

Artikkelen er vitenskapelig vurdert av forskere utenfor redaksjonen

Av Tony Burner,  
Rigmor C. Baraas og  
Helle K. Falkenberg

## Studentaktive vurderingsformer i norsk lærer- og optometriutdanning

### Tony Burner

Høgskolelektor, avd. for lærerutdanning, Høgskolen i Buskerud, tony.burner@hibu.no

### Rigmor C. Baraas

Førsteamanuensis, avd. for optometri og synsvitenskap, Høgskolen i Buskerud, rigmor.baraas@hibu.no

### Helle K. Falkenberg

Førsteamanuensis, avd. for optometri og synsvitenskap, Høgskolen i Buskerud, helle.k.falkenberg@hibu.no

### Sammendrag

*Medstudentvurdering<sup>1</sup> er en form for studentarbeid som er blitt tatt i bruk og forsket på i større omfang internasjonalt enn nasjonalt. Her presenteres to casestudier med bruk av medstudentvurdering fra to ulike profesjonsutdanninger i Norge: optikerutdanningen ved avdeling for optometri- og synsvitenskap<sup>2</sup> og lærerutdanningen ved avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Buskerud. Kombinasjonen medstudentvurdering og egenvurdering ble også prøvd ut. Artikkelen belyser erfaringer og utfordringer i forbindelse med planlegging og gjennomføring samt analyse og diskusjon av studentenes evaluering av medstudentvurdering.<sup>3</sup>*

### Innledning

Kvalitetsreformen (KUF, 2000/2001) forutsetter at alternative vurderings- og tilbakemeldingsformer vil bli innført istedenfor eller i tillegg til tradisjonell skoleeksamen som kun munner ut i en karakter. I evalueringen av Kvalitetsreformens undervisnings- og vurderingsformer kommer det frem at omtrent en fjerdedel av de forespurte foreleserne ved høyskoler og universiteter bruker medstudenter til å gi tilbakemelding på besvarelser. Dysthe et al. (2006, s. 30) konkluderer med at «[...] det har skjedd betydelige endringer i tilbakemeldingspraksis i høyere utdanning og at studentene blir fulgt mye tettere opp enn tilfellet var tidligere.»

Hvorfor skal man drive med studentaktive vurderingsformer? Boud et al. (2001) skriver om fordelene ved at man lærer av og med hverandre, som er et typisk trekk ved medstudentvurdering. De definerer denne type læring som toveis og gjensidig. Den bør være fordelaktig for begge (eller alle) parter og involvere kunnskapsdeling og erfaringsutveksling. En av fordelene ved denne vurderingsformen er at deltakerne er på samme nivå, har nylig vært gjennom samme prosess og snakker samme språk. Sammenlignet med lærervurdering, der læreren ofte har en annen posisjon i forhold til studenten hva angår faglig kunnskap og autoritet, vil det i de fleste tilfeller være mer bekvemt for studenten å stille spørsmål enn å komme med sine faglige vurderinger. Når det gjelder det faktum at en medstudentvur-

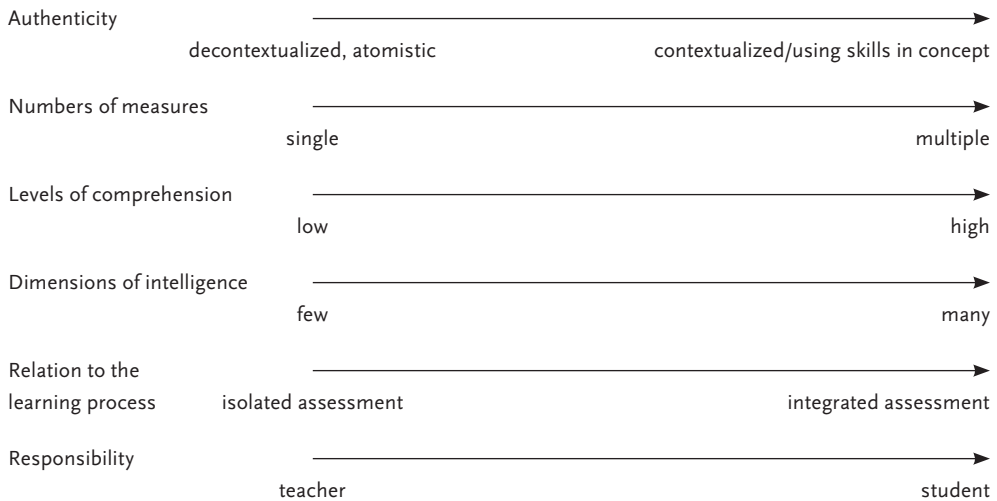
derer nylig har vært gjennom samme prosess som en student som blir vurdert, uttrykker Race (2001, s. 9) det slik: «For example, someone who has just passed a driving test is usually better informed about factors involved in the test than someone [i vårt tilfelle læreren] who has passed it years ago, even though the latter may be the better driver by far.»

En annen gevinst ved å bruke medstudentvurdering gjelder læringsstrategier (se f.eks. Topping, 2003). Elstad og Turmo (2006, s. 14) skriver at «ferdigheter i å håndtere nye situasjoner og evne til å kunne møte nye utfordringer vi neppe kjenner i dag, er eksempler på noe skolen bør forberede dagens unge til. Ettersom samfunnet endrer seg raskt, snakkes det om en livslang læringsutfordring» (vår kursivering). Medstudentvurdering vil kunne gi studentene ferdigheter som går under metakognitive læringsstrategier, altså lære hvordan man lærer, og føyer seg i rekken av såkalte «transferable skills» som bidrar til livslang læring. Det er dette Boud kaller «sustainable assessment» (Boud, 2000, i Boud og Falchikov, 2007). Segers et al. (2003) argumenterer også for dette og påstår at nye, ukjente kompetanser og ferdigheter i fremtiden vil kreve «lifelong learners». De viser i en figur hvordan tenkningen rundt vurdering har endret seg de siste tiårene (se figur 1). Om det siste kontinuumet, ansvarliggjøring, skriver forfatterne:

«The increasing implementation of self- and peer assessment are examples of this move from teacher to student responsibility» (op.cit.: 3). Studentene skal ikke bare ha et ansvar for egen læring, men også ansvar for vurdering. Denne ansvarliggjøringen gjør det mer fruktbart å snakke om vurdering for læring, og ikke bare av læring, slik som det ofte er blitt praktisert i høyere utdanning (se f.eks. Kvale, 2007, for en historisk oversikt).

