen presiseres det at mesteparten av arbeidet i læringsgruppene frem til 3. semester går med til å arbeide med felles mappekav. Svært lite tid blir brukt til å samarbeide om individuelle mappekav og annet fagstoff (s. 16). Dette understrekes av et studentutsagn:

Det meste av tiden har gått med til arbeidet med mappekavene. Det blir lite lesing på andre ting. Dersom vi skal møtes en gang pr. uke, så vil det ikke bli tid til annet enn å jobbe med mappekav. Vi burde hatt tid til å jobbe med andre deler av pensum.

Når de felles mappekavene tar så mye tid, får ikke studentene prøvd sine muligheter som student. Det er gjennom individuelt arbeid at den enkelte finner et mål på sin egen faglighet. Denne fagligheten er det de har å bidra med i gruppa. Dersom gruppearbeidet starter for tidlig blir gruppa trolig ujevn gjennom hele løpet. Dette kan sammenlignes med teamarbeid der det er så viktig at den enkelte kjenner sin rolle og hva hun eller han kan bidra med.

5.4.15 Individuelle mappekav og læringsgruppa

Fra en gruppe fortelles det at de går igjennom hverandres produkt og evaluerer hverandre. Dette er mulig fordi de er så trygge på hverandre. Prosessen fram til en slik trygghet har vært vanskelig, fordi den enkeltes mening om hva som var viktig sprikte slik.

For å kunne arbeide med de individuelle mappekravene i læringsgruppa, mener studentene at gruppemedlemmene må følge omtrent samme progresjon. ”Det er pesete å treffes en gang i uka dersom man selv er i gang med mappekrevet sitt, og de andre ikke er det”, sier en av studentene.

6 Mappevurdering og den skrivende studenten

Det å skrive står helt sentralt i det fleksible studiet. Avstanden til studiestedet innebærer at kontakten mellom studenter og lærere i stor grad er basert på skriftlig kommunikasjon. Gjennom *Classfronter* leverer studentene alle sine oppgaver, og det meste av kontakten med lærere og medstudenter skjer også her. Høgskolen har tatt konsekvensen av dette og valgt å legge opp studiet med mappevurdering. Studentene får studiekrav som skal løses og sendes skolen. Disse er dels utformet som gruppeoppgaver og dels som individuelt arbeid. En students mappe inneholder alt fra besvarelser av studiekrav til egen og andres vurderinger av studentens teoretiske og praktiske arbeider.

I begrunnelsen for å velge mappevurdering, sies det blant annet i Selvevalueringen at dette er en arbeidsform som bygger opp om selvstendige studier ved at studenten må arbeide fortløpende. Gjennom studiekrav som skal løses i læringsgruppa, tvinges studentene til å bidra i hverandres læringsprosess og til å lage et lokalt læringsmiljø (s. 33). I begrunnelsen for å velge mappevurdering, vises det også til Mjøsutvalget (St. meld. nr. 27, 2000).

I Selvevalueringen sies det at bruk av mapper betyr mye skriving. Og det å skrive kan bety god læring. Det pekes på at studentene gjennom skriving tvinges til refleksjon, til å formulere seg og til bruk av fagspråk. Det skriftlige arbeidet med studiekravene vil også kompensere for at studentene ikke er så mye tilstede ved studiestedet og delta i læringsmiljøet der (s. 34).

”Det er underholdende å lese sitt første mappekrav”, sier en student. Dette gir umiddelbart gjenkjennelse hos de andre som deltar i gruppeintervjuet. Studenten fortsetter med å utdype hva forskjellen består i, og sier at man har lært seg å skrive mer konkret, kortfattet og presist. Skriveprosessen er blitt mer kunnskapsbasert og man kan se at arbeidet er mer kyndig og dyktig utført. Det understrekes at dette er viktig kunnskap fordi man ser at det skrives mange dårlige pleieplaner i praksis..

Studentene fremhever at de får en dybdeforståelse ved gjennomgående skriveprosesser, og at de utvikler seg faglig og får en mer språkutviklet sans. En student i avslutningskullet uttrykker det slik: ”Vi jobber enklere nå enn til å begynne med. Vi har lært å argumentere i stedet for å synse, og vi har lært mye om dokumentasjon”. Studentene sier at de ved å perfeksjonere mappekravene,

har lært kvalitet og profesjonalitet. Dette mener de er svært nyttig i jobbsammenheng. Studentene mener skriftlighet er så viktig at det burde være opplæring i skriveprosessen gjennom hele studiet, ikke bare i begynnelsen slik de fikk det.

6.1 Bacheloroppgaven

I selvevalueringen sies det ikke noe om bacheloroppgaven ut over at det ble brukt ekstern sensor. Karakterutskriftene for det første kullet viser at av 31 studenter har 7 fått A, 7 har fått B, 15 har fått C og 2 har fått D. I fagplanen er karakterene betegnet slik:

A - Fremragende prestasjon

B - Meget god presentasjon som ligger over gjennomsnittet. Viser evne til selvstendighet.

C - Gjennomsnittlig prestasjon som er tilfredsstillende på de fleste områder.

D - Prestasjon under gjennomsnittet, med en del vesentlige mangler.

Det er tydelig at skriftlige studiekraav har ført til skrivetrening. Gjennom mappene dokumenteres prosessen, og det blir mulig å følge studentenes utvikling. Slik sett er mappevurdering verdifullt. Fra ti år tilbake sier en student fra fleksibel sosionomutdanning at det er brevene som har hjulpet meg mest. Brevene med sine krav om innsendelser hadde mye av den samme strukturerende virkning på studiet som mappekraav har i dag. Disse studentene opplevde også at de kunne gå tilbake i besvarelsene sine og se hvilken utvikling de hadde gjennomgått. Tre ringpermer fulle av oppgavebesvarelser, det er resultatet hittil etter tre år, sier studenten som beklager at dette ikke blir synlig på en eller annen måte. Med mappevurdering fanges dette opp, og arbeidet blir synlig (Dalland 1997: 123).

Fra studiet starter med de første studiekraavene til det avsluttes med bacheloroppgaven, må det skrives. Studentene må også lære seg å stille spørsmål og motta veiledning skriftlig. Mye av kommunikasjonen med studentkollegaene skjer skriftlig. I Classfronter forberedes læringsgruppene og her skjer utveksling av bidrag til felles studiekraav. I det fleksible studiet er det underforstått at studentene kan utrykke seg skriftlig.

I sin forstudie til forskningsprosjektet "Den voksne fleksible student" har Grepperud et al. (2004: 139.140) intervjuet 18 voksne i ulike alder om hva det vil si å være fleksibel student. Studentene representerer ulike fag. Materialet deres bekrefter: "at skrivning er en viktig komponent - kanskje

til og med kjernen – i studiearbeidet på høyere nivå”. På grunnlag av respondentenes uttalelser tolker de deres erfaringer slik:

- 1) ”Koden” til god skriving ”hemmeligholdes” for studentene.
- 2) Institusjonene prioriterer ikke veiledning og trening av skriveferdigheter
- 3) Institusjonene er ikke tilstrekkelig oppmerksomme på hvor viktig skriving er i studiene.
- 4) Institusjonene har ikke didaktisk kyndighet nok til å hjelpe studentene i skrivearbeidet.

Et høyskolestudium krever også at studentene etter hvert behersker en akademisk skriveform. Det å lære seg akademisk skriving innebærer for de aller fleste studenter både omstilling og tilegnelse av en ny sjanger. Det krever at: ”En må lære seg å beherske flyt og tydelighet, en må kunne resonnerer, knytte an til overordnede betraktninger (teori, empiri), en må kunne lage en struktur på sitt produkt” (Grepperud et al. 2004:136).

Studentenes uttalelser i intervjuene viser at flere har forstått hva det menes med å kunne uttrykke seg akademisk. De sier også at dette er så gjennomgående at de burde ha fått opplæring i skriveprosessen gjennom hele studiet. Dette får de støtte for i den nevnte studien der det står at uansett bakgrunn og mestringsnivå, er studentenes oppfatning preget av at de opplever skriveprosessen i studiet som viktig på flere måter (s. 136).

Materialet i studien om voksnes vilkår for fleksibel læring, viser at det her er store utfordringer både for institusjon og individ. Fra institusjonens side er det krav til veiledningsressurser, spesielt med sikte på førstegangsstuderende. Her handler det om både å kunne gi hjelp i startfasen og underveis i prosessen som slik at studentene kan opparbeide seg et godt og hensiktsmessig nivå (s. 136). Dette er helt i tråd med ønskene fra de fleksible studentene slik de kommer til uttrykk i intervjuene.

Den fleksible studenten nyter ikke godt av den daglige kontakten med skolen. De blir derfor ikke påvirket og inspirert av den akademiske koden og formen i samme grad som heltidsstudenten. I læringsgruppa møter de studenter på samme nivå som seg selv. Den fleksible studenten opplever ikke ”eldre” studenter med den mulighet for påvirkning det kan innebære.

I en oppsummering av kapittelet *Skriving som redskap* (Grepperud et al. 2004:140) blir det sagt at med nye studentgrupper og nye studiemodeller, vil skriving være både en forutsetning og en

barriere for å lykkes. Det å lykkes defineres som både det å gjennomføre studieløpet og beholde motivasjonen for å ta mer utdanning på et senere tidspunkt.

I møtet med en gruppe studenter som nesten er euforiske etter å ha kommet vel igjennom med sin bacheloroppgave, får vi bekreftet at oppgaven har betydd mye i deres faglige utvikling. Resultatet er da også spesielt godt, og må skille seg vesentlig ut fra det som er vanlig. Det er imidlertid all grunn til å ta studentenes oppfordring om mer skrivetrening på alvor. Skriveutfordringene er store ikke bare for studentene med realkompetanse. De akademiske kravene til skriftlige arbeider er vanskelige for de fleste. En grundig innføring og oppfølging vil trolig gi god avkastning. Dette er en utfordring for lærerne.

7 IKT og Classfronter

Prosjekt fleksibel sykepleie har basert seg på utstrakt bruk av informasjons- og kommunikasjonteknologi (IKT). Classfronter benyttes som læringsverktøy. I dette kapitlet skal vi redegjøre for studiets erfaring med bruken av IKT og Classfronter. Vi skal videre se nærmere på mulig overføringsverdi til heltidsstudiet.

Først tar vi for oss forkurset i IKT, for deretter å se på de ulike funksjonene Classfronter har. Til slutt ser vi på erfaringene med bruk av studioundervisning.

7.1 Forkurs i IKT

Studentenes første møte med IKT skjer i form av et tilbud om forkurs. Målet med forkurset er å gi nødvendig brukerkompetanse til de studentene som ikke har tilstrekkelig IKT-kunnskap. En viss brukerkompetanse er en forutsetning for å kunne delta fullt ut i studiet. Forkurset er lagt til uka før ordinær oppstart. IKT-konsulenten leder kurset (s. 13):

Fordelen med forkurset var at man ble bedre kjent med hverandre før selve studiet startet. Forkurset var bra både sosialt sett og innholdsmessig, men det burde vært opplyst at man ikke trengte kurset dersom man kunne noe data fra før. Jeg gikk på forkurset, men jeg hadde hatt data på jobb.

