

En sosionom blir til!:
Erfaringer ved oppstart av studiet til bachelor i
sosialt arbeid ved Høgskolen i Østfold med spesielt
fokus på evalueringsformene

Gerd-Berit Odberg

Høgskolen i Østfold
Arbeidsrapport 2006:4

Online-versjon (pdf)

Utgivelsessted: Halden

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

Høgskolen i Østfold har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i Høgskolens Rapport- og Arbeidsrapportserier.

Høgskolen i Østfold. Arbeidsrapport 2006:4

© Forfatteren/Høgskolen i Østfold

ISBN-10: 82-7825-192-4

ISBN-13: 978-82-7825-192-8

ISSN: 1503-6677

Forord

Det var en høy grad av entusiasme og dugnadsånd i kollegiet som var knyttet til det nye studietilbudet bachelor i sosialt arbeid ved avdeling for helse- og sosialfag høsten 2002. Veilederne ved det nye studiet hadde ikke lang fartstid som lærere ved høgskolen, men med god teoretiske utdanning og varierte praksiserfaring vil jeg tro at de kunne kompensere sin mangel på pedagogisk erfaring med praksiserfaring. Denne innbefattet teoretisk og praktisk kunnskap om de emnene studentene arbeidet med, og ikke minst lærernes erfaring fra praksis med å stå i og skape relasjoner.

Mappeevaluering ble innført som evalueringsform, noe som var nytt ved studiene ved avdelingen. Resultatet av min undersøkelse viser at studentene anbefaler sterkt at denne evalueringsformen videreføres ved studiet. Denne rapporten vil ha spesielt fokus på tilbakemeldingene på dette området.

Fredrikstad, 31.10.2006

Gerd-Berit Odberg
Koordinator på studiet i bachelor i sosialt arbeid

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	4
Kapittel 1. Oppstarten	6
1.1. Innledning	6
1.2. Historikk	6
1.3. Hva gjorde vi for å utvikle studiet til bachelor i sosialt arbeid?	7
Kapittel 2. Pedagogisk metode, arbeidskrav og evalueringsformer	7
2.1. Problembasert Læring (PBL)	8
2.2. Mappeevaluering	8
2.3. Sensur	9
Kapittel 3. Oppbyggingen av studiet til bachelor i sosialt arbeid	10
3.1. Forelesninger	10
3.2. Seminarer	10
3.3. Arbeidskrav	10
3.4. Kriterier	10
3.5. Praksis	10
3.6. Ferdighetstrening	10
3.7. Blokktester	11
Kapittel 4. Hvilke erfaringer gjorde høgskolen med det nye studiet?	11
4.1. Kull 2002 og 2003	11
4.2. Blokktest som passeringsprøve	12
4.3. Evalueringer	12
Kapittel 5. Hva mener studentene om studietilbudet?	13
5.1. Resultater fra studentundersøkelsen	13
5.2. Hva hadde studentene med inn i studiet av utdanning og arbeidserfaring? Og hvilke forventninger hadde de til studiet?	13
5.3. Hvordan vurderer studentene undervisningstilbudet ved bachelor i sosialt arbeid?	14
5.4. Hvilke sider av undervisningen har studentene satt pris på?	15
5.5. Hva mente studentene fungerte mindre bra med undervisningsopplegget og hva burde styrkes?	16
5.6. Studentenes vurdering av mappeeksamen	18
5.7. Hvordan vurderte studentene kvaliteten på veiledningen?	19
5.8. Hvordan vurderer studentene utdanningen som forberedelse til å møte arbeidsfeltet sosialt arbeid som nyutdannet sosionom?	20
Kapittel 6. Hvordan forstå studentenes tilbakemelding?	20
6.1. Forelesninger	20
6.2. Seminarene	20
6.3. Arbeidskrav	21
6.4. Veiledning	21
6.5. Mappeeksamen	22
6.6. Sensurering	22
6.7. Praksis	23
6.8. Ferdighetstrening	23
6.9. Blokktester	23
Kapittel 7. Hvordan forstå resultatene	23
7.1. Stor grad av skriveaktivitet	24