Andre overførbare ferdigheter som kan oppnås gjennom medstudentvurdering, vil bl.a. være å reflektere og vurdere, samarbeide, gi og motta tilbakemelding, vise respekt for andres

**Figur 1. Kjennetegn ved vurdering (fra Segers et al., 2003: 3). Kontinuumet illustrerer hvordan tenkning rundt vurdering har endret seg de siste tiårene.**



tekster<sup>4</sup> og meninger. Samara (2008) drøfter en casestudie på PhD-nivå der stipendiatene gjorde medstudentvurdering av hverandres tekster, og hun nevner veiledning som en av de viktigste overførbare ferdighetene både innenfor academia og arbeidslivet generelt.

NOKUT 2006 etterspør studentinvolvering i høyere utdanning. Et grunnleggende poeng for å involvere studenter må være at de vet hva og hvordan faglærerne arbeider. Gjennom å delta i vurderingsarbeid av autentiske studenttekster, får studentene erfaring med hvordan vurdering foregår i høyere utdanning, spesielt hvis de er med på å lage vurderingskriteriene. Dette kan jo også være en vinn-vinn-situasjon, der faglæreren blir noe avlastet av studentene sine (Nordang, 2010; Topping, 2003), og i tillegg vil synes det er enklere og mer givende å jobbe med studenter som er mer bevisste sine styrker og svakheter. Medstudentvurdering må likevel ikke forstås som utelukkende et instrumentalistisk gode. Hovedårsaken for å ta i bruk medstudentvurdering må alltid være målet om bedre læring hos studentene. I så måte kan medstudentvurderingen vi tar for oss i denne artikkelen karakteriseres som *formativ medstudentvurdering*.

Dysthe (1999, s. 163–165) nevner tre hovedformål med medstudentvurdering. For det første får studentene forbedret tekstene sine, for det andre blir de bedre skrivere, og sist, men ikke minst bidrar et slikt fellesprosjekt til at man får et bedre klassemiljø. Selv om Dysthe først og fremst skriver om prosessorientert skriving i et klasseroms- og elevperspektiv, vil de samme betingelsene og gevinstene også gjelde andre læringskontekster dersom man legger til grunn et sosiokulturelt lærings- og kunnskapssyn. Det er ikke bare kunnskapen som utgjør læring, men også prosessen (Gielen et al., 2003). Diskusjonene studentene har under medstudentvurdering er et eksempel på dette (jf. situert læring og læring som grunnleggende sosial, som beskrevet i Dysthe, 2001). Det siste formålet som Dysthe trekker frem, bedre klassemiljø, er ikke enkelt, om enn umulig å kvantifisere. I casene beskrevet nedenfor vil vi se bort fra denne abstrakte, men likevel viktige effekten.

Tankene bak og legitimeringen av egenvurdering har mye til felles med medstudentvurdering (se f.eks. Topping, 2003; Hattie og Timperley, 2007; Tan, 2007): ansvarliggjøring, refleksjon rundt læringsprosesser og metakognisjon. «*One can lead to and inform the other*» (Topping, 2003, s. 77) er en god beskrivelse av forholdet mellom medstudent- og egenvurdering. Falchikov (2007, s. 135) skriver at disse to studentaktive vurderingsformene kan kombineres, og at medstudentvurdering blir betraktet som et nødvendig middel til å utvikle egenvurderingsferdigheter.

### Bakgrunn og problemstilling

Det har vært et trendskifte innenfor høyere utdanning fra en jumbojet- eller behavioristisk organisering av undervisningen, der studentene sitter bak hverandre på rekke og rad og undervises av læreren som står foran ved kateteret eller talerstolen, til en deltakende eller sosiokulturell organisering, der studentene skal lære av og med hverandre og på sikt utvikle ansvar for egen læring. Dette er den overordnede bakgrunnen for de følgende casestudiene. På et mer underordnet nivå har det vært ønskelig å bidra med casestudier i medstudentvurdering på universitets- og høyskolenivå i Norge.

Selv om forskningen ikke er entydig når det gjelder læringseffekt som følge av medstu-

dentvurdering, refererer Topping (2003, s. 76) til forskningsresultater fra høyere utdanning og legger frem en del bevis på at medstudentvurdering har læringseffekt – noen ganger høyere effekt enn lærervurdering, spesielt når det gjelder skriftlig medstudentvurdering. Når det gjelder egenvurdering er resultatene mer variable, og det er behov for flere effektstudier. Til tross for dette konkluderer Topping (ibid.) med at de få forskningsresultatene som finnes er oppmuntrende med hensyn til langvarig og såkalt dyp læring (jf. overførbare ferdigheter). I casestudiene presentert her, var målet å se nærmere på slike studentaktive vurderingsformer, i tillegg til å høste erfaringer med å planlegge og gjennomføre dem, samt undersøke hvordan studentene opplever vurderingsformen.

### Metode

Det ble utført medstudentvurdering i det samme enkeltemnet to ganger over to år per avdeling. Casestudiene involverte derfor ett kull per studieår per avdeling, dvs. henholdsvis 15 og 10 studenter på engelskstudiet i lærerutdanningen (en-til-en-medstudentvurdering) samt 65 og 58 studenter på optometriutdanningen (gruppevis medstudentvurdering).