Når det gjelder opplæring i word og mal burde man ha delt studentene inn i grupper avhengig av deres kompetanse på dette feltet. For enkelte var det å benytte datamaskin en ukjent verden, mens det for andre var kjent.

I begynnelsen hadde jeg en idè at mannen min skulle føre inn alt på datamaskinen. Jeg var helt blank, men er etter hvert blitt sinnsykt god på nett.

7.1.1 Vurdering

IKT-forkurset er tydelig kjærkommet og helt nødvendig for enkelte studenter med lite eller ingen kjennskap til IKT. Studentene sier imidlertid at informasjonen om både nivå og innhold på kurset burde vært tydeliggjort i forkant. Slik vil studentene unngå å bruke tid på kurs de ikke har behov for og heller konsentrere seg om andre sider ved studiet.

7.2 Classfronter som læringsplattform

Vi skal her se på det fleksible sykepleiestudiets erfaring med bruk av IKT og Classfronter, og hvordan dette eventuelt kan benyttes også på heltidsstudiet.

7.2.1 Classfronter som informasjonskanal, forberedelse og arkiv

Classfronter brukes som den viktigste informasjonskanalen mellom skolen og studentene – via *klasserom*, *kantine* og ulike grupperom. Dette har ført til at studentene vet at informasjonen hovedsakelig gis via Classfronter. Alle studentene benytter av den grunn Classfronter aktivt og holder seg hele tiden oppdatert gjennom den.

En til to uker før en samling legger lærerne timeplaner, powerpoint-presentasjoner, disposisjoner og litteratur inn i Classfronter-klasserommet. Her blir inndeling av kullet i grupper lagt ut, sammen med praktiske opplysninger. Studentene tar dette informasjonsstoffet ut på egenhånd og leser før samling. Å legge ut stoff foran hver samling skaper oversikt, både for studenter og lærere. Dette fungerer videre som et ”arkiv”, som det er enkelt å gå tilbake til, for å sjekke hva det er undervist i tidligere. Denne praksisen fungerer også som kvalitetssikring i forhold til emner og temaer som det har vært arbeidet med, og i forhold til den videre planlegging.

7.2.2 Classfronter og grupperom

Alle grupper har egne grupperom i Classfronter. Disse brukes til å lagre referater, til diskusjoner studentene i mellom, og til arbeid med dokumenter. Videre gjør grupperommene det også mulig for studentene å skrive sammen på en felles oppgave, samt at de her kan kommunisere med veileder. Dette grupperommet brukes i variabel grad, men de som benytter det, opplever at det fungerer som et godt verktøy for samarbeid både studentene i mellom og mellom studentene og veileder. Dersom aktiviteten er liten men ønskes høynet, forutsetter dette at lærer/veileder svarer raskt og er ofte innom rommet. En fordel med disse rommene er at lærer kan få innsyn i gruppens aktivitet.

Classfronter som informasjonskanal, forberedelse til samling samt verktøy for samskriving, betrakter studentene som nyttig. De kritiserer imidlertid enkelte læreres manglende oppfølging i forhold til det å legge inn stoff til samling på forhånd. Som en student sammenfattet det:

Classfronters viktigste funksjon er informasjon. Gruppemøte på *FIM* er unyttig, men *Forum* og *Diskusjon* har vært hyppig benyttet. Dersom det er mye info, kan man hente dette på forhånd og det flott. Skolen kunne imidlertid ha vært flinkere her. Forhåndsinnlegg fra læreren er et slikt eksempel. Classfronter kan benyttes for å skrive seg inn i det samme dokumentet – dette er en nyttig bruk av Classfronter.

Noen benytter msn som et samarbeidsmiddel. Fim virker dårlig.

7.2.3 Classfronter og mappekrev

Mappevurdering som arbeidsredskap og vurderingsordning fungerer godt ved bruk av nettet og Classfronter. Nettet gir mulighet til variasjon i utformingen av mappekrev, ulike læringsmetoder, skriftliggjøring, dokumentasjon og bidrar til god oversikt.

Ved vurdering av større skriftlige mappekrev eller oppgaver ble det stilt spørsmål om lærer/veileder skal skrive ut teksten. Ved innlevering av bacheloroppgaven ble det prøvd ut at kosisentralen fikk tilgang til oppgavene og skrev ut og kopierte disse. Dette fungerte godt og det bør avklares om denne praksisen skal føres videre.

7.2.4 Classfronter og flervalgstester

Studiet har benyttet flervalgstester i økende grad. Grunnen er at man på denne måten kan holde fokus på ”breddelæring”, i tillegg til mappekrev som gir mer ”dybdelæring”. Erfaringene med flervalgstester viser at studenten både kan teste sitt eget nivå, reflektere over egen læring og kontrollere sitt eget nivå. Ifølge selvevalueringen (s 59) bør man videreutvikle flervalgstester.

7.2.5 Classfronter og praksis

Classfronter brukes også til kommunikasjon mellom praksislærer og studenter i egne praksisgrupperom. Det blir gitt veiledning på innlevering og tilbakemelding på den enkeltes planer for praksis, praksisrapporter, pleieplaner og refleksjoner. Veiledning avtales via Classfronter. I tillegg brukes Classfronter som et sted hvor studentene selv kan benytte PPS (praktiske prosedyrer i sykepleietjenesten) og farmakologikurs. Fordelen

med at praksisstudiene knyttes til Classfronter er, at arbeidet ikke lenger kun ligger hos hver enkelt student, men kan gjøres tilgjengelig for medstudenter.

Opplæring i Classfronter av lærere i praksis har imidlertid krevd mye ressurser ifølge selvevalueringen.

7.2.6 Vurdering

Classfronter har vært benyttet til: innlevering, tilbakemeldinger, flervalgstester, synliggjøring av læringsprosesser og læringsmål, samskriving mellom gruppemedlemmer. Videre har Classfronter vært brukt mellom ulike grupper i klassen og i samarbeid med andre høyskoler. Dette verktøyet har også vært mye brukt i kontakten med veileder. Fordelene med dette er mange og argumenter for å benytte dette på heltid kan være mange:

- Innleveringsfunksjonen gir mulighet for innlevering av arbeidsoppgaver med fastsatt innleveringsfrist.
- Man får på denne måten en rask og god oversikt over innleveringene.
- Lærerne kan gå inn og bekrefte godkjenningene, kommentere oppgavene etc. Denne oversikten med kommentarer osv., blir synlig i studentenes portefølje eller ”digitale mappe”. Dette kan blant annet bidra til økt motivasjon hos studentene.
- I Classfronter fremkommer også resultater på flervalgstester etc. Flervalgstester kan på denne måten benyttes som verktøy for studentens egen læringsprosess.
- I Classfronter kan videre diskusjonsforum mellom lærere og studenter benyttes. På denne måten kan man øke kommunikasjonen og dialogen mellom lærer og student.
- Studenter kan være langt borte fra studiestedet og likevel samarbeide med medstudenter, få veiledning og levere inn skriftlige mappekrev.

Ifølge selvevalueringen (s. 25) fungerer Classfronter meget bra for formålet og behovet ved studiet. Verktøyet har vist seg enkelt og lære, og det har oppstått få problemer.

I selvevalueringen (s. 7) påpekes det at: ”...noe av årsaken til at bruk av nettet i dette studietilbudet har vært god, er blant annet en kort responstid mellom lærer og student/studentgruppe. Dette har vært nedfelte idealer. Selvevalueringen påpeker at det ligger utfordringer i å øke bruken og trafikken i grupperom. Dette kom også fram under intervju av studentene: ”Skolen burde oppfordre til større bruk av nettet – slik IKT-konsulentene gjorde. Lærerne bruker imidlertid nettet lite”.

Lærerveilederne var delte i forhold til hvordan de opplevde denne ”nærheten” på nett. Noen uttrykte en følelse av alltid å skulle være til stede og en slags grenseløs forventning fra

studentenes side, mens andre opplevde nettet som et sted hvor nærheten mellom lærer og student var utfordrende og spennende:

Jeg har fem grupper jeg veileder og føler det er en jobb jeg aldri har fri fra. Jeg vet at det betyr så mye å få tilbakemeldinger. De forventer å få det både på kvelden og i helger. Jeg føler at jeg er på jobb konstant. Det er mer slitsomt enn jeg forestilte meg på forhånd. Studentene har ulike forventninger er likevel min overordnede kommentar. Det at man er mer på nett kontra det å være fysisk tilstede gir ulike arbeidsmåter og forventninger.

Jeg liker heller mye henvendelser enn for lite. Jeg ser mye undring fra studentene, de er kreative og engasjerte og henvender seg derfor mer. Det er vi som må regulere dette. Nærheten på nettet er nærere. Ved videre jobbing vil jeg se nærmere på dette med nærhet og distanse.

Det burde vært en tydeliggjøring av grenser.

Tydeliggjøring burde kanskje gjøres i forhold til å vise hvor travel man er.

Administrativt personell:

Studentene får veldig høye karakterer og de er veldig fornøyde studenter. De lærerne som har vært med, har vært veldig tilgjengelige lærere. Jeg har inntrykk av at de har vært tilgjengelige til alle døgnets tider.

Man bør forsøke å unngå disse mytene om at man er der alltid.

På nettet kommer de når det passer for dem og ikke når det passer for oss. Noen lærere klarer å leve med meldingene hele tiden, andre passer det mindre godt for. Noen blir plaget av dette.

Det var viktig i begynnelsen å sjekke hvor mye den andre veiledet på nett. Nå er det ikke sånn lenger.

Jeg veiledet fire på bacheloroppgaven og hadde en opplevelse av at studentene stilte store spørsmål til å begynne med, deretter gikk de mer inn i materialet. Nettet gjorde kommentarene fra meg mer spennende. Da kunne jeg gå mer inn i teksten.

For at IKT-baserte studier skal bli en suksess viser forskning at det bør være kort responstid mellom lærer og student (Grepperud 2005). Uttalelsene fra studenter og lærere viser betydningen av dette.

7.3 Studioundervisning

Studioundervisning er definert i selvevalueringen (s 20-21) som kommunikasjon av lyd og bilde mellom flere parter, lokalisert geografisk på ulike steder. Det blir med andre ord holdt en forelesning i et ”studio” som studentene samtidig kan følge fra ulike studiesteder. Studioundervisning åpner på denne måten opp for fleksibilitet i forhold til sted, men ikke i tid. Studioundervisning gjennomføres i alle kull i det fleksible studiet og det avholdes studioundervisning to til fire dager for hvert kull i semesteret. Innholdsmessig er studioundervisningen primært benyttet til faktabaserte emner som anatomi/fysiologi, patologi, epidemiologi, medikamentregning og farmakologi. Ifølge selvevalueringen er studentene stort sett fornøyde med denne undervisningsformen, men studioundervisning er ikke egnet til særlig dialog.

Studentene bekrefter dette og påpekte:

Studioundervisning er morsomt og bra hvis foreleser sitter rolig. Forelesere som gjentar spørsmål fra salen er ofte gode – som Ronny Dalene. Noen forelesninger egner seg bedre til dette enn andre, som for eksempel sykdomslære, anatomi med mer. Man kunne tenke seg mer av dette. Powerpointforelesninger er imidlertid kjedelige.