7.2. Mulighet til å utvikle et reflektert forhold til egen læringsprosess og egne læringsstrategier	24
7.3. Personlig og aktivt engasjement fra lærernes side	24
7.4. Interesse og bakgrunnsviden om aktuelle emner	25
7.5. Vurderingsformer som legger vekt på aktivt og langvarig engasjement hos studenter	25
7.6. Innslag av formativ vurdering under studieforløpet	25
7.7. Sensurering	26
Kapittel 8. Hva betyr tilbakemeldingene for det videre arbeidet med studieutvikling?	26
Kapittel 9. Etterord	28
Kapittel 10. Litteratur	30
Vedlegg 1	31

Kapittel 1. Oppstarten

1.1. Innledning

Denne rapporten vil beskrive oppstart av et nytt studium til bachelor i sosialt arbeid ved Høgskolen i Østfold (HiØ). Rapporten har som intensjon å beskrive:

- Hva vi ville med utdanningen
- Hva vi gjorde for å få det til
- Hvordan studentene oppfattet studietilbudet
- Hva betyr dette for det videre arbeidet med studieutviklingen

Materialet som ligger til grunn for rapporten er forarbeidet før studieplan ble utarbeidet, planarbeidet som har vært fortløpende under årene studiet har vært tilbudt, og hoveddelen viser til en undersøkelse gjort blant de to første studentkullene. Spørsmålene i undersøkelsen var rettet mot studentenes mening om de ulike delene av undervisningsopplegget.

Dataene er innhentet gjennom samtaler med studentene og ved spørreskjema. Ved utdelingen av spørreskjemaet ble det understreket at spesielt studentenes vurdering av mappeevaluering var av stor interesse for oss som var ansvarlig for opplegget. Dette var fordi denne studieretningen var den første av BSV-utdanningene (barnevern, sosialt arbeid og vernepleie) som innførte denne evalueringsformen.

Erfaringene som kommer frem i denne rapporten vil kunne kobles opp mot en etterundersøkelse som høgskolelektor Kari Baardseth utfører i forhold til nyutdannede sosionomer og deres vurdering av utdanningen når de er kommet ut i arbeidslivet. Hun følger opp de samme to kullene som min undersøkelse omfatter, men resultater vil først foreligge når studentene har vært tre år ute i arbeidslivet.

1.2. Historikk

Høgskolestyret ved Høgskolen i Østfold bestemte høsten 2001 at det også skulle gis tilbud om bachelor i sosialt arbeid ved høgskolen allerede høsten 2002. Det var kjent at mange unge ønsket denne utdanningen, og at ungdom fra Østfold søkte studier ved andre høgskoler. Ved sin beslutning ønsket høgskolestyret å trekke til seg denne gruppen. Det har vist seg at dette lyktes. Studiet fikk god søkning, og det ble et høyt karakternivå for å få studieplass.

Studiet skulle samordnes med de to eksisterende tilbud ved avdelingen (bachelorstudiene i vernepleie og barnevern). I utformingen av studieplan ble det derfor vektlagt å legge mest mulig undervisning som fellesblokker eller blokker hvor forelesninger var felles, men seminarer og arbeidskrav kunne variere for de ulike utdanningene. Utdanning i vernepleie hadde vært gitt som tilbud ved høgskolen siden 1980. Den hadde valgt å bygge utdanningen opp i "blokker" hvor enkeltfag og tilgrensende temaer ble samlet. I første studieår ligger det også to fellesblokker hvor både sykepleie- og bioingeniørutdanningen deltar. Fordi studiet skulle samordnes i størst mulig grad med de eksisterende utdanninger, ble det valgt å ha tre praksisperioder i studiet. Avdelingen la seg dermed på maksimal tid for praksis slik det er lagt opp til i rammeplanen for utdanningen.