Ved lærerutdanningen, der en-til-en-medstudentvurdering ble benyttet, ble det gjort to endringer etter første studieår. Andre gang medstudentvurdering ble tatt i bruk, gikk læreren fra en medstudentvurdering av muntlige presentasjoner til en medstudentvurdering av skriftlige tekster. For det andre inkluderte læreren egenvurdering som en del av arbeidet det andre året. Det første året (Engelsk 1) ga studentene tilbakemeldinger på hverandres muntlige presentasjoner. Studentene fikk tilbakemeldinger på tre hovedområder: innhold, struktur og språk. Alle studenter som hørte på, ble bedt om å skrive ned minst tre positive tilbakemeldinger og minst tre tilbakemeldinger som kunne hjelpe den andre å forbedre sin tekst. På slutten av økten ble de spurt om hva de syntes om denne vurderingsformen.

Mappevaluering var en av vurderingsformene på Engelsk 2 det andre året. Det var et arbeidskrav at studentene ga tilbakemelding til hverandre på en av mappetekstene. Det var et ønske at alle leste alles tekster, men konsentrerte seg spesielt og ga tilbakemelding på to av dem. Egenvurdering skulle kombineres med medstudentvurdering (Nicol og Macfarlane-Dick, 2006, i Nordang, 2010), slik at studentene ble bedt om å vurdere sine egne tekster. Egenvurderingen skulle da være et grunnlag for den som skulle vurdere en annens arbeid. I egenvurderingen ble de bedt om å vurdere 1) tekstens styrker, 2) tekstens svakheter, 3) hva vedkommende virkelig trenger tilbakemelding på og 4) hva vedkommende absolutt ikke vil ha tilbakemelding på.

Evalueringen av medstudentvurderingen på lærerutdanningen ble utført i etterkant av medstudentvurderingen, der hver student skrev et anonymt refleksjonsnotat om hva de syntes om tilbakemeldingen de hadde fått, hvordan de følte seg da de fikk den og hvordan de syntes den som ga tilbakemelding oppførte seg.

Ved optometriutdanning, der gruppevis medstudentvurdering ble benyttet, ble samme type medstudentvurdering benyttet begge årene. Alle studentene utførte fire kliniske laboratorieoppgaver som en del av et emne i tredje semester. Kullet var delt i tre klasser og hver klasse delt i fire grupper, og hver gruppe leverte kun én rapport på en av de fire laboratorieoppgavene. Begge årene ble medstudentvurderingen gjennomført klassevis i en dobbelttime.

Det første året ble klassens fire rapporter utlevert til en annen gruppe i begynnelsen av første time. Selv om vurderingskriteriene er kjent på forhånd, ble de likevel også delt ut sammen med rapporten som gruppen skulle vurdere, og foreleseren gikk raskt gjennom kriteriene og opplegget for arbeidet før studenten startet arbeidet. Hver gruppe fikk cirka en time på å vurdere rapporten og føre opp vurderingen på et lysark. Foreleserne var til stede og veiledet studenter som ba om det. Hver gruppe la så frem sin vurdering muntlig for hele klassen og det var forventet at både gruppen de vurderte og de andre deltok i diskusjonen. Alle studentene hadde god kjennskap til oppgavene og hva rapporten burde inneholde, slik at både innhold, struktur og kildebruk ble diskutert. Under studentfremleggingene kom foreleser med tilbakemeldinger der det var nødvendig, i tillegg til at alle fikk skriftlig tilbakemelding på sin rapport. Det andre året ble kriteriene for medstudentvurderingen og fordelingen av klassens fire rapporter utlevert en uke før alle gruppene la frem sin muntlige vurdering. Ellers foregikk medstudentvurderingen som beskrevet ovenfor. Denne endringen ble gjort etter at studentene det første året meddelte at de ønsket seg lenger tid på vurderingen av rapporten, og at det var litt knapp tid til formidlingen og diskusjonen av vurderingen.

Evalueringen av medstudentvurderingen på optometristudiet det første året var skriftlige tilbakemeldinger til faglærere fra klassekontaktene etter muntlige diskusjoner i klassene uten at foreleserne var til stede. Det andre året ble det benyttet anonyme spørreskjema der svarene skulle markeres på en visuell analog skala (VAS) (Larsen et al., 1991; Turner et al., 2008). Spørreskjemaet ble delt ut rett etter at den muntlige fremleggingen av medstudentvurderingen var over. Spørreskjemaet besto av 15 spørsmål relatert til studentenes egen opplevelse av læringsutbytte, nytteverdi og om å gi og ta imot kritikk til/fra medstudenter. VAS-skalaen er en rett 100 mm lang linje, der endene beskriver henholdsvis den positive og negative ekstremverdien av svaralternativene til spørsmålet som stilles (se figur 2). Skalaen på det benyttede spørreskjemaet gikk fra ytterpunktene null, som var positivt, dvs. de lærte mye, til 100, som var negativt, dvs. de lærte ingenting. Studenten setter en strek et sted på linjen for å markere sitt svar. De kvalitative resultatene fra det første året er analysert i forhold til kontekst, mens de kvantitative resultatene fra det andre året er analysert ved hjelp av deskriptiv statistikk. Læringsutbytte i form av forbedringer i karakterer er ikke evaluert.

Figur 2. Spørsmål 1 og 2 fra skjemaet brukt på evaluering av medstudentvurdering på optometriutdanningen.