Alt kommer an på den som foreleser. Det tekniske kan av og til være noe problematisk. Alle forelesere er ikke like bekvemme, filmingen gjør dem nervøse. Opplesning fra powerpoint er unødvendig. Undervisning som er relatert til praksis – for eksempel Ronny – er bra.

Studioundervisning fører til mer ro og konsentrasjon i klassen

Fordelen med studioundervisning er at det er frivillig.

I fortsettelsen anbefaler imidlertid selvevalueringen å gjøre denne undervisningen ytterligere fleksibel, slik at den enkelte student eventuelt kan følge et foredrag når det passer, og hvor det passer studenten. Det fleksible studiet har erfaringer med å sende videoptak til studenter med studioundervisning per post. Dette har studentene vært fornøyde med. Dette er imidlertid

arbeidskrevende. Streaming-video vil kunne forbedre dette og gjøre studioundervisningen ytterligere fleksibel ved at man gjør opptak av studioundervisning og legger dette ut på internett

7.4 Konklusjon

Vi har i dette kapittelet valgt å se nærmere på hvordan studiet har basert seg på IKT og læringsverktøyet Classfronter. Følgende kan konkluderes:

Forkurs i IKT er nødvendig og nyttig for de av studentene som entrer studiet uten forkunnskap når det gjelder IKT. Det er imidlertid mindre nyttig for dem som har slike forkunnskaper. I intervjuene kom det frem at både nivå og innhold på forkurset burde vært tydeliggjort når kurset ble lansert.

Classfronter som læringsverktøy synes å fungere godt på flere områder, især som praktisk informasjonskanal og som et sted hvor studentene kan hente stoff i tilknytning til sin faglige virksomhet. Intervjuene avdekket imidlertid noe misnøye med enkelte lærere som ikke la ut informasjonen i tide eller ikke i det hele tatt. Vi kan med andre ord konkludere med at Classfronter er et verktøy som egner seg godt til å skape engasjement og til å gjøre studentene godt forberedt til forelesninger, men det forutsetter at lærere planlegger sine forelesninger i god tid og benytter Classfronter som informasjonskanal.

Classfronter som et verktøy for faglig debatt synes også å fungere. Her ble især *Diskusjon* og *Forum* trukket fram. Den mer raske kommunikasjonsformen som *FIM* skal bidra til, ble betraktet som mindre nyttig. Ved slike behov valgte enkelte studenter å benytte msn isteden. Studentene etterspurte imidlertid økt deltagelse fra lærernes side.

Classfronter som et verktøy for innlevering av mapper, tilbakemelding i form av veiledning og sensur synes også studentene å være fornøyde med. Her uttrykte enkelte studenter et ønske om rask respons og større deltagelse fra lærernes side, men flere syntes fornøyd. Det samme kom til uttrykk blant lærerne. Flere lærere etterspurte en slags felles norm for hvor raskt det var rimelig å svare på studentenes henvendelser. De ønsket også at en slik norm ble gjort kjent overfor studentene. Andre lærere så på nettet som noe som skapte en positiv nærhet mellom lærer og student, og fant det inspirerende at studentene var aktive og oppsøkte kunnskap hos dem.

8 Veiledning

Studentene ved det fleksible studiet møtes av flere typer veiledning. Vi kan i hovedsak skille mellom studieadministrativ veiledning og faglig pedagogisk veiledning.

8.1 Administrativ studieveiledning

Fra før studiestart er administrasjonen trukket inn som en ressurs overfor studentene som velger det fleksible studiet. De gir informasjon om studiet og de bidrar til å avklare ulike praktiske sider ved studenttilværelsen. Begrunnelsen for en spesiell administrativ studieveiledning, er dels at studentene er lite til stede på skolen, og dels at de i større grad har behov for individuelle rådgivning og veiledning i forhold til det å starte opp som student i godt voksen alder.

De fleksible studentenes status som deltidsstudenter gir en del utfordringer i forhold til Statens lånekasse. En del studenter kombinerer deltidsstudiet med det å være i en atferingssituasjon. I slike tilfeller har den administrative veiledningen hjulpet studentene til å finne ut av sine rettigheter og muligheter. Ellers har veiledningen bistått studentene i forhold til studieadministrative spørsmål, spørsmål knyttet til IKT, gjennomføring av studentevalueringer og kvalitetssikringer.

Det er en generell erfaring at studenter i permisjon ofte ikke vender tilbake til sine studier. Dette er en erfaring Høgskolen har i forhold til studenter i videreutdanningene. For å motvirke frafall, har studieveiledningen derfor gått aktivt inn i slike situasjoner og fulgt opp studentene i permisjonstiden. Dette har skjedd både skriftlig og muntlig.

Kontakten mellom student og studieveiledningen har stort sett gått via Classfronter. Informasjon er lagt ut på Classfronter og her har studenten kunnet sende inn spørsmål på vegne av hele kullet. Classfronter har også vært brukt til løpende dialog med studentene. I tillegg har studentene på individuelt grunnlag brukt e-post.

Studentene kommer til studiet med svært ulik erfaring i bruk av IKT. Veiledningen starter med introduksjonskurs for de som trenger det, og følges opp med lett tilgang til veiledning i bruk av skolens elektroniske verktøykasse. Dette er beskrevet i kapittelet *Bruk av IKT og Classfronter som læringsverktøy*.

8.2 Studieveiledningens betydning

I Selvevalueringen blir det mer enn antydning at det relativt lave frafallet fra studiet i stor grad skyldes den oppfølging studentene får fra administrasjonen (s. 39). I intervjuene ga studentene uttrykk for at de var både overrasket og imponert over den imøtekommenhet de opplevde i kontakt med studieveiledningen. De beskrev hvordan den hjelpen de fikk i søknadsprosessen motiverte dem for å velge studiet. Flere studenter forteller at de har opplevd å bli fulgt opp under permisjon. Dette har virket til at de har følt seg ønsket i studiet, noe som igjen har ført til at de har valgt å vende tilbake til studiet. Studieveiledningen har også bidratt til å legge forholdene til rette for dem.

I intervjuet med administrativt personale opplevde vi et engasjement som trolig forklarer studentenes tilfredshet. De er tydelig løsningsorientert i forhold til de saker studentene tar opp, og de er opptatt av at studentene skal se muligheten for å komme tilbake til studiet.

Administrasjonen er representert i prosjektgruppa, allikevel etterlyser de et tettere samarbeid. Det hender at det gjøres endringer som administrasjonen først blir informert om i ettertid. Dette kan av og til gjøre at de ikke er helt à jour i forhold til utviklingen i det fleksible studiet.

Administrasjonen har kontakt med enkeltstudenter, samtidig ser de at de i enkelte saker med fordel kunne ha forholdt seg til de fleksible studentene som gruppe. De beklager at de fleksible studentene ikke er representert i studentrådet. Det ville ha gjort samarbeidet med studentene som gruppe enklere. Slik det er nå, må de ta opp spørsmål vedrørende de fleksible studentene med deres lærere.

8.3 Faglig pedagogisk veiledning

Ressursene knyttet til veiledning er 25 timer pr student i de to første årene fordelt på veiledning, vurdering/sensurering. I de neste to årene er veiledningsressursen 20 timer.

Veiledningen er knyttet til læringsgruppa, gruppe- og individuelle mappekav og praksis (kliniske studier).

I Selvevalueringen står det at det er den skriftlige veiledningen som er den viktigste veiledningsformen. Fra intervjuene har vi erfart at studentene også legger stor vekt på veiledningen ute i praksis. Veiledning er et gjennomgangstema knyttet til alle læringsaktivitetene.

Vi har valgt å ta opp spørsmål knyttet til veiledning under de enkelte aktivitetene. Her vil vi imidlertid prøve å belyse noen fellestrekk ved det å motta veiledning slik det kommer til uttrykk i intervjuene med studenter, praksisveiledere, lærere og administrasjon, og slik det er beskrevet i Selvevalueringen.

8.4 Veiledning, oppsummering og refleksjon

Veilederne har stor betydning for etableringen av miljøet i gruppene og for at gruppene skal lære å lære, sies det i Selvevalueringen (s. 42). I intervjuene med studentene får vi imidlertid vite at de ofte har strevd på egenhånd med å finne struktur og arbeidsform i læringsgruppa og i forhold til sine selvstudier. ”Det er først i år jeg har skjønt hvilken hjelp det kan være å søke veiledning”, sier en student og vi opplever at dette utsagnet er representativt for flere av studentene. Dette er også fanget opp i Selvevalueringen som viser til at mange av gruppene er usikre på hvordan de skal benytte veileder og hva veileder kan bidra med. Det sies også at det for noen kan være en barriere å ta kontakt med veileder.

En av studentene sier det slik: ”Før trodde jeg, av en eller annen grunn, at veileder skulle benyttes kun når jeg sto fast i en oppgave”.

Det er ikke samsvar mellom studentenes erfaring med veiledning og den veilederrollen som læreren ønsker å ha i forhold til studentene. Det er mye som tyder på at veiledningen er der, men studentene spør ikke etter den.

Det virker som om den administrative studentveiledningen er den som det er lettest å forholde seg til. Når studentene har et studieadministrativt spørsmål, eller et spørsmål knyttet til IKT, virker det uproblematisk. De vet hvor de skal henvende seg og de vet hva de ønsker svar på. Når det gjelder faglig pedagogisk veiledning, er de ikke på samme måten klar over hva slags veiledning de trenger og hvilket tilbud studiet har til dem.

Veiledningen i et fleksibelt studium må ta hensyn til det spesielle utgangspunktet deltidsstudentene er i, og den arbeidssituasjon de står i under studieløpet. Grepperud (2004), beskriver skillet mellom de fleksible studentene og de unge heltidsstudentene med at de fleksible studentene utøver og utvikler sin studentrolle i en annen kontekst enn i det akademiske miljø. De mener at dette gir grunnlag for en del antagelser. Vi skal forsøke å presentere disse antagelsene med relasjon til studentene i den fleksible sykepleierutdanningen.

- Det at studentene befinner seg utenfor høyskolemiljøet vil åpenbart innvirke på deres relasjoner til lærere, lærestedet og til andre studenter. Heltidsstudentene inngår i stabile, kontinuerlige og komplementære relasjoner til lærere og andre studenter som gir grunnlag for å bekrefte en sterk studentidentitet. De fleksible studentene har sin læringsgruppe som skal oppveie for det en ordinær studiesituasjon gir.
- Siden de fleksible studentene mangler en felles fysisk ramme om studiet, vil deres studentrolle bli mindre synlig i deres daglige liv. Mens heltidsstudenten organiserer og innpasser sitt øvrige liv rundt studiesituasjonen, griper studiesituasjonen for voksne studenter inn i en etablert og organisert hverdag.
- Både de omgivelser studiet foregår i (ved kjøkkenbordet for å sette det på spissen), ensomheten og kompleksiteten gjør at det er vanskelig å utforme en avgrenset studentrolle. Grepperud reiser spørsmålet om ikke identiteten og opplevelsen av å være student vil innta en forholdsvis beskjeden plass i forhold til andre roller og identiteter studenten har til daglig. Rollen blir beskrevet som sårbar fordi den ofte blir intervenert av andre oppgaver, prioriteringer og relasjoner (ss.10-11).