Høgskolen var klar over at vi skulle konkurrere om studenter med veletablerte bachelorstudier i sosialt arbeid flere steder i landet. Vi ønsket derfor å utvikle en profil på utdanningen og tok utgangspunkt i at Østfold er et fylke som har et høyt antall barn som har ulike barnevernstiltak. Videre har befolkningen i fylket et betydelig rusmiddelmissbruk. Det var derfor naturlig å velge disse områdene som fordypningsområder. Vi innså at det var viktig å skape et studietilbud hvor studentene ble engasjert og faglig utfordret. Fagfeltet som skulle være praksissteder, for senere å få tilført nye fagfolk, burde også mene at studietilbudet var av god kvalitet. Før oppstart var vi i kontakt med sosiallederforum hvor de fikk komme med ideer og innspill som vi kunne ta med i utformingen av utdanningen.

1.3. Hva gjorde vi for å utvikle studiet til bachelor i sosialt arbeid?

Sosionomutdanningen er en generalistpreget sosialarbeiderutdanning. Sosionomer arbeider på ulike felt og med ulike målgrupper: I hovedsak med mennesker og grupper som befinner seg i en utsatt og/eller marginal posisjon, hvor de opplever sosiale problemer av materiell, personlig eller relasjonell karakter. Sosialt arbeid er betegnelsen både på sosionomenes virksomhet og det yrkesspesifikke faget som arbeidet er forankret i.

Studieplanen for sosionomutdanningen ved Avdeling for helse- og sosialfag, HiØ, bygger på Rammeplan og forskrift for 3-åring sosionomutdanning, fastsatt av KUF 28.1.1999. Rammeplanen skisserer bakgrunnen for framveksten av sosionomutdanningen i Norge og utviklingen av faget sosialt arbeid. Dette danner bakgrunnen for de verdier, fagemner og mål som skal være styrende for utdanningen av sosionomer.

Det ble nedsatt en plangruppe som fikk i oppdrag å lage skisser til en fagplan for hele det 3-årige studieløpet, men bare lage studieplan for første studieår. De videre årsplanene ble utarbeidet av koordinator og ansatte som ble tilknyttet utdanningen. Studiet ble videreutviklet fra erfaringene og opplegget for vernepleier- og barnevernspedagogstudiet. Fagplanene til disse utdanningene understreker ønskeligheten av å ha flere studiepoeng felles. Studieplanen ble utformet etter forskrifter for utdanningen, erfaringer vi fikk ved å lese studieplanene for andre veletablerte studier, og vi hadde nytte av å ta utgangspunkt i litteraturlistene ved andre høgskoler.

Studiene til bachelor i vernepleie, barnevern og sosialt arbeid er organisert med en felles studieleder og en koordinator for hver studieretning. Tidlig i prosessen tok høgskolen kontakt med fylkesmannen for å sikre at studiet tok opp i undervisningen aktuelle saker som sentrale myndigheter ønsket at utøvere av sosialt arbeid i praksis skulle ha fokus på. Vi bestemte tidlig at vi skulle holde av tid på timeplanen i 5. semester hvor nettopp ”nye” satsningsområder kunne behandles. Det første kullet fikk innføring i den nye velferdsordningen som slår sammen deler av arbeidsmarkedsetaten, trygdeetaten og sosialtjenesten (NAV). Neste kull fikk en prosjektoppgave hvor de arbeidet med boligsosialt arbeid.

Kapittel 2. Pedagogisk metode, arbeidskrav og evalueringsformer

2.1. Problembasert Læring (PBL)

Høgskolen har i flere år lagt opp sin undervisning etter en metodikk som henter sine ideer fra Problembasert Læring. Metoden er ganske ung i pedagogikkens historie da den er knyttet opp mot en studiemodell som ble utviklet ved et universitet i Canada i 1960-70-årene (Pettersen 2005). Metodikken er nå benyttet ved universiteter og høgskoler over hele verden. Modellen er særlig tatt i bruk ved studier hvor studentene må kunne benytte kunnskap i praktisk handling, for eksempel lege- og fysioterapeutstudier. Det er derfor en naturlig pedagogisk form å velge ved en avdeling som utdanner praktikere.