1. Etter medstudentvurderingen, er du mer bevisst på hva som kreves av en skriftlig formidling av eget klinisk arbeid?	
_____	_____
Mer bevisst	Mindre bevisst
2. Syns du at du lærte noe faglig av å vurdere en annen rapport?	
_____	_____
Lærte mye	Lærte ingenting

### Casestudie 1: Lærerutdanningen

Det er ikke skrevet mye om medstudentvurdering på lærerutdanning i Norge. I en artikkel i det pedagogiske tidsskriftet *Utdanning* kommer det frem viktige erfaringer fra bruk av medstudentvurdering i norskfaget på lærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo. Faglæreren, Elisabeth Nergård, konkluderer med følgende:

*Foreløpig ser det ut til at det å skulle vurdere seg selv og hverandre, er en uvant tanke for lærerstudenter selv om disse kravene var grundig nedfelt allerede i den forrige læreplanen, og dagens studenter derfor burde ha erfaring med dem fra egen skoletid. Hvordan gjøre lærerstudentene til gode responsgivere, blir en utfordring for alle som arbeider med lærerutdanning. (Nergård, 2009)*

Dette bringer oss til bakgrunnen for at medstudentvurdering er tatt i bruk på engelskfaget i lærerutdanningen, som er å finne i selve formålet med utdanningen, nemlig at studentene skal bli morgendagens lærere. Medstudentvurdering skal da vise lærerstudentene en av mange mulige vurderingspraksiser, og de skal ikke minst lære seg å vurdere andres tekster og lære å gi/få tilbakemelding på en konstruktiv måte, noe som jo er ferdigheter en lærer må besitte (jf. overførbare ferdigheter).

Den kunnskapen vi har, tilsier at tilbakemelding i medstudentvurdering er mest effektiv når den kombineres med lærerens tilbakemeldinger (Boud et al., 2001; Dysthe og Hertzberg, 2009; Race, 2001). Dette ble gjort både det første året, da opplegget var konsentrert rundt studentfremføringer, og det andre året, da studentene vurderte hverandres uferdige tekster (som senere skulle foreligge i deres presentasjonsmapper). Nergård (2009) erfarte to viktige ting angående medstudentvurdering. For det første var studentene hennes redde for å fornærme noen når de skulle kommentere deres arbeid. De var rett og slett lite kritiske. For det andre manglet de ofte fagkunnskap når de først hadde kommet med kommentarer til andres arbeid. De var altså lite flinke til å knytte kommentarene sine til fagteori.

Erfaringer fra året før gjorde at ovennevnte momenter ble diskutert sammen med lærerstudentene en uke før selve medstudentvurderingen det andre året. Studentene fikk et lite innblikk i hva forskningen viser og formålet med medstudentvurdering. Videre skulle egenvurdering øke refleksjonsnivået (Topping, 2003; Tan, 2007) og ikke minst føre til at ingen studenter ville få tilbakemelding på noe de ikke ønsket tilbakemelding på. I tillegg ble vi enige om vurderingskriterier for hvordan de skulle vurdere hverandres besvarelser, i motsetning til at læreren på forhånd bestemmer kriteriene. Da vi møttes en uke etter denne forberedelsesdelen, skulle studentene kommentere hverandres tekst mens læreren ledet hele prosessen.

#### Erfaringer og resultater fra evalueringene

Det første året ble medstudentvurdering gjort i forbindelse med studenters fremføringer. Læreren opplevde nøyaktig det Nergård refererer til ovenfor, i tillegg til at noen av studentene ikke så hensikten med medstudentvurdering. En årsak til dette kan være at studentene ikke var godt nok forberedt, noe som er svært viktig for en vellykket medstudentvurdering (Boud et al., 2001; Dysthe, 1999; Dysthe og Hertzberg, 2009; Hag og Hästö, 2005; Nergård,

2009; Race, 2001). Studentevalueringene var varierende: Noen syntes det var lærerikt å vurdere hverandre, andre syntes det var ubehagelig. Erfaringene første år førte til at læreren brukte mer tid til forberedelser året etter.

Den andre gangen, da studentene hadde fått en grundigere forberedelse (på tre timer), fant det sted en mye mer vellykket medstudentvurdering. En annen faktor som kan ha bidratt til å gjøre det andre forsøket mer vellykket enn det første, kan være at lærerstudentene den andre gangen allerede hadde 30 studiepoeng i engelsk (de var studenter på Engelsk 2), mens deltakerne den første gangen var ferske engelskstudenter og dermed var kanskje mer sårbare hva gjelder vurdering av andre og tilbakemelding på egne tekster. Uavhengig av om det er muntlige eller skriftlige tekster som ligger til grunn for vurderingen eller hvorvidt studentene har noen studiepoeng i faget fra før eller ikke, tror vi den viktigste faktoren for å få til en mer vellykket studentmedvirkning er en god planleggingsfase der studentene får en innføring i metoden og ikke minst får muligheten til å påvirke vurderingskriteriene.

Selv om vi ikke undersøkte alle sannsynlige variabler, så vi at medstudentvurderingen hadde ført til at studentenes mappetekster var blitt bedre sammenlignet med tekster de hadde skrevet uten slik form for tilbakemelding. På de endelige mappetekstene var det ingen studenter som fikk dårligere enn karakteren C, mens det ikke er uvanlig at noen engelskstudenter i et kull vanligvis får karakterer som ligger i det nedre sjiktet av karakterskalaen. Berg et al. (2006) viser til en studie der studenter som hadde vurdert hverandre, opplevde mer progresjon i tekstene sine enn kontrollgruppen som hadde fulgt «tradisjonell» vurdering. I Pettersen (2005) kan man lese om et prosjekt fra matematikk i lærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold, der det dokumenteres dramatisk bedring av eksamensresultater som følge av formativ medstudentvurdering. Innvingingen kan derimot være å stille spørsmålet om bedre karakterer indikerer bedre/mer læring.