Beskrivelsen av situasjonen for de fleksible studentene er ikke helt dekkende for "våre" studenter. Våre er tydelige på at de er sykepleierstudenter. De er nok også bedre forankret i studiet gjennom læringsgruppa. Det er allikevel viktig å være oppmerksom på hvor utsatte de egentlig er, og hvor avhengige de er av at støtteapparatet rundt den i form av veiledning fungerer. I Selvevalueringen står det: "Hvis noen grupper føler seg avvist av veileder i begynnelsen, kan det hemme deres initiativ i forhold til å ta kontakt senere". Litt forsiktig sies det at det kan se ut som om veileder bør ta initiativ i begynnelsen, etter hvert, når gruppene blir tryggere og mer erfarne på å motta veiledning, kan de så overlate mer av initiativet til gruppene selv.

8.5 Hvilken veiledning trenger den fleksible studenten?

På bakgrunn av intervjuene med både studenter og lærere er det mulig å si noe om hvor veiledningen ført og fremst bør settes inn og hvorfor.

8.5.1 Deltagerforutsetninger

På individuelt nivå trenger studentene hjelp til å bli klar over hva et høgskolestudium vil kreve av dem, innbefattet de akademiske kravene ved studiet. De må forstå hva sykepleierutdanningen innebærer og at de i praksisperioden er 100 % studenter. De må også forstå at studiet innebærer forpliktende gruppearbeid og ansvar ikke bare for egen, men også for andres læring. De må også akseptere at andres innsats vil kunne influere på det resultat de selv oppnår.

8.5.2 Bruk av veiledning må læres

Både studenter og lærere gir uttrykk for at det tar alt for lang tid før studentene blir klar over betydningen av veiledning og hvordan de kan bruke den. Veiledning er ikke noe studentene kan velge å benytte. Opplæring i bruk av veiledning må være en del av introduksjonen til studiet. Videre må det følges opp ved at veileder i langt større grad definerer når studentene trenger veiledning.

8.5.3 Læringsgruppa og veiledning

Læringsgruppa er et av utdanningens sentrale læringstilbud til studentene, og den kan ikke sammenlignes med en frivillig kollokviegruppe. Det betyr at utviklingen i den enkelte gruppe må kvalitetssikres, slik at studentene får det tilbudet som læringsgruppa er ment å gi. Det innebærer at gruppene må få skikkelig fødselshjelp for å fungere. Det betyr først og fremst at deltakeren har en felles forståelse av hva læringsgruppa er ment å ivareta og hva det betyr av innsats fra den enkelte.

Det er et krav om at læringsgruppene skal utarbeide en gruppekontrakt som regulerer samarbeid og gruppenormer. Gjennom intervjuene med studentene kommer det frem at dette er løst svært ulikt i de enkelte gruppene. Her har de fleste behov for veiledning i å komme frem til en kontrakt for arbeidet. Siden læringsgruppa er det lokale studiemiljøet, må veileder delta aktivt i utviklingen av kontrakten. Studiet bør utvikle en "normalkontrakt" som studentene må forholde seg til. Med den som utgangspunkt, er det mulig med lokale tilpasninger. Pedagogisk er det selvsagt flott når en gruppe på fritt grunnlag finner frem til sin egen kontrakt, men det tar ofte for lang tid.

Ved å ha et felles grunnopplegg for læringsgruppene, blir tilbudet til den enkelte student ikke så avhengig av hvilken læringsgruppe de er medlem av.

8.5.4 Felles normer for veiledning

Det fleksible studiet i likhet med de fleste studietilbud, mangler normer for veiledning. De ulike læringsaktivitetene er tildelt et visst antall timer, men det sies lite om hva dette skal dekke utover en del overordnede mål. Det er derfor ikke uventet at både studenter og lærere er usikre på hva veiledningen egentlig innebærer. Prosjektgruppa sier at de har en sjekkliste for veiledere der de for eksempel ber om at de viser seg ofte på nettet og motiverer studentene. Ellers viser det seg at veiledning er en meget individuell idrett. Med utgangspunkt i det som er kommet frem i intervjuene, kan vi nevne noen områder innen veiledningen der det er behov for en viss enighet om hva tilbudet skal være:

Omfang

Studiet bør være tydelige på hvilket omfang de ulike veiledningstilbudene innebærer. Enkelte veileder "tvinger" seg på studentene i god betydning av ordet. De er på offensiven og orienterer studentene om hva de kan bidra med, og de gjør det klart for dem at veiledningen er en selvfølgelig del av læringsprosessen deres. Andre vil i større grad at studentene skal ta initiativet selv. De vil ikke trenge seg på. I mange tilfeller innebærer dette at omfanget av veiledning til studentene blir meget varierende. Noen lærere disponerer sine samlede veiledningsressurser ved at den tiden som ikke blir benyttet, blir anvendt på andre studenter. Dermed kan noen få mer enn det de var tiltenkt.

Tilgjengelighet

Hvor tilgjengelig bør veileder være? Lærere på det fleksible studiet har ulike tanker om hvor tilgjengelige de skal være. Studiet har noen normer for hvor raskt det bør svares på henvendelser på nettet. Mange føler presset om å svare mer eller mindre umiddelbart når henvendelsene kommer, andre har ikke mulighet til det. Studentene snakker selvsagt sammen om hvordan de opplever veiledernes tilgjengelighet. Det er derfor viktig at lærerne snakker sammen om hva dette innebærer. Er det behov for felles normer på området. Hvor stor ulikhet i tilgjengelighet kan studiet leve med? Hva er den pedagogiske begrunnelsen for hvordan tilgjengelighet bør administreres? Dette er et tema det bør være mest mulig konsensus om blant veilederne.

Innhold

Studentene er helt klare på at de opplever innholdet i veiledningen forskjellig. Denne forskjellen går på mye mer enn at ulike personer har forskjellig måte å utøve veiledning på. Det handler mer om hva veileder er villig til å gå inn i og hva som defineres ut av veiledningen. Det er tydelig at den faglige begrunnelsen for veiledningen varierer. Når det gjelder veiledning av læringsgruppene, nevner veilederne utfordringer knyttet til gruppedynamikk, ansvar og konfliktløsning.

Veiledning en oppsummering

Veiledning er et tema som opptar både studenter og lærere. Enkelte studenter viser til at ulike veiledere har skapt frustrasjon fordi det er en manglende felles forståelse fra veilederne om hva veiledning skal være. Når en student referer fra sin gruppe og sier: "Vi søker lite veiledning, vi klarer oss uten", da er det en viktig side av studiet som ikke fungerer.

I rapporten *Feltarbeid på nett – status og utfordringer* heter det:

"Veiledning er et viktig og sentralt hjelpemiddel for studentene i ulike faser av feltarbeidet. Veilederne opplevde at de ble brukt noe ujamnt og studentene på sin side var usikre på veilederfunksjonen, spesielt i innledende fase" (Disch mfl 2004:7)

Rapporten viser til at både studenter og lærere uttrykker at veiledningen må komme inn på et tidlig stadium i prosessen. Når erfaringene oppsummeres heter det at for å oppnå god veiledning krever det tydelig og god kommunikasjon mellom veileder og studentgruppe (side 7-8). Selv om dette er erfaringer knyttet til et konkret prosjekt, er det ingen grunn til at dette ikke også er gyldig i forhold til studiet som helhet. Erfaringene og refleksjonen over hva som er god veiledning i denne rapporten, har overføringsverdi til det fleksible studiet generelt.

9 Kliniske studier og øvingsavdelingen

Vi starter med å se på erfaringene fra øvingsavdelingen for deretter å ta for oss de kliniske studiene.

9.1 Øvingsavdelingen

Lærerne i øvingsavdelingen forteller at de fleksible studentene har et sterkt engasjement, er interessert og motivert. Lærerne har erfaring både med heltids- og deltidsstudenter. De opplever at øvingsavdelingen er en flott arena å jobbe på som lærere.

Lærerne mener at studentene ønsker mer tid i øvingsavdelingen. Opplegget i øvingsavdelingen har samme omfang for både deltids- og heltidsstudenter. Det at de fleste av dem bor langt fra skolen, gjør at de har liten mulighet til å benytte øvingsavdelingen til egen trening. En av lærerne foreslår at en burde lage øvingsrom lokalt som studentene kan benytte. Her kunne eldre studenter veilede de yngre. Spesielt i forbindelse med mappekrav ville det være en god løsning. Det kunne organiseres ved at spesielt gode tredje års studenter lærte opp første års studenter.

I en tilbakemelding etter praktisk test i øvingsavdelingen for studenter i det andre året, sier en av lærerne at studentene arbeidet greit, og virket totalt sett godt forberedt til praksisforberedende uker. I forbindelse med praktisk test, viste de imidlertid stor grad av usikkerhet. Denne testen er en individuell test der studentene skal gjennomføre en praktisk prosedyre, samt svare på fagrelaterte spørsmål knyttet til den aktuelle prosedyren. Læreren opplevde at studentene var utrolig nervøse, og at det faglige nivået både i forhold til utførelse og begrunnelse virket lavere enn det normalt er i det andre året. Dette ble tolket dit hen at studentene hadde liten trening i å stå alene i en presset situasjon, uten at dette kan sies å være den hele og fulle forklaring.

9.2 Hvordan måle kunnskap?

På spørsmål om hvordan en ser at studentene har kunnskap forteller lærerne at de hører det rent muntlig og ser det skriftlig. Ved økt skriftliggjøring får studentene mer erfaring med dette. Gjennom mappekrav leter de i litteraturen og henter inn kunnskap. Dette fører til en del avskrift. På denne måten får vi ikke helt testet studentenes fagspråk. Gjennom den praktiske testen i øvingsavdelingen viste studentene manglende fagspråk. De var dårlige til å begrunne sine

handlinger med fagspråk. Det burde kanskje vært trent mer på muntlig fagspråk, er lærernes oppsummering.

9.3 Individuelt eller gruppe

En annen side som kom fram var at studentene ikke var vant til å opptre individuelt. De var nervøse og svimte nesten av. Heltidsstudentene klarer dette bedre. De voksne med hjelpepleiererfaring var kanskje mest nervøse. Testen var individuell, men de hadde øvet mye på forhånd i grupper. Nervøsiteten var derfor stor når de skulle opptre individuelt. Det er stor forskjell på det å sitte hjemme på kjøkkenet fremfor å være i en institusjon med læreren til stede, sier en av lærerne og legger til: ”Dette tror jeg førte til at de var svakere teoretisk i den muntlige individuelle situasjonen. Jeg stilte meg spørsmålet om jeg ikke hadde vektlagt det nok i undervisningen”. Det fortelles at denne testen har vært utført ulikt for de forskjellige kullene på det fleksible studiet.