PBL-metoden har seks kjennetegn som den kan vurderes ut fra:

1. Undervisningen og arbeidskravene tilknyttet denne tar utgangspunkt i autentisk materiale.
2. Veiledning – gjerne både individuelt og i gruppe.
3. Læringsaktivitetene og prosessen i gruppene er i tråd med arbeidsmetoder og tilnærminger som foregår i praksis.
4. Studentene er ansvarlig for egen læring og for oppgavene.
5. Undervisning, læreplaner og studieforløp organiseres i tverrfaglige, evt. Tverrdisiplinære, undervisningsblokker.
6. Studentene får tidlig kontakt med praksisfeltet og klienter (Pettersen 2005).

Undervisningen er lagt opp med ukentlig gruppearbeid og fortløpende veiledning. Hver basisgruppe er på 6-8 studenter som har sin veileder gjennom hvert studieår. Veilederen er ikke ekspert på samtlige temaer studentene arbeider med, men kan gi veiledning og råd om hvor studentene kan finne stoff til videre læring. Veilederen blir viktig i forhold til gruppeprosessen og hvordan gruppen klarer å utnytte tildelt tid til veiledning.

2.2. Mappeevaluering

Mappeevaluering ble valgt for det nye studiet. Høgskolen ønsket på denne måten å skaffe seg erfaringer med denne evalueringsformen. Kvalitetsreformen oppmuntrer til studentnære læringsmiljø og bruk av nye evalueringsformer. Forskning om læringsutbytte ved tradisjonelle eksamener ved slutten av hvert semester eller studieår har gitt nedslående resultater med hensyn til læringsutbytte (Rystad 1995, Raaheim og Raaheim 2002).

I boken "Mappevurdering – av og for læring" av Taasen, Havnes og Lauvås (2004) blir nettopp utfordringen og resultatene med bruk av mapper drøftet. De begrunner sitt valg av mappeevaluering ut fra synet om at vurderings- og eksamensformer er viktige drivkrefter for studenter og deres læringsmønster. For å opprettholde et stort studietrykk gjennom året må det avspeiles i vurderingsformene.

Dyste beskriver i bøker og artikler (Dyste 2002, Dyste og Engelsen 2003) hvordan og hvorfor nye arbeids- og evalueringsformer er utviklet, muligens i sammenheng med kvalitetsreformen innen høgere utdanning. Mappeevaluering kan øke sammenhengen mellom undervisning og vurdering og være et virkemiddel til å styrke kontakten mellom student og lærer.

Synet på undervisning har endret seg fra å være en prosess som stort sett skulle gå fra lærer til student, for så å etterprøves ved eksamensbordet, til å legge opp en undervisningsform som øker studentens evne til refleksjon, tilegnelse av ny kunnskap og mulighet til å sette den nye lærdommen inn i allerede tilegnet kunnskap. Ut fra et slikt syn bør vurderingen være noe som

foregår fortløpende gjennom studiet og ikke være noe som kommer som en avslutning. Alle skriftlige arbeidskrav for studentene i bachelor i sosialt arbeid ble lagt inn i en læringsmappe for så å kunne bli trukket ut til en eksamensmappe ved studieårets avslutning. Hammer m.fl. (2005) beskriver sine erfaringer med mappevurdering fra en sykepleierutdanning som noe som utvikler studentenes skriftlige fremstillingsform og som fremmer refleksjon. Videre blir studenten trent i å få innspill til sine produkter, noe som vil være nyttig erfaring å ta med ut i arbeidslivet.