Når det gjelder egenvurderingen, viser svarene på spørsmål 1, tekstens styrker, at studentene er mest fornøyd med valg av tema/problemstilling og språk (ordforråd, staving, tegnsetting). På spørsmål 2, tekstens svakheter, nevnes først og fremst språk (særlig samsvarsbøyning og generell variasjon av språket) og stilens lengde. På spørsmål 3, om hva de virkelig trenger tilbakemelding på, svarer samtlige «alt». På spørsmål 4 fryktet læreren på forhånd at noen studenter ville svare at de ikke ønsket tilbakemelding på noe de burde få tilbakemelding på. Det var derfor interessant å se at det kun var én student som svarte noe annet enn «ingenting» på spørsmål 4, nemlig hva vedkommende absolutt ikke vil ha tilbakemelding på fra medstudenter (hvis vi ser bort fra den som spøkefullt svarte at det ikke er ønskelig å få tilbakemelding på frisyren). Det gjaldt staving og tegnsetting, som nok vedkommende vurderte som en så grunnleggende kompetanse at han/hun ønsket fokuset mer rettet inn på innholdet i besvarelsen.

De gjennomgående svarene i refleksjonsnotatene var veldig positive, ja, for positive (jf. dilemmaet med lite kritiske vurderingsblikk i Nergård, 2009). Alle studenter skrev at de var fornøyd med tilbakemeldingen. Ord som nyttig, lærerikt, god, presis og relevant var gjennomgående. På spørsmål om hvordan de følte seg da de fikk tilbakemelding, skrev samtlige at de følte seg bra/ok/greit. Det var en student som la til at det følte vanskeligere å gi enn å motta tilbakemelding. Videre syntes samtlige at den som vurderte oppførte seg bra/ok/fint/

konstruktivt. Imidlertid var det ett veldig interessant poeng som kom frem, skrevet av en av de flinke studentene: «*I felt bad for not having more for them to comment on.*» Dette skal drøftes ytterligere nedenfor.

### Casestudie 2: Optometriutdanningen

Medstudentvurdering forekommer til en viss grad i internasjonal optometriutdanning (Schmid, 1998), og det har vært strukturert utprøvd i forbindelse med prosjektarbeid (Cho, 2007) samt vurdering av hvor mye individuelle studenter har deltatt i et gruppearbeid (Conway et al., 1993). Ved den eneste nasjonale optometriutdanningen, er teoretiske og kliniske laboratorieoppgaver relativt vanlig å utføre i en gruppe, der studentene i etterkant må lage en skriftlig fremstilling som inneholder bakgrunn, metoder, funn og en diskusjon fra slike øvinger. Skrivning av rapporter er en del av prosessen for å lære hvordan man utfører optometriske undersøkelser samt hvordan man rapporterer resultater fra slike undersøkelser til både egen profesjon og andre profesjoner når man senere går ut i yrkeslivet. Studentene har tilgang til en mal når det gjelder hvordan en slik rapport skal skrives. Malen inneholder også vurderingskriteriene for å bestå oppgaven på de ulike nivåene i utdanningen. Rapporten leveres inn for vurdering av emneansvarlig faglærer. Faglærere investerer mye tid i å vurdere disse rapportene for å kunne gi en god skriftlig tilbakemelding til hver gruppe.

Erfaringsmessig viser det seg at for mange studenter ikke går tilbake og lærer av feil, slik at læreprosessen ikke er blitt fullendt og studentenes bevissthet når det gjelder hvilke krav som stilles ikke har ønsket progresjon. Dette kommer frem ved at faglærer kommenterer samme faktorer utover i semesteret og at skriftlige rapporter ikke forbedres i løpet av semesteret. Det har spesielt vært problemer med struktur, bruk av kilder, kildehenvisning og språk, selv om dette blir gjennomgått med studentene før første rapport skal skrives og biblioteket kjører kurs for studentene vedrørende bruk av kilder og kildehenvisning. Studentene har også tilgang til hvilke vurderingskriterier som gjelder allerede fra første gang de skriver en rapport i første semester. Hovedmålet med å innføre medstudentvurdering var derfor å bevisstgjøre studentene på hvilke krav som stilles til en skriftlig formidling av kliniske resultater i forbindelse med laborierapporter (Fry, 1990, i Topping, 2003), og ikke primært økt fagkunnskap.

Selv om laborierapportene er å anse som ferdige produkter som studentene får bestått/ikke bestått på, hadde likevel medstudentvurderingen en formativ karakter ved at formålet var mer og bedre læring rundt skrivning av laborierapport ved optometriutdanningen og ikke selve rapportvurderingen.

### Erfaringer og resultater fra evalueringene

Tilbakemeldingen fra klassekontaktene det første året fremhevet at studentene trivdes godt med å delta på medstudentvurderingen og at de opplevde det som nyttig. De ønsket å gjenta dette, men da med bedre tid til å gå gjennom rapporten før de skulle legge frem vurderingen for resten av klassen, dvs. en uke, noe som ble implementert det andre året. Gjennom medstudentvurdering følte de at de ble mer bevisste på hvilket arbeid som legges ned i vurderingen av en rapport og hvilke kriterier en rapport ble vurdert opp mot. Faglærere så også en



merkbar bedring i rapporter levert av de studentene som deltok på medstudentvurderingen. Studentene viste større forståelse for hva som forventes av skriftlige ferdigheter og viktigheten av struktur, språk og bruk av kilder (jf. Nicol og Macfarlane-Dick, 2006, i Nordang, 2010). I tillegg merket faglærere en bedring av forståelsen og kunnskapen i emnet på grunn av mer fokus på kilder og kritisk vurdering av fagstoff. Studentene beskrev også at medstudentvurderingen ga en økt følelse av mestring.