9.4 Om fagspråk

Blant lærerne er det ulike oppfatninger om nivået på henholdsvis heltid og deltid. En diskusjon utspant seg blant lærerne knyttet til nivået på studentenes fagspråk:

”Jeg synes ikke fagspråket er så forskjellig på heltid og deltid. En test er for å få dem til å lese, men jeg tror det har mer med deltagerens evner å gjøre. De som ikke leser har ikke så lett for å uttrykke seg. De som leser kan være fantastiske. Jeg tror ikke heltid får mer trening på fagspråket enn deltid”.

En annen fortsetter:

Fagspråk går kanskje mer på de naturvitenskapelige emnene som bruk av medisinsk terminologi. Heltid har mange slike tester, og får begrepene mer inn ved skoleeksamener. De lærer å håndtere et stressnivå. Jeg tror dette er en fordel.

En tredje kommer inn:

Jeg tror skriftliggjøring er nyttig for å utvikle fagspråket, men jeg er usikker på om den akademiske skrivingen fører til bedre muntlig argumentasjon.

Lærerne er også opptatt av at sykehuset har begynt å etterspørre faglige kunnskaper, noe de tror har endret holdningen i skolemiljøet. De mener også at flervalgstester ikke tvinger fram fagspråket. Testene mener de, bør lages slik at de utvikler evnen til å integrere og utvikle fagspråket.

På spørsmål om hva fagspråk er denne sammenhengen er det enighet om at de dreier seg om presisjon, En konkretiserer det slik:

Ikke et ullent språk, ikke vagt og hverdagslig. De bør utvikle språket i henhold til sykepleiefaglig og naturvitenskapelig språk og ikke utrykke seg som datteren min på videregående.

Lærerne i denne gruppa mener at det burde være rom for å oppøve mer muntlig kunnskap. Mer bruk av refleksjonsgrupper ville tvinge frem muntlig deltagelse fra den enkelte. Med småklasser ville det også være lettere å utfordre til dialog.

9.5 Kliniske studier

De kliniske studiene utgjør halvparten av studiet. De fleksible studentene er her fulltids studenter på lik linje med heltidsstudentene. Studiene oppfyller de samme kravene som heltidsutdanningen i forhold til Rammeplan og praksisplaner. For de fleksible studentene er det imidlertid lagt opp til åtte ukers praksis i sykehjem i motsetning til heltidstudiet som bare har fire uker. Denne praksisperioden er veiledet og blir vurdert til bestått/ikke bestått. Studentene plasseres i praksisgrupper med lærerveiledere. I *Classfronter* er det opprettet egne praksis-grupperom der studenter og lærere kan kommunisere. Her kan studentene også levere målplaner, pleieplaner, praksisrapporter, refleksjonsnotater og studiekrav/mappekav.

I det første studieåret gis det klinisk veiledning i avdelingen. I de andre årene er veiledningen organisert slik at lærer besøker studentene i praksis, gir veiledning og holder refleksjonssamling oftest med utgangspunkt i pleieplaner/refleksjonsnotater som studentene leverer i *Classfronter* på forhånd.

Størsteparten av praksisveilederne er på grunn av manglende ressurser, hentet utenfor skolens lærerstab. Det er erfarne sykepleiere fra praksisfeltet med interesse for studentveiledning. Veilederne har fått opplæring i bruk av *Classfronter* og nettveiledning. Det er også avholdt møter mellom praksislærerne og kullansvarlig to til tre ganger i løpet av praksisperioden. I

møtene skjer det erfaringsutveksling, problemløsning og veiledning. Før studentene starter i praksis blir kontaktsykepleier i de ulike avdelingene invitert til informasjonsmøter om det spesielle ved deltidsstudiet og de generelle krav skolen stiller til de kliniske studiene.

Deltidsstudentene har på samme måte som heltid, mulighet for å ta praktiske studier i utlandet. Utenlandspraksis har forebyggende og helsefremmende fokus.

Studentene har praksisforberedende undervisning på skolen forut for de kliniske studiene. Undervisningen legger vekt både på å gi en teoretisk innføring i og praktiske øvelser av ulike prosedyrer som er aktuelle for de kliniske studiene som studentene skal ut i.

I det første studieåret, blir testing av praktiske ferdigheter gjennomført i praksis med kontaktsykepleier og lærer til stede. Disse testene er en del av de kliniske studier og vurderes til bestått/ikke bestått. Denne måten å avholde testen på er en endring fra tidligere praksis, der det ble avholdt test i øvingsavdelingen før studentene startet med de kliniske studiene. Denne endringen har ført til at en nå bruker betegnelsen "Vurdering av praktiske og kommunikative ferdigheter". Kriteriene for vurdering er de samme som ved den tradisjonelle testen i skolens øvingsavdeling.

I det andre studieåret holdes det en ferdighetstest i øvingsavdelingen etter at studentene har avsluttet kliniske studier i spesialhelsetjenesten, her vurderes mer avanserte prosedyrer. Testen vurderes til bestått/ikke bestått. I testen benyttes det videoopptak mens studentene trener på ferdighetene. Opptakene blir deretter gjennomgått gruppevis slik at studentene får anledning til å vurdere seg selv å gi hverandre tilbakemeldinger.

I det tredje og fjerde studieåret er praksisforberedende undervisning rettet mot temaer og problemstillinger knyttet til aktuelle kliniske utfordringer i psykisk helsevern, forebyggende sykepleie og kommunehelsetjenesten. Her er det ingen praktisk test. (redegjørelsen for de kliniske studiene er hentet fra Selvevalueringen, intervjuene bekrefter i det alt vesentlige denne fremstillingen)

9.6 Opplevelsen av å lære i praksis

Studentene er svært engasjert når de forteller om sine opplevelser fra praksis. "Det å være ute i praksis har vært en stor opplevelse", sier en av dem. Hun forteller at hun tenkte: "De kan vel ikke sette meg til dette her", men opplevde utfordringen positivt. En annen fortalte at hun på bakgrunn

av sin arbeidserfaring, var litt skeptisk og vegret seg mot å gå ut i praksis: ”Men opplevelsen av å være student på en avdeling er fint”. Det er gjennomgående at studentene opplever at praksisen har vært svært relevant.

En av studentene sa det slik da vi spurte om deres opplevelse av praksis: ”Vi er sultne på kunnskap”. Dette ble utdypet med at de savnet kunnskap i sitt daglige arbeid med pasienter. Arbeidsoppgavene deres ble utført på grunnlag av andre menneskers instruksjon, og ansvar. De hadde ikke noe selvstendig faglig grunnlag for sine handlinger. Dette opplevde de som et savn. I praksisstudiene ble dette savnet imøtekommet.

En sier at det er hektisk og høyt tempo i praksis, og det å ta eget initiativ er litt vanskelig å gjøre hele tiden: ”Man blir gjerne litt overlatt til seg selv, og må passe på å få lært nok”. Flere er inne på hvor viktig det er å ta initiativet selv: ”Viktig å innta 'på hogget rollen' da lærer man mer. Viktig også å lese seg opp etter en praksisdag”. En av studentene forteller at hun benyttet anledningen til å oppsøke anatomen på fritiden for å lære av det som foregikk der. Studentene forteller at de opplever det svært positivt når sykepleiere ønsker å ”slå opp” kunnskap sammen med dem.

Noen ganger går det godt tross alt, slik uttaler en student seg: ”Det er ikke alltid. Jeg har opplevd et manglende opplegg i praksis – et kaotisk sted hvor kontaktsykepleiere hele tiden går ut og inn. Likevel har jeg lært mye”. Studentene er svært klare på at de lærer i praksis, selv om de kan oppleve at forholdene ikke er optimale. De av studentene som har lang praksis før studiene, har trolig evnen til å se hva som er vesentlig å få med seg. Dette er bare en antagelse, men flere uttalelser bygger opp under den antagelsen.

9.7 Studentrollen i praksis

”Jeg skulle av og til ønske at jeg ikke hadde noe erfaring. Ved erfaring blir forventningene annerledes”. Flere av studentene forteller at de sliter med rollen sin i praksis. Arbeidserfaringene står av og til i veien for å gå inn i studentrollen. De opplever at de må trå til å avhjelpe personalmangel, og de utfører oppgaver som de allerede er drevne i til fortregsel for det de bør lære seg. Studentene selv er usikre på om dette er et reelt problem, eller om det bare er de selv som opplever det slik. En sier det slik:

Skolen kunne kanskje forberedt oss mer på det å være student i praksis, jeg føler ofte at jeg må bidra, gjøre noe, ikke snike meg unna for eksempel når jeg setter meg på pauserommet for å lese.

En annen sier om sin situasjon:

Som gammel hjelpepleier sliter jeg litt med å innta rollen som student, men pleiepersonalet er flinke til å hjelpe med å innta denne rollen. Dersom det er få studenter på en avdeling er dette lettere.

En student sier at hun tar seg friheten til å bruke god tid på det hun gjør. Denne friheten tok jeg ikke da jeg var assistent, da var det for travelt. Men hun legger til:

Når det er travelt kan jeg liksom ikke sette meg ned med forflyttningsboken for å se om jeg har gjort det riktig, det er upassende, men jeg synes jeg møter velvilje til å gjøre det.

Her kommer dilemmaet tydelig frem. På den ene siden opplever studenten at hun bør bidra, samtidig er det legitimt å være student på avdelingen. Spesielt tidlig i studiet sier flere studenter at de strever med å være tydelige både overfor seg selv og praksis, på at de er studenter.

En student viser klart at hun har valgt studentrollen. uttrykker det slik:

Jeg nyter studenttilværelsen. Jeg har jobbet noen år og nyter derfor å være studentrollen. Min kontaktsykepleier er åpen og klar på hva det vil si å være student. Jeg jobber også et sted hvor det kun er sju beboere – dette gir meg god tid til å ivareta studentrollen.

Når både student og kontaktsykepleier har felles syn på hva studentrollen innebærer, går tydeligvis mye lettere. Her begrunnes det også med en oversiktlig og overkommelig arbeidssituasjon.

Det er lett å tenke at den vanskeligste situasjonen må være å ha praksis et sted der en har arbeidet. Følgende erfaring viser noe annet:

Jeg er på en langtidsavdeling hvor jeg har fått være med på mye spesielt. Jeg har en enestående kontaktsykepleier og personalet er topp. Jeg har arbeidet der tidligere, men fint å få være student der. Nå får jeg tid til å tenke over hva jeg gjør og hvordan. Godt å ha et grunnlag fra før.

Flere studenter er inne på at det er risikabelt å vise at en har tidligere erfaring innen et felt. Da er det lett å bli satt til oppgaver en allerede behersker. Studentenes erfaring er at de selv må være tydelige på hva de ønsker å gjøre, da får de delta mer. ”Viktig å innta på *hogget rollen*, da lærer man mer”. De aller fleste opplever at de blir godt mottatt i praksis, men at de strever med rollen som student. Flere sier at det er så lett å havne i rollen som ekstravakt.

Av de negative opplevelsene er det en som har opplevd å bli utestengt fra lunsj. Lunsjfellesskapet var ikke for studenter. Opplevelsen av å møte en kontaktsykepleier som ga inntrykk av at studenten var ”prakket” på henne, var ingen god opplevelse. Dette er den eneste virkelig negative opplevelsen som kom frem i intervjuene.