Wittek (2002) stiller spørsmålet om mappevurdering bidrar til bedre betingelser for læring. Hun besvarer spørsmålet ved å beskrive ulike studentevalueringer. Undersøkelsen hennes er gjort ved studier i spesialpedagogikk. Dette er studier som jeg vil hevde ligger i samme kategori som vårt studium, i det at studentene skal ut og arbeide med mennesker med sammensatte problemer og hvor både god fagkunnskap og relasjonsevne er viktig. Wittek henviser til ni punkter som ut fra forskning legger opp til gode premisser for læring. Disse punktene er:

1. Studentaktive læringsformer der det inngår stor grad av samspill og dialog mellom de ulike aktørene i læringskulturer
2. Stor grad av skriveaktivitet
3. Mulighet til å utvikle et reflektert forhold til egen læringsprosess og egne læringsstrategier
4. Personlig og aktivt engasjement fra lærernes side
5. Mulighet til å foreta egne og selvstendige beslutninger
6. Klart uttrykte faglige mål og forventninger
7. Interesse og bakgrunnsviden om aktuelle emner
8. Vurderingsformer som legger vekt på aktivt og langvarig engasjement hos studentene
9. Innslag av formativ vurdering under studieforløpet (Wittek 2002, s. 35)

Wittek (2003) har senere beskrevet erfaringer fra ulike studier hvor de har prøvd ut mappeevaluering. Hun konkluderer med at denne form for evaluering er kommet for å bli fordi den fremmer læring hos studentene. Men hun skriver også at det stiller nye krav til læreren i forhold til undervisningsopplegg og tilrettelegging for studentmedvirkning. Hun mener studentene i alle fall på fire punkter må få påvirke opplegg og arbeidsoppgaver ved å få mulighet til å velge oppgaver som skal i mappa ut fra interesse. Altså bør det være en valgfrihet innenfor et tema eller fag. Videre bør studentene oppøves i å vurdere sterke og svake sider ved egne arbeider. Hun nevner videre at studentene bør delta i vurderingen av kriterier oppgaven skal vurderes ut fra og som fjerde punkt mener hun at studentene bør få øvelse i å gi hverandre veiledning og faktisk stå for hoveddelen av den formative vurderingen.

2.3. Sensur

Kvale (1996) har gitt en analyse av sensuren og dens betydning i høgere utdanning. Det er ved sensureringen det kommer frem hva som forventes å være nivået på kunnskapsreproduksjon. Det er en utfordring å utarbeide kriterielister for hver oppgave som legges i mappa slik at studentene kan oppleve en forutsigbarhet på den vurdering de vil møte ved studieårets slutt. Det er også en utfordring å lage oppgavetekster som gir studenten mulighet til å besvare oppgaven på en måte som oppfyller forventningene sensor vil ha til en eksamensoppgave.

Kapittel 3. Oppbyggingen av studiet til bachelor i sosialt arbeid

3.1. Forelesninger

Ukentlig avholdes det 6-9 timers forelesninger i temaene studentene arbeider med. Det blir, i tillegg til de faste lærerne, også benyttet forelesere som arbeider i praksisfeltet. Dette er for å sikre en praksisnær undervisning og gi studentene en nærhet til sitt fremtidige arbeidsfelt. Forelesninger er ikke obligatoriske.

3.2. Seminarer

Gjennomsnittlig 3 timer hver uke er det seminar som er fremmøtepliktig. Seminarene er studentaktive, og studentene må legge frem stoff eller komme med innspill til diskusjon. Seminarene gir erfaring med å legge frem stoff for medstudenter og å få og gi tilbakemelding på form og innhold på fremleggene.

3.3. Arbeidskrav

Hver blokk har ett eller flere arbeidskrav. Disse kan være skriftlige oppgaver som skal legges i læringsmappa eller det kan være oppgaver som skal ende opp i et fremlegg og diskusjon på et seminar. Det varierer mellom gruppeoppgaver og individuelle oppgaver av ulikt omfang. Videre skal studentene skrive ett eller flere notat om utvalgte begrep eller temaer.

3.4. Kriterier

Det er utarbeidet en kriterieliste som benyttes ved de ulike arbeidskravene. Til hver oppgave blir det satt opp de kriteriene oppgaven vil bli vurdert ut fra. Dette gir studentene en pekepinn på hva som vil bli vektlagt ved endelig evaluering.

3.5. Praksis

Studentene er ute i 3 praksisperioder: en 8 ukers periode ved slutten av 2. semester, en 8 ukers periode ved slutten av 3. semester, og en 10 ukers periode i 6. semester.