Grupesammensetningen innen dette emnet ordner studentene selv ved oppstart av emnet, og det var tilfeldig hvilken gruppe som rettet hvilken rapport. Studentene meddelte at dette førte til at grupper bestående av sterke studenter opplevde å få færre konstruktive tilbakemeldinger enn grupper med gjennomgående svakere studenter. Det vil si at faglig svakere studenter fikk mer utbytte av medstudentvurderingen enn faglig sterkere studenter. Denne problematikken kommer vi nærmere inn på nedenfor.

Hele 56 av 58 studenter svarte på spørreskjemaet som ble benyttet det andre året. Resultatene viser at studentene opplever selv at de er mer bevisst på hvilke krav som stilles til en skriftlig rapport. Medianen for studentenes avkrysning på dette spørsmålet (se figur 2, spørsmål 1) er 20,3 mm. På spørsmål om hva de syntes om vurderingsordningen og om de lærte noe faglig (se figur 2, spørsmål 2) av å vurdere en annens rapport, var medianen henholdsvis 25,7 mm og 36,4 mm, der den laveste delen av skalaen (null) er ekvivalent med henholdsvis «svært nyttig» og «lærte mye». Dette vil si at studentene opplevde at de lærte mer av å vurdere en annen gruppes rapport. Medianen er 33,4 mm på spørsmål om de lærte noe av tilbakemeldingen de fikk og 40,3 mm på spørsmål om de har lært noe de ikke kunne ha lært alene. Dette betyr at optometristudentene vurderer denne studentaktive vurderingsformen som svært nyttig og gir uttrykk for at de har lært mye faglig av en gruppevis medstudentvurdering. Studentene vurderer tilbakemeldingene som de fikk som både nyttig og gode: Medianene på svar om nyttigheten av tilbakemeldingen og om enigheten i tilbakemeldingen var på henholdsvis 33,7 og 33,5 mm. De er enige i tilbakemeldingen de fikk og føler at medstudentene ga tilbakemeldingen på en profesjonell og saklig måte. Vi undersøkte også korrelasjonen mellom studentenes vurdering av responsgivers faglige tilbakemelding og deres vurdering av responsgivers faglige nivå. De som vurderer den faglige tilbakemeldingen til å være god eller svært god, vurderer også det faglige nivået til responsgiveren til å være bedre enn sitt eget ( $r^2 = 0,19$ ,  $p < 0,05$ ). Selv om de flinkeste opplever at de får mindre faglig utbytte av tilbakemeldingen de får, opplever de likevel at de lærer mer sammen med andre enn alene (medianen er 36,4).

## Diskusjon

Bak mye av tanken om prosessorientert skriving, ligger Vygotskys sosiokulturelle syn på læring. Han skriver om den proksimale utviklingssonen, som er forholdet mellom det en person klarer på egen hånd og det vedkommende klarer ved å få veiledning av læreren eller av en dyktigere likemann («peer»), i vårt tilfelle en medstudent. Om dette skriver Dysthe (1999, s. 162): «Eitt problem ein støyter på då, er kor vidt mindre flinke elevar kan gi slik støtte til flinkare.»

I 1998 publiserte Black og William en metaanalyse av 250 studier på forholdet mellom

vurdering og læring. De fant ut at det er de svakere elevene som kan ha mest utbytte av formativ vurdering. Etter å ha prøvd ut medstudentvurdering på et matematikkemne på NTNU, konkluderte Hag og Hästö (2005) med at medstudentvurderingen var mest fordelaktig for de svakest studentene. Våre funn underbygger dette. På lærerutdanningen opplevde vi det som en svakhet ved medstudentvurdering at den eller de flinkeste opplever å ikke få nok tilbakemeldinger, men at også de opplevde vurderingsformen som lærerik og nyttig. På optometriutdanningen, der vurderingskriteriene var fastlagte, opplevde vi at de flinkeste også fikk faglig utbytte fordi de lærte mer av å jobbe sammen enn alene. Dette kan tyde på at flinke studenter lærer mer av medstudentvurdering når den blir utført gruppevis (jf. optometriutdanningen versus lærerutdanningen). Det kan også tyde på at kriterier fastsatt av faglærer på forhånd kan bøte noe på at de mindre flinke studentene ikke gir fullt så god tilbakemelding som de flinke. På den andre siden er det et poeng i seg selv å la studenter ha medbestemmelse i utforming av vurderingskriteriene, siden det er med på å skape indre motivasjon for arbeidet (se f.eks. Lillemyr, 2007, s. 138ff).

En hovedutfordring med medstudentvurdering er å få alle studenter med på nytteverdien for øvelsen. Noen kan til og med komme til å mene at de ikke har forutsetninger for å vurdere andre medstudenters tekster (Segers og Dochy, 2001, i Struyven, Dochy og Janssens, 2003; Nordang, 2010). Det er nok et poeng i denne sammenheng at denne typen vurderingspraksis må gjøres mer enn én gang med de samme studentene for at de skal bli vant til metoden. Det som også er viktig, er å ta imot og gi råd. Gibbs (1994) ramser opp noen gode betingelser for å gi og motta tilbakemelding. En av dem er at man bør være spesifikk når man gir tilbakemelding. Dette var gjennomgående et av punktene lærerstudentene var fornøyde med; dog var det én som skrev følgende: «Most of the feedback was on a detailed level, and not on an 'overall' one.» Det er usikkert hvorvidt denne studenten mener at tilbakemeldingen kunne vært mer generell (som er imot Gibbs teori) eller om den var for mye på for eksempel språknivå i motsetning til innholds nivå. Generelt er det nødvendig, også på bachelornivå, at studenter lærer seg å være kritiske, og det gjelder også tilbakemeldinger fra medstudenter. Under medstudentvurdering kan det lett bli slik at de tilbakemeldingene studentene får fra andre medstudenter, tas imot uten et reflekterende og kritisk filter. Dette er enda et punkt man bør jobbe med for å oppnå en mest mulig vellykket medstudentvurdering.