9.8 Veiledning i praksis

Studentenes erfaring med veiledningen i praksis spriker. En uttaler ”Jeg må ha det konkret, og det har jeg fått! Veiledning må være å ta en spade for en spade”.

Pleieplanen er et eksempel på hvordan veiledningen kan bli ulik. Den består av ullne spørsmål fra skolens side. Vi har sett flere uklare mappekrav i tilknytning til praksis. Da lurer vi på hva skolen egentlig er ute etter. Mappekrav i praksis burde være mer konkrete. Man kan imidlertid forstå at teoretiske mappekrav er mer ullne.

Veiledningen beskrives med tilslutning fra resten av den aktuelle intervjugruppa:

Enkelte veiledninger er preget av god-dag-mann-økseskaft, eller svevende rosa skyer. Man kunne gjerne fått konkret veiledning av mappekravene, gjerne også på forhånd. Av og til får man høre uttalelser som: 'Det er ikke jeg som skal skriveoppgaven din'. Dette er ingen god veiledningsform.

Fra et det første kullet er det noen som har opplevd å ha den samme praksisveilederen gjennom alle årene. Dette beskriver de som en god erfaring med hensyn til kontinuitet, utvikling og utfordring: ”Hun ser oss, ser våre kvaliteter og kan bekrefte vår egen utvikling og hvor det butter”.

Erfaringene fra praksisveiledningen varierer som sagt. Noen har opplevde det de karakteriserer som dårlig oppfølging. En student forteller at hun måtte gå inn og lære opp en praksisveileder i bruk av Classfrontier.

Med de kliniske studiene som ett av mange temaer i intervjuene, har det ikke vært mulig å få et mer utfyllende bilde. Vi ser imidlertid at studentenes opplevelse veksler fra å være oppstemt fornøyd til kritisk. Det betyr at studentene selv i stor grad kan bidra til å belyse hva som er god veiledning, og hvor tiltak bør settes inn.

I Selvevalueringen (s. 31) står det at det ikke er gjennomført konkrete og omfattende evalueringer etter praksisperiodene, slik det er gjort for teorisamlingene. Det står videre at en ser at dette er en mangel, som det er ønskelig å rette opp ved å gjennomføre slike evalueringer også etter praksisperiodene. Praksis utgjør halve studiet, det er derfor all grunn til evaluere denne delen av utdanningen minst like grundig som andre sider ved studiet. Siden skolen i så stor grad er avhengig av eksterne veiledere i praksis, er det spesielt viktig å evaluere. Studentene melder om store avvikt i veiledningen. Enkelte er svært fornøyd, mens andre er svært kritiske til den veiledningen de har fått. Veiledningstilbudet ser ut til å variere så pass mye fra student til student, at dette bør bekrefte behovet for evaluering.

10 Flexibel sykepleierutdanning som prosjekt

Da evalueringen startet var de første studentene på fleksibelt bachelorstudium i sykepleie klare til å forlate utdanningen etter fire år. Det er altså det aller første steget på veien til en ny utdanning, vi har hatt mulighet til å studere. Med *ny* utdanning mener vi at det her er snakk om et prosjekt der det er utarbeidet en ny fagplan spesielt for det fleksible studiet. Det er videre lagt opp til en *annerledes* måte å studere på, ved å frigjøre studenten i forhold til hvor de studerer. Studentene har med base i sitt lokalmiljø, hatt sin viktigste studietilknytning gjennom læringsgruppa. Dette er supplert og fulgt opp med samlingsuker og ikke minst ved bruk av IKT og læringsverktøyet Classfrontier. Praksisstudiene skiller seg i liten grad fra det tilsvarende opplegget på heltid.

Gjennom lesning av Selvevalueringsrapporten og ulike dokumenter fra studiet, og ikke minst møter med studenter, lærere, administrasjon, og representanter fra praksis, har det dannet seg et bilde av det fleksible studiet. Dette bildet forsterker opplevelsen av utdanningen som et prosjekt. Prosjektbetegnelsen har sin berettigelse fordi studiet hele tiden har vært underveis. Dette bekreftes både gjennom det studentene forteller, og det vi har hørt fra lærere og administrasjon.

Det fleksible studiet ble satt i gang som et prosjekt, og et prosjekt er avhengig av ledelse. Ledelseskompentanse ble da også vektlagt ved valg av prosjektleder. Valget førte til sterke diskusjoner i personalet. Enkelte mente at ledelseskompentanse gikk på bekostning av faglig kompetanse. Det har også vært uenighet om hvorvidt en hadde kapasitet til å satse på en deltidsutdanning. Spørsmål ble også reist ved studiemodellen. Var det mulig å utdanne sykepleiere uten den oppfølging som deltagelse på skolen innebar? Denne diskusjonen har nok til en viss grad fulgt prosjektet, og vært med på å skape en viss ”de” og ”vi” følelse i personalet. Etter som prosjektet har utviklet seg og de fleste lærerne har deltatt i undervisning og veiledning, virker det som om det fleksible studiet er akseptert som en selvfølgelig del av avdelingens totale tilbud.

Prosjektorganiseringen har gitt lærerne mulighet til å prøve nye undervisningsformer. Mange har opplevd dette som inspirerende og en måte de har kunnet utvikle seg faglig på. Flere har også opplevd et sterkere samarbeid om felles oppgaver enn det de tradisjonelt har vært vant til. Lærerne har også hatt muligheten til i større grad å kunne ta studentene med i en del av den

løpende planleggingen av studieopplegget. Studenter og lærer har stått sammen om det "uferdige" ved studiet som en utfordring. I intervjuet er det en som uttrykker det slik: "Kullet er ansett som Gullbarna, vi har fått god oppfølging og har merket dette". Ved andre utdanninger der studentene er pionerkull, oppleves ofte en allianse mellom studenter og lærer som raskt blir borte når prosjektopplevelsen forsvinner (Dalland 1997).

Det første kullet bekrefter prosjektopplevelsen. På spørsmål om hvordan de har opplevd studieopplegget, svarer disse studentene på slutten av utdanningen at det har endret seg og blitt tilpasset etter hvert. En sier: "Vi kan se at evalueringene har ført til endringer for kull under oss". Studentene forteller at det under hele studieløpet har vært en god dialog mellom prosjektmedarbeiderne og dem. Det har alltid vært mulig å ta opp spørsmål knyttet til gjennomføringen av studiet. De forteller at de i slike tilfeller, sammen har funnet frem til gode løsninger. De sier også at de ser hvor vanskelig det er å imøtekomme ønskene til mer 40 studenter. Det vil alltid være noen som ikke er fornøyd med utfallet. Det er trolig i forbindelse med en del uformelle avtaler mellom studentene og lærerne, at administrasjonen har følt at de har manglet informasjon.

10.1 Fra intensjon til realitet

Selvevalueringen har undertittelen: Fra intensjon til realitet. Avdelingen diskuterer nå hvordan erfaringen fra de første fire årene med fleksibel bachelorutdanning kan bidra til utviklingen av hele sykepleiestudiet både heltids- og deltidsløpet. Spørsmålet handler trolig også om arbeidet med en felles fagplan. I en slik diskusjon håper vi denne evalueringen kan bidra. Det er noen erfaringer fra evalueringen vi vil trekke frem, og peke på som spesielt viktige i den videre utvikling av utdanningen.

10.1.1 Første møte med skolen

Studentene har opplevd det første møtet med skolen svært forskjellig. For noen har det vært litt overveldende, mens de fleste har kjent opplevelsen av omsorg og medmenneskelighet. Studentene er imponert over at lærerne gjør så mye for at de skal finne seg til rette i studiet og føle seg velkomne. Introduksjonsprogrammet har variert noe fra kull til kull, det utslagsgivende er trolig lærernes vilje til personlig å møte studentene.

10.1.2 Samlinger

Undervisning oppleves som et rasjonert gode av de fleksible studentene. De er derfor svært opptatt av at samlingene skal innholde gode forelesninger med klar referanse til praksis. De legger også stor vekt på at undervisning må komme til rett tid. De er ikke fornøyd, når de opplever at gjennomgang av et emne skjer etter at dette har vært tema for et mappekrav. Studentene ønsker også at undervisningen skal gi sammenheng og oversikt. I strevet med å integrere ulike fag og emner, er undervisningen viktig som en mulighet til å gjøre målene i studieplanen tydelige. De fleksible studentene forbereder seg til undervisningen, og det ønsker de at lærerne skal ta hensyn til.

10.1.3 Læringsgruppene

Studiet er bygget opp rundt læringsgruppene. Det er gjennom gruppa de har mulighet til å bli bekreftet som studenter, og det er den som er ment å utgjøre kontinuiteten i studiet. Læringsgruppa har så mange funksjoner at det er rimelig å si at dersom gruppa ikke fungerer, fungerer ikke studiet. For mange av studentene fungerer læringsgruppa som forutsatt. Den er deres viktigste holdepunkt i studiet. For andre oppleves den til tider som en hemske. Læringsgruppa har vist at den har stor betydning for studentene når den fungerer, den er studentenes studiemiljø, og langt på vei en begrunnelse for at det er mulig å studere til sykepleier på deltid.

Studentenes ulike studieforutsetninger utgjør her en spesiell utfordring i forhold til arbeidet i læringsgruppene. Det er nødvendig å oppøve studentene både i individuelt studiearbeid og hvordan de kan bidra til andres læring. Dette er grunnleggende for arbeidet i gruppa.

Dannelsen av gruppene utgjør en stor utfordring. Studentene trenger hjelp til å etablere gruppa og arbeide frem en god gruppekontrakt. Spørsmål som ambisjonsnivå og roller i gruppa, er områder der de ofte kan trenge veiledning.

Det virker som om gruppene først og fremst fungerer i når de arbeider med et felles mappekrav. Gruppene fungerer ikke på langt nær så godt når det gjelder å følge hverandre opp i det individuelle studiearbeidet. Beretningen om de gode gruppeprosessene der det meste fungerte som forutsatt, viser det store potensial læringsgruppene har i studiet.

10.1.4 Veiledning

Studentene får erfaring med svært ulike former for veiledning i løpet av studiet. For en del av de fleksible studentene er deres første møte med veiledning, et møte med administrativ veiledning. Allerede før studiestart har flere av de fleksible studentene kontakt med administrativ studieveiledning. De har spørsmål om studielån, attføringsopplegg og ikke minst i forhold til IKT og eget brukerutstyr.

Studentene er meget godt fornøyd med hvordan denne veiledningen blir gitt. Ikke minst fremhever enkelte at oppfølgingen under permisjon, har betydd mye for at de har kommet til bake til studiet etter permisjon. Erfaring tyder på at den kontakt administrativ studieveiledning legger opp til i forhold til studenter i permisjon reduserer frafallet fra studiet.

Evalueringen har vist at studentene har svært ulik erfaring med de forskjellige veiledningstilbudene i studiet. Ikke minst har de ulik oppfatning av hva veiledning bør være. Studentene kan berette om svært vellykkede opplevelser av veiledning, men de har også eksempler på veiledning som enten har fungert dårlig, eller som ikke er benyttet etter forutsetningene. Studiet er lagt opp med veiledning som en helt sentral funksjon i oppfølgingen av studentene. Det er derfor en sårbar side ved studiet, og vellykket veiledning betyr mye for studentenes faglige utvikling.