3.6. Ferdighetstrening

Ferdighetstrening er nevnt i rammeplan og forskrift for sosionomutdanningen fra 1999. Den er beskrevet som ”personlig kunnskap som den enkelte utvikler gjennom utprøving og egen erfaring”. Treningen er sentral for å trene opp studentenes egen kompetanse for å utøve sosialt arbeid. Denne undervisningsformen må foregå i mindre grupper på ca 10-15 studenter. Ferdighetstreningen er lagt i andre semester før første praksisperiode, og en ny bolck ved oppstart av tredje semester. Her har studentene kunnet arbeide med refleksjoner etter praksis. Det er lagt inn en bolck i slutten av fjerde semester når studentene har arbeidet med tema fra

sosialmedisin, psykisk helsearbeid, barnevernsarbeid og lignende. Den siste ferdighetstreningen i utdanningen gis som avslutning av 5. semester. Ferdighetstreningen er en krevende læringsform som aktiviserer samtlige deltagere, og hvor de må reflektere over egen væremåte og evne til å møte ulike situasjoner.

3.7. Blokktester

Etter inspirasjon fra Universitetet i Maastricht, Nederland, utviklet vi blokktester. "Banken" med spørsmål blir lagt ut på internettet slik at studentene kan arbeide med spørsmålene og ha mulighet til å gi tilbakemeldinger dersom spørsmålene er uklare eller formulert på en måte som er vanskelig å forstå. På et gitt tidspunkt vår og høst blir det trukket ut 75 spørsmål fra denne "banken" som studentene må svare på i løpet av 3 timer. Selve blokktesten har foreløpig en ytre karakter av en skoleeksamen, men det arbeides med å finne andre former for gjennomføring.

Kapittel 4. Hvilke erfaringer gjorde høgskolen med det nye studiet?

4.1. Kull 2002 og 2003

Studentene i kull 2002 møtte nesten fulltallige opp i skriveverkstedene som ble tilbudt tidlig i studiet. Videre registrerte vi en større studieaktivitet enn hva vi mente å se hos de gruppene som skulle få godkjent sine arbeidskrav for å komme videre i studiet, men hvor arbeidene ikke ville telle med i en slutteksamen.

Kull 2002 hadde eksamen første studieår som besto av to deler: mappeeksamen og hjemmeeksamen. Studentene kunne ved innlevering av mappa selv velge en oppgave de ønsket ble vurdert og høgskolen valgte ut inntil to oppgaver. Hjemmeeksamen var en oppgave de selv hadde utformet ut fra en problemstilling fra deres første praksisperiode. Karakteren fremkom ved at hver av eksamenskravene talte 50 % av endelig karakter. Resultatet fra kull 2002 viste at det var samsvar mellom hva studentene fikk som karakter på mappa og hva de fikk på hjemmeeksamen. Vi valgte å tolke det som at evalueringsformen virkelig ga mulighet til at studentene fikk vise sine kunnskaper, selv om oppgavene som ble lagt i eksamensmappa besto både av gruppe- og individuelle besvarelser.

Kull 2003 hadde innlevering av mappe sent på ettermiddagen første studieår. De hadde muntlig høring i pensum fra første studieår og selvvalgt pensum fra praksis ved semesterslutt på våren. De fikk mulighet til å presentere og kommentere de uttrukne oppgavene i mappa. Siste del av den muntlige delen besto av at studentene trakk et sosialfaglig spørsmål som ga mulighet til å vise om de klarte å integrere de ulike fag og teorier de hadde arbeidet med det første studieåret. Dette var en form studentene ga positiv tilbakemelding på.