Et annet relevant spørsmål som dukket opp, hadde med vurderingskriterier å gjøre. Skal kriteriene for egenvurdering, dersom den brukes i kombinasjon med medstudentvurdering, bygge på de felles vurderingskriteriene? Skal studentene få velge hvilke kriterier de ønsker å bruke når de vurderer sitt eget arbeid? Og hva med kriterier til det stadiet der de skal vurdere andres arbeid? Skal vi gi dem vurderingskriterier eller skal de få bestemme dem selv? Optometristudentene fikk ferdiglagde vurderingskriterier, mens lærerstudentene først fikk vite hvilke kriterier som *kunne* brukes, for deretter å selv bestemme hvordan de ønsket å bli vurdert. Begge tilfellene fungerte godt. Konteksten for medstudentvurdering bør være avgjørende for hvilken tilnærming man velger. Dersom det er visse faste kriterier som brukes av alle lærere som en laveste terskel for å kunne bestå, bør studentene bruke de foreliggende kriteriene, slik som på optometriutdanningen. Dersom man er friere til å velge vurderingskriterier ut fra hvilket nivå man selv er på, slik som det er tilfellet med engelskfa-

get på lærerutdanningen, bør man i beste fall få veiledende kriterier, men i siste instans selv bestemme kriteriene ut fra behovet.

Et siste punkt man bør overveie før medstudentvurdering, er inndeling av studentene med tanke på hvem som skal vurdere hvem. Skal studentene få velge hvem de ønsker å vurdere eller skal læreren bestemme det? For at ikke studentene velger å jobbe sammen med dem/den de alltid jobber sammen med og som oftest er på samme nivå som dem selv (jf. Vygotskys hypotese), er det hensiktsmessig at læreren har en finger med i spillet når vurderere og den vurderende skal utpekes. Til tross for at dette ble gjort i casestudie 1, opplevde læreren at de svake eller middelmådige studentene fikk mest utbytte av medstudentvurdering, i kontrast til den eller de faglig sterkeste.

### Konklusjon

I internasjonal faglitteratur om vurdering, er det blitt vanligere å snakke om en *assessment culture* heller enn en *testing culture* (Gibbs, 1994; Wolf et al., 1991, i Birenbaum, 2003), om vurdering *for* og *som* læring heller enn vurdering *av* læring. En *assessment culture* bygger på et kontekstuel og kvalitativt vurderingssyn, i motsetning til en *testing culture* som baserer seg på et psykometrisk og kvantitativt syn. I den førstnevnte kulturen blir studenten betraktet som en aktiv deltaker og utarbeider kriterier for vurdering, praktiserer egenvurdering og medstudentvurdering (Birenbaum, 2003).

Til tross for begrensede casestudier, opplever vi at studentaktive vurderingsformer som medstudentvurdering og egenvurdering viser seg å fungere godt også i profesjonsutdanninger på høyere nivå i Norge. Samtlige studenter opplever at de får økt faglig utbytte. Det er vurderingsformer som vil være et nyttig supplement for å bevisstgjøre studentene med hensyn til hvilke krav som stilles, og som vil hjelpe dem til å lære å lære og å lære av og med hverandre. Når studenter i høyere utdanning er blitt spurt om deres holdninger til nyere vurderingsformer (herunder medstudent- og egenvurdering), kommer det frem at de føler de lærer mer og blir nødt til å forstå og se sammenhenger heller enn å memorere (Struyven, Dochy og Janssens, 2003). De føler også at nyere vurderingsformer er mer rettferdige og måler mer deres innsats heller enn «[...] *last minute burst of effort or sheer luck*» (op.cit.: 207). For at denne type vurdering skal bli så vellykket som mulig, bør det være en naturlig del i flere emner, fordi gjentagelse gjør at studenten blir tryggere på seg selv og sine medstudenter og utbyttet vil dermed bli bedre (Falchikov, 2007). Videre bør man ha forberedt studentene godt og ha overveid faktorer som gruppeinndeling og medbestemmelse når det gjelder vurderingskriterier.

Det er også viktig å vurdere læringsutbyttet for de flinkeste studentene i forhold til tiden man setter av til medstudentvurdering. Når det gjelder en-til-en-medstudentvurdering, kan det være hensiktsmessig å la noen av de flinkeste studentene få andre oppgaver, for eksempel å delta i forberedelsesfasen eller styre responsgivningsprosessen. Et annet alternativ kan være å utføre medstudentvurdering gruppevis, siden det viser seg at det er en prosess som gagnar også de flinkeste. Sist, men ikke minst bør personer som jobber i høyere utdanning og skal tilrettelegge for studentaktive og læringsfremmende vurderingsformer selv ha nødvendig kunnskap og erfaring (gjerning også på den andre siden av bordet, dvs. som lærling/

student). Uansett hvor studentaktive og læringsfremmende slike vurderingsformer er, vil det alltid være behov for en profesjonell veileder/mentor som tilrettelegger og styrer prosessen (Topping, 2003).