Studiet og lærergruppa står overfor en utfordring i forhold til veiledning. Det handler om å klargjøre de ulike typer veiledning som benyttes i studiet, og hvilket tilbud som skal gis til studentene, samt å kvalitetssikre disse. Her mener lærerne at det er nødvendig å arbeide frem en felles fortolkning av hva dette innebærer, slik at studentene blir møtt med et mest mulig likt tilbud om veiledning. Med de ulike veiledningsformene studiet benytter, er det viktig at studentene forstår hva disse innebærer og er fortrolige med hva slags veiledning de mottar. Studentene må lære å bruke veiledning. En utvikling av skolens veiledningsprogram må derfor også omfatte hvordan studenten kan læres opp i å bruke veiledningen slik den er forutsatt brukt.

10.1.5 Den skrivende studenten

Den fleksible studenten er en skrivende student. Det å vandre fra mappekrav til mappekrav, kan være et bilde på studieløpet. Studentene gir uttrykk for tilfredshet i forhold til den utvikling de kan lese av sine mappeoppgaver. Dette hjelper dem trolig i møte med bacheloroppgaven, der stilles det ganske strenge akademiske krav til studentenes evne til å uttrykke seg skriftlig. Studentene har

ved studiestart svært ulike forutsetninger når det gjelder å utrykke seg skriftlig. Det er derfor viktig at det gis grundig og tidlig opplæring i oppgaveskriving. Skrivning er både en forutsetning og en barriere for å lykkes i studiet (Grepperud et al. 2004:140).

Møtet med en gruppe studenter som nesten er euforiske etter å ha kommet vel igjennom med sin bacheloroppgave, bekreftet at denne oppgaven har betydd mye i deres faglige utvikling. Resultatet er da også spesielt godt, og må skille seg vesentlig ut fra det som er vanlig. Det er imidlertid all grunn til å ta studentenes oppfordring om mer skrivetrening på alvor. Skriveutfordringene er store ikke bare for studentene med realkompetanse. De akademiske kravene til skriftlige arbeider er vanskelige for de fleste. En grundig innføring og oppfølging vil trolig gi god avkastning. Dette er en utfordring.

10.1.6 IKT og Classfronter

Classfronter som læringsverktøy synes å fungere godt på flere områder, især som praktisk informasjonskanal og som et sted hvor studentene kan hente stoff i tilknytning til sin faglige virksomhet. Dette er imidlertid avhengig av at informasjonen blir lagt ut i tide, noe som etter studentenes erfaringer ikke alltid er tilfelle.

For at Classfronter skal være et verktøy til å skape engasjement og forberedthet før forelesninger, forutsetter det at lærere planlegger sine forelesninger i god tid.

Classfronter som et verktøy for faglig debatt synes også å fungere. Her etterspør imidlertid studentene økt deltagelse fra lærernes side.

Classfronter som et verktøy for innlevering av mapper, tilbakemelding i form av veiledning og sensur synes også studentene å være fornøyde med. Flere lærere etterspurte en slags felles norm for hvor raskt det var rimelig å svare på studentenes henvendelser.

Kontakten med studentene på nettet er det flere lærere som har opplevd positiv. De mener at de gjennom den skriftlige kommunikasjonen får et fint og nært forhold til studentene. De fant det inspirerende at studentene var aktive og oppsøkte kunnskap hos dem.

Studiet har benyttet studioundervisning og streaming-video. Når studenter av ulike grunner ikke har kunnet møte til studioundervisning, har de fått opptak av undervisningen tilsendt i posten. Dette er et krevende merarbeid. Bare siden studiet startet har det skjedd mye innen IKT som

åpner for en spennende utvikling for fleksible studier. Her er det viktig at den faglige, pedagogiske og teknologiske kompetansen forener seg i utviklingen av nye undervisningsformer.

10.1.7 Kliniske studier og øvingsavdeling

Studentene er svært engasjert når de forteller om sine opplevelser fra praksis. De sier også at de opplever den praksis de har hatt som svært relevant. Selv når opplegget svikter og de ikke får den oppfølging som det er lagt opp til, sier de at de har lært mye.

Flere av studentene sliter med rollen som student i praksis. Har de arbeidserfaring fra helsesektoren, er det lett å bli satt til oppgaver de allerede behersker. De ønsker at skolen kan forberede dem bedre på hvordan de skal takle studentrollen når forventningene om å ta i et tak blir for omfattende. Spesielt tidlig i studiet sier studentene, at de strever med å være tydelige både overfor seg selv og praksis på at de er studenter. Studentene merker tydelig forskjellen når kontaktsykepleier tar studentrollen på alvor og hjelper dem til rette.

Beretningen fra praksis er mangfoldige. Det er derfor vanskelig å trekke noen konklusjon som kan gi retning for videre arbeid. Her er det behov for mer systematisk kunnskap som kan bidra til å avklare hvordan praksis kan gi gode læringsmuligheter for studentene.

I Selvevalueringen (s. 31) står det at det ikke er gjennomført konkrete og omfattende evalueringer etter praksisperiodene, slik det er gjort for teorisamlingene. Det står videre at en ser at dette er en mangel, som det er ønskelig å rette opp ved å gjennomføre slike evalueringer også etter praksisperiodene. Praksis utgjør halve studiet, det er derfor all grunn til evaluere denne delen av utdanningen minst like grundig som andre sider ved studiet. Siden skolen i så stor grad er avhengig av eksterne veiledere i praksis, er det spesielt viktig å evaluere. Studentene melder om store avvikt i veiledningen. Enkelte er svært fornøyd, mens andre er svært kritiske til den veiledningen de har fått. Veiledningstilbudet ser ut til å variere så pass mye fra student til student, at dette bør bekrefte behovet for evaluering.

10.2 - og tilbake til intensjonen igjen

I møte med prosjektledelse, lærere og studieledelse opplevde vi et sterkt engasjement for den fleksible sykepleierutdanningen. Det virker som om utdanningen har åpnet for mer faglig fellesskap om planlegging. Det er også skapt nye samarbeidsformer lærerne i mellom og i forhold til administrasjonen. Det merkes at studiet er organisert som et prosjekt. Prosjekttenkningen er

levende i den forstand at viljen til endring og fornyelse er så sterkt til stede. Dette bekreftes også, når avslutningskullet beskriver hvordan de er blitt lyttet til og ofte har opplevd at endringer har skjedd på grunnlag av deres argumentasjon.

Studentene er helt klare på at de gjerne vil anbefale utdanningen videre for andre. Det svaret fikk vi fra alle, da vi som avslutning på intervjuene med studentgruppene spurte om dette. De sier at sykepleierutdanningen er spennende, man lærer mye og har god kontakt med lærerne. De opplever miljøet i klassen som trygt og godt. Det fysiske miljøet på skolen er de imidlertid ikke helt fornøyd med. Det blir ofte trangt og det fører til dårlig luft. I en av gruppene legger de til, etter å ha sagt at de gjerne anbefaler utdanningen: ”Skolen må forberede dem (nye studenter) på at gruppearbeid og samarbeid er vanskelig”.

Avgangskullet som er svært fornøyd etter å ha lyktes så godt med sine bacheloroppgaver, sier at de har vært ansett som ”Gullbarna”. De har opplevd å få god oppfølging og har merket dette. Slik uttrykker de seg: ”Det har vært et morsomt studium, motiverende og inspirerende, og litt trist å være ferdig. Det har vært krevende faglig og personlig, men gitt selvtillitt”.

Prosjektinnstillingen som vi har opplevd kan på mange måter sammenlignes med hvordan Thomas Mathiesen beskriver aksjonsforskning (1970). Mathiesen legger vekt på at forskningen skal ha sin lojalitet i aksjonen, det forskningen frembringer skal bidra til å forbedre aksjonen. En viktig påminnelse i denne sammenheng er å vise til kravet om forskningsbasert undervisning og praksis. I det videre arbeidet med studiet, er det viktig å kunne vise hvordan forskningsbasert kunnskap brukes direkte i undervisning og veiledning i de kliniske studiene. Dette handler både om kvalifisering, men også om å finne egnede didaktiske løsninger.

Litteratur

Brataas, H.V. (2001). *Fokusgrupper – en kvalitativ forskningsmetode*. Tidsskriftet sykepleien nr. 14, s. 54-56.

Dalland, O. (1997). Kapitlene 4, 5 og 6 I: Dalland, O. og Raustøl, T. *Praksis, kunnskap og refleksjon. Om deltids sosionomutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget. Pensumstjenesten.

Disch, P. G. og Malme, A. K. N.(2006). *Selvevaluering av fleksibel bachelorstudium i sykepleie – fra intensjon til realitet*. Høgskolen i Telemark. Avdeling for helse- og sosialfag (juni 2006).

Fagplan for Sykepleierutdanningen ved Høgskolen i Telemark av 26.01.00.02, 03 og 04. Høgskolen i Telemark, Avdeling for helse- og sosialfag, Institutt for helsefag.

Fagplan for bachelorstudium i sykepleie (2005). Institutt for helsefag. Høgskolen i Telemark. Godkjennet juni 2005.

Grepperud, G., Rønning, W. M. og Støkken, A. M. (2004). *Liv og læring – voksnes vilkår for fleksibel læring*. En forstudie. Trondheim: Vox

Grepperud, G. (2005). Voksne i fleksibel læring: *Uniped* 28/3, 2005.

Hiim, H. og Hippe, E.(1993). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. En studiebok i didaktikk. Oslo: Universitetsforlaget.

Kitzinger, J. og Barbour, R. S. (1999). I: Barbour, R. S. og Kitzinger, J (red.). *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*. London: Sage Publications.

Mathiesen, T. (1970). *Det uferdige*. Oslo: Pax.

Myers, G. og Macnaghten, P. (1999). Can fokus groups be analysed as talk? I: Barbour, S. R. og Kitzinger, J. (red.). *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*. London: Sage Publications.

Myhra, A. B. og Sars, M. (2002). *Opprettelse av læringsgrupper ved det flrksible studiet i sykepleierutdanningen*. HiT-notat august 2002. Upublisert.

Rammeplan og forskrifter for 3-årig sjukepleieutdanning. Fastsatt vac Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 7. januar 2000.

Rammeplan av 1. juli 2004 i henhold til § 46 nr. 2 i lov av 12. mai 1995 nr. 22 "Om universiteter og høyskoler".

RVO. (1989). *Retningslinjer for utarbeiding av fagplaner i den videregående skolen*.

Waterton, C. og Wynne, B. (1999). Can focus groups access community views? I: Barbour, R. S. og Kitziinger, J. (red.). *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*. London: Sage Publications.

Wibeck, V.(2002). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Wilkinsom, S. (1999). *How useful are focus groups in feminist research?* I: Barbour, R. S. og Kitziinger, J (red.). *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*. London: Sage Publications.

HiT skrift / HiT Publication

Anne Aasmundsen, Per Isaksen og Ragnar Prestholdt: Reiselivsundersøking i Setesdal 2006. (HiT-skrift 1/2007). 47 s., vedlegg.