## Referanser

- Berg, Ineke van den, Wilfried, Admiraal og Albert, Pilot (2006): Peer Assessment in University Teaching: Evaluating Seven Course Designs. I *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(1), 19–36.
- Birenbaum, Menucha (2003): New Insights Into Learning and Teaching. I M. Segers, F. Dochy og E. Cascallar (red.): *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*, s. 13–36. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Black, Paul og William, Dylan (1998): Assessment and Classroom Learning. I *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.
- Boud, David, Cohen, Ruth og Sampson, Jane (red.) (2001): *Peer Learning in Higher Education – Learning From and With Each Other*. London: Kogan Page.
- Boud, David og Falchikov, Nancy (2007): *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the Longer Term*. Wiltshire: Routledge.
- Cho, Pauline (2007): Enhancing Teaching and Learning in Group Projects through Poster Assessment. I S. Franklin (red.): *Enhancing Teaching and Learning Through Assessment: Deriving an Appropriate Model*, Springer, s. 156–174.
- Conway, Robert, Kember, David, Sivan, Atara og Wu, May (1993): Peer Assessment of an Individual's Contribution to a Group Project. I *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 45–56.
- Dysthe, Olga (1999): *Ord på nye spor – Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*, 2. utg. Gjøvik: Samlaget.
- Dysthe, Olga (red.) (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, Olga og Hertzberg, Frøydis (2009): Den nyttige tekstresponsen – hva sier nyere forskning? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg og H. Otnes (red.): *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*, s. 35–43. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, Olga, Raaheim, Arild, Lima, Ivar og Bystad, Arne (2006): Evaluering av Kvalitetsreformen. Delrapport 7: Undervisnings- og vurderingsformer, Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen. Norges forskningsråd/Rokkansenteret/NIFU STEP: Oslo.
- Elstad, Eyvind og Turmo, Are (red.) (2006): *Læringsstrategier – søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engh, Roar, Dobson, Stephen og Høihilder, Eli Kari (2007): *Vurdering for læring*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Falchikov, Nancy (2007): The Place of Peers in Learning and Assessment. I D. Boud og N. Falchikov (red.): *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the Longer Term*, s. 128–143. Wiltshire: Routledge.
- Gibbs, Graham (1994): *Developing Students' Transferable Skills*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Gielen, Sarah, Dochy, Filip og Dierick, Sabine (2003): Evaluating the Consequential Validity of New Modes of Assessment: The Influence of Assessment on Learning, Including Pre-, Post-, and True Assessment Effects. I M. Segers, F. Dochy og E. Cascallar (red.): *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*, s. 37–54. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hag, Kari og Hästö, Peter (2005): Peer-Assessment in Mathematics at NTNU. Department of Mathematical Sciences, Norwegian University of Science and Technology; Department of Mathematics and Statistics, University of Helsinki. Upublisert. [http://www.helsinki.fi/~hasto/pp/SC\\_Hag.pdf](http://www.helsinki.fi/~hasto/pp/SC_Hag.pdf)

- Hattie, John og Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. I *Review of Educational Research*, 77(1), s. 81–112.
- KUF (2000/2001): *St.meld. nr. 27, Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*.
- Kvale, Steinar (2007): Contradictions of Assessment for Learning in Institutions of Higher Learning. I D. Boud og N. Falchikov (red.): *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the Longer Term*, s. 57–71. Wiltshire: Routledge.
- Larsen, Stig, Aabakken, Lars, Lillevold, Per Erik, og Osnes, Magne (1991): Assessing Soft Data in Clinical Trials. I *Pharmaceutical Medicine* 5: 29–36.
- Lillemyr, Ole Fredrik (2007): *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nergård, Mette Elisabeth (2009): Redsel for å såre hemmer respons. På nettsidene til *Utdanning*: [http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20\\_\\_\\_\\_\\_18233.aspx](http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20_____18233.aspx).
- NOKUT (2006): *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*. Oslo: Nokut.
- Nordang, Gøril (2010): Formativ vurdering – et eksempel fra en sykepleierutdanning. I *Uniped*, 1, s. 37–48.
- Pettersen, Roar C. (2005): *Kvalitetslæring i høgere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Race, Phil (2001): A Briefing on Self, Peer & Group Assessment. I *LTSN Generic Centre Assessment Series No. 9*. York: Learning and Teaching Support Network.
- Samara, Akylina (2008): The PhD Research School as an Arena for Active Participation and Peer Learning: A Norwegian Case-study. I *Uniped*, 3, s. 5–15.
- Schmid, Katrina L. (1998): The Accreditation of University Teachers: An Optometric Viewpoint. I *Clinical and Experimental Optometry*, 81(3), s. 104–111.
- Segers, Mien, Dochy, Filip og Cascallar, Eduardo (2003): The Era of Assessment Engineering: Changing Perspectives on Teaching and Learning and the Role of New Modes of Assessment. I M. Segers, F. Dochy og E. Cascallar (red.): *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*, s. 1–12. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Struyven, Katrien, Dochy, Filip og Janssens, Steven (2003): Students' Perceptions about New Modes of Assessment. I M. Segers, F. Dochy og E. Cascallar (red.): *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*, s. 171–223. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Tan, Kelvin (2007): Conceptions of Self-Assessment. What is Needed for Long-Term Learning? I D. Boud og N. Falchikov (red.): *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the Longer Term*, s. 114–127. Wiltshire: Routledge.
- Topping, Keith (2003): Self and Peer Assessment. I M. Segers, F. Dochy og E. Cascallar (red.): *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*, s. 55–87. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Turner, Nigel M, van de Leemput, Anita J., Draaisma, Jos M. T., Oosterveld, Paul og Teten Cate, Olle T. (2008): Validity of the Visual Analogue Scale as an Instrument to Measure Self-efficacy in Resuscitation Skills. I *Medical Education* 42, s. 503–511.

## **Noter**

- 1 På norsk blir det brukt ulike betegnelser for å referere til det engelske begrepet «peer assessment», for eksempel gjensidig vurdering, medstudentvurdering, hverandrevurdering (Engh et al., 2007: 62). I denne artikkelen har vi valgt å bruke «medstudentvurdering».
- 2 Avdeling for optometri og synsvitenskap ved Høgskolen i Buskerud er den eneste institusjonen i Norge som utdanner optikere (bachelor i optometri, master i klinisk optometri og master i synsvitenskap).
- 3 Denne artikkelen er blitt til gjennom arbeid med kurset høgskolepedagogikk ved Per Lauvås og Roar C. Pettersen, Høgskolen i Østfold.
- 4 Begrepet tekst brukes både om muntlige og skriftlige tekster i denne artikkelen.