Jan Heggenes og Jostein Sageie: Rehabilitering av Måna, Tinn i Telemark: Tilstand og tiltak (HiT-skrift 6/2006). 73 s.

Nils Per Hovland: Bygg nettverk – stå på! En studie av entreprenørielle prosesser i Buskerud, Telemark og Vestfold. (HiT-skrift 5/2006). 45 s.

Sigrun Hvalvik og Ellinor Young: "Et sted hvor hun kan finne seg til rette og bo...". Om ugifte mødre og fødehem i Telemark i perioden 1916-1965. (HiT-skrift 4/2006). 36 s.

Halvor Kleppen: Etikette i golf. (HiT-skrift 3/2006). 71 s.

Arne Hjeltnes: Kartlegging av habitater til hjort i deler av 4 kommuner i Telemark. Uprøving av objektbasert klassifikasjon på Landsat 5 satellittdata. (HiT-skrift 2/2006). 35 s., 1 kart.

Arne Hjeltnes: Høyoppløselige bilder som grunnlag for overvåking av endringer i fjellvegetasjon. Skisse til nytt registreringssystem. (HiT-skrift 1/2006). 47 s.

Ole Martin Høystad: Tempo og paradoks i MENTALITETSHISTORISKE ENDRINGAR. Undset-Elias-Foucault. 40 s. (HiT-skrift 7/2005)

Ole Martin Høystad: Hjertet i hjernen. Det biologiske grunnlaget for kjenslene. 49 s. (HiT-skrift 6/2005)

Else Marie Halvorsen: Forskning gjennom skapende arbeid? 61 s. (HiT-skrift 5/2005)

Synne Kleiven: Overvåking av Prestevju rensesepark. Sluttrapport 2002-2004. 15 s., vedlegg. (HiT-skrift 4/2005)

Anne Aasmundsen, Per Isaksen og Ragnar Prestholdt: Reiselivsundersøking i Setesdal 2004. 48 s. (HiT-skrift 3/2005)

Bjørn Egeland, Norvald Fimreite and Olav Rosef: Liver element profiles of red deer with special reference to copper, and biological implications. 32 s. (HiT Publication 2/2005)

Arne Lande, Kjell Lande og Torstein Lauvdal (2005): Fiskeundersøking i 4 kalka vatn på Gråhei, Bygland kommune, Aust-Agder. 22 s. (HiT-skrift 1/2005)

Oddvar Hollup (2004): Educational policies, reforms and the role of teachers unions in Mauritius. 37 s. (HiT Publication 8/2004)

Bjørn Kristoffersen (2004): Introduksjon til databaseprogrammering med Java. 33 s. (HiT-skrift7/2004)

Inger M. Oellingrath (2004): Kosthold, kroppslig selvbilde og spiseproblemer blant ungdom i Porsgrunn. 45 s. (HiT-skrift 6/2004)

Svein Roald Moen (2004): Knud Lyne Rahbeks Dansk Læsebog og Exempelsamling til de forandrede lærde Skolers Brug. 491 s. (HiT-skrift 5/2004)

Tangen, Jan Ove, red. (2004) Kyststien – tre perspektiver. 27 s. (HiT-skrift 3/2004)

Jan Ove Tangen (2004): Idrettsanlegg og anleggsbrukere-tause forventninger og taus kunnskap. 59 s. (HiT-skrift 2/2004)

- Greta Hekneby** (2004): Fonologisk bevissthet og lesing. 43 s. (HiT-skrift 1/2004)
- Ingunn Fjørtoft og Tone Reiten** (2003): Barn og unges relasjoner til natur og friluftsliv. 83 s. (HiT-skrift 10/2003)
- Else Marie Halvorsen** (2003): Teachers' understanding of culture and of transference of culture. 40 s. (HiT-skrift 9/2003)
- P.G. Rathnasiri and Magnar Ottøy** (2003): Oxygen transfer and transport resistance across Silicone tubular membranes. 31 s. (HiT Publication 8/2003)
- Else Marie Halvorsen** (2003): Den estetiske dimensjonen og kunstfeltet - ulike tilnæringer. 17 s. (HiT-skrift 7/2003)
- Else Marie Halvorsen** (2003): Estetisk erfaring. En fenomenologisk tilnærming i Roman Ingardens perspektiv. 12 s. (HiT-skrift 6/2003)
- Steinar Kjosavik** (2003): Fra forming til kunst og håndverk, fagutvikling og skolepolitikk 1974-1997. 48 s. (HiT-skrift 5/2003)
- Olav Solberg, Herleik Baklid, Peter Fjågesund, red.** (2003): Tekst og tradisjon. M. B. Landstad 1802-2002. 106 s. (HiT-skrift 4/2003)
- Ella Melbye** (2003): Hovedfagsoppgaver i forming Notodden 1976-1999. Faglig innhold sett i lys av det å forme. 129 s. 1 CD-rom (HiT-skrift 3/2003)
- Olav Rosef m.fl.** (2003): Escherichia coli-bakterien som alle har –men som noen blir syke av – en oversikt. 22 s. (HiT-skrift 2/2003)
- Olav Rosef m.fl.** (2003) Forekomsten av *E.coli* O157 ("hamburgerbakterien") hos storfe i Telemark og i kjøttdeig fra Trøndelag (2003) 25 s. (HiT-skrift 1/2003)
- Roy Istad** (2002): Oppretting av polygon. 24 s. (HiT-skrift 3/2002)
- Ella Melbye, red.** (2002): Hovedfagsstudium i forming 25 år. 81 s. (HiT-skrift 2/2002)
- Olav Rosef m.fl.**(2001) : Hjorten (*Cervus elaphus atlanticus*) i Telemark. 29 s. (HiT-skrift 1/2001)
- Else Marie Halvorsen** (2000): Kulturforståelse hos lærere i Telemark anno 2000. 51 s. (HiT-skrift 4/2000)
- Norvald Fimreite, Bjarne Nenseter and Bjørn Steen** (2000) : Cadmium concentrations in limed and partly reacidified lakes in Telemark, Norway. 16 s. (HiT-skrift 3/2000)
- Tåle Bjørnvold** (2000) : Minimering av omstillingstider ved produksjon av høvellast. 65 s. (HiT-skrift 2/2000)
- Sunil R. de Silva , ed.** (2000): International Symposium. Reliable Flow of Particulate Solids III Proceedings.11.- 13. August 1999, Porsgrunn, Norway. Vol. 1-2 (HiT-skrift 1/2000)

HiTnotat /HiT Working Paper

Olav Dalland og Kjersti Røsvik (2007) Fra intensjon til realitet og tilbake til intensjonen igjen. Evaluering av fleksibelt bachelorstudium i sykepleie. 77 s. (HiT-notat 3/2007)

Per Gunnar Disch m.fl. (2007) Feltarbeid på nett. En oppsummering av erfaringer fra feltarbeid på fleksibel sykepleierutdanning kull 2002. 11 s. (HiT-notat 2/2007)

Per Gunnar Disch og Anne K. Malme, red. (2007) Selvevaluering av fleksibelt bachelorstudium i sykepleie. Fra intensjon til realitet. 77 s. (HiT-notat 1/2007)

Sidsel Beate Kløverød (2004) Tap av verdighet i møte med offentlig forvaltning. 135 s. (HiT-notat 2/2004)

Roy M. Istad (2004): Tettere studentoppfølging? Undervegsrapport fra et HiT-internt prosjekt. 15 s. (HiT-notat 1/2004)

Eli Thorbergesen m.fl. (2003): "Kunnskapens tre har røtter..." Praksisfortellinger fra barnehagen. En FOU-rapport. 42 s. (HiT-notat 5/2003)

Per Arne Åsheim, ed. (2003) : Science didactic. Challenges in a period of time with focus on learning processes and new technology. 54 s. (HiT Working Paper 4/2003)

Roald Kommedal and Rune Bakke (2003): Modeling Pseudomonas aeruginosa biofilm detachment. 29 s. (HiT Working Paper 3/2003)

Elisabeth Aase (2003): Ledelse i undervisningssykehjem. 27 s., vedlegg. (HiT-notat 2/2003)

Jan Heggenes og Knut H. Røed (2003): Genetisk undersøkelse av stamfisk av ørret fra Måna, Tinnsjø. 10 s. (HiT-notat 1/2003)

Erik Halvorsen, red. (2002): Bruk av Hypermedia og Web-basert informasjon i naturfagundervisningen. Presentasjon og kritisk analyse. 69 s. (HiT-notat 2/2002)

Harald Klempe (2002): Overvåking av grunnvannsforurensning fra Revdalen kommunale avfallsfylling, Bø i Telemark. Årsrapport 2000. 24 s. (HiT-notat 1/2002)

Jan Ove Tangen (2001): Kompetanse og kompetansebehov i norske golfklubber. 12 s. (HiT-notat 6/2001)

Øyvind Risa (2001): Evaluering av Musikk 1. 5 vekt tall. Desember 2000. Høgskolen i Telemark, Allmennlærerutdanninga på Notodden. 39 s. (HiT-notat 5/2001)

Harald Klempe (2001): Overvåking av grunnvannsforurensning fra Revdalen kommunale avfallsfylling, Bø i Telemark. Årsrapport 1999. 22 s. (HiT-notat 4/2001)

Harald Klempe (2001): Overvåking av grunnvannsforurensning fra Revdalen kommunale avfallsfylling, Bø i Telemark. Årsrapport 1998. 22 s. (HiT-notat 3/2001)

Sigrun Hvalvik (2001): Tolking av historisk tekst – et hermeneutisk perspektiv. Et vitenskapsteoretisk essay. 28 s. (HiT-notat 2/2001)

Sigrun Hvalvik (2001): Georg Henrik von Wright. Explanation of the human action : an analysis of von Wright's assumptions from the perspective of theory development in nursing history. 27 s. (HiT-notat 1/2001)

Arne Lande og Ralph Stålberg, red. (2000): Bruken av Hardangervidda – ressurser, potensiale, konflikter.

Bø i Telemark 8.-9. april 1999. Seminarrapport. 57 s. (HiT-notat 3/2000)

Nils Per Hovland (2000): Studentar i oppdrag : ein rapport som oppsummerer utført arbeid og røynsler frå prosjektet "Nyskaping som samarbeidsprosess mellom SMB og HiT", 1998-2000. 24 s. (HiT-notat 2/2000)

Jan Heggenes (2000): Undersøkelser av gyteplasser til ørret i Tinnelvas utløp fra Tinnsjø (Tinnoset), Notodden i Telemark, 1998. 7 s. (HiT-notat 1/2000)

HiT-skrift og HiT-notat kan bestilles fra Høgskolen i Telemark, kopisenteret i Bø:
e-post: kopi-bo@hit.no
tlf. 35952834
eller på internett: <http://www.hit.no/main/content/view/full/1201>. For priser se web.

HiT Publications and HiT Working Papers can be ordered from the Copy Centre,
Telemark University College, Bø Campus:
email: kopi-bo@hit.no
tel.: +47 35952834
or via the website: <http://www.hit.no/main/content/view/full/1201>. See the website for prices