I andre studieår er undervisningen på BSV-utdanningene mer yrkesspesifikke og det er kun en periode i temaet psykisk helse som er felles for utdanningene og noe felles med bachelor i barnevern når det gjaldt undersøkelsesarbeid i barnevernet. Her valgte vi å legge alle arbeidskrav inn i en læringsmappe. Sluttevalueringen besto for 2. studieår av en

mappeevaluering og en muntlig høring. Den muntlige høringen besto igjen av tre deler: forsvare oppgaven, selvvalgt pensum fra praksis 2 og spørsmål om ulike sosialfaglige problemstillinger. Det nye i 2. studieår var at studentene selv arbeidet i grupper i løpet av siste del av vårsemesteret med å utforme problemstillinger som kunne benyttes til muntlig høring. De la frem stoffet i seminarer og var selv med på utformingen av 16 problemstillinger. I den muntlige høringen de trakk de spørsmålene de skulle utdype.

Erfaringen vår var at studentene, ved å arbeide med eksamensspørsmål lærte stoffet og klarte å skape sammenhenger i lærestoff som var behandlet gjennom året. De fikk også trening i å bruke fagstoffet opp mot arbeid i praksisfeltet. Mange av studentene viste at de kunne trekke linjer fra ulike fagområder og skape en helhetlig forståelse av det problemområdet de skulle utdype. Vi så selvfølgelig også de studentene som kun svarte på spørsmålet uten å kunne sette det inn i en større sammenheng. Eksamensformen var derfor god også på å skille studentene i forhold til karaktersetting.

4.2. Blokktest som passeringsprøve

Som tidligere nevnt fikk vi inspirasjon fra Universitetet i Maastricht, Nederland til å utvikle blokktester. Studentene i sosialt arbeid hadde fått mulighet til selv å være med og utforme blokkspørsmål fra pensum i enkelte blokker.

Det ga studenter og lærere mulighet til å drøfte hvilke deler av pensumet som egnet seg til å utforme blokkspørsmål fra. Studentene ble godt kjent med pensum. Dette førte også til kritiske kommentarer til valg av pensum og forslag til endringer. Vi mener dette kan øke bevisstgjøringen og vurderingsevnen til studentene når de senere skal tilegne seg ny kunnskap og lettere kan sette ny kunnskap inn i en større sammenheng.

Ved å sikre at studentene er med i prosessen i utformingen av blokkspørsmålene mener vi å motvirke noen av de erfaringer som er gjort ved disse typer tester. De kan lett føre til en tendens til at studentene puffer spørsmålene som kan komme i en blokktest uten å sette kunnskapen inn i en helhet og bruke den i konstruksjonen av nyttig kunnskap som kan nyttiggjøres i praktiske handlinger (Dyste 2002).

4.3. Evalueringer

Høgskolen har som en del av sitt kvalitetssikringsarbeid foretatt fortløpende student-evalueringer som har vært benyttet i arbeidet med planlegging av nye studieopplegg. Hver blokk blir evaluert ved bruk av et tilpasset evalueringsskjema oversatt og tilrettelagt av førstelektor Roar Pettersen.

Gjennom hele studiet har resultatene fra disse evalueringene vist at det har vært høy grad av fornøydhet med studieopplegget ved studiet i sosialt arbeid. Ulike tilbakemeldinger har ført til at deler av opplegget er blitt endret. Dette gjelder både temaer for forelesninger, oppgaver til seminarer og oppgaveteksten til de oppgavene som skulle legges inn i mappa.

Vi så allerede etter første kull utfordringen med å gi god veiledning, utformingen av oppgaver og vektingen av forelesninger. Videre har det vært en løpende diskusjon hvilken litteratur vi skal sette opp på våre pensumlister. Sosialt arbeid som fag har stor tilgang på fagbøker og det kunne vært mulig at studentene kunne valgt sitt pensum selv ut fra de mål og innhold de ulike

blokkene har, men siden vi gjennomfører blokktester hvor spørsmålene skal hentes fra pensumbøkene, bør nok den praksis vi nå har med pensumlister fortsette.

Kapittel 5. Hva mener studentene om studietilbudet?

5.1. Resultater fra studentundersøkelsen

Siden studiet til bachelor i sosialt arbeid var et nytt tilbud, valgte vi i tillegg til de løpende evalueringene å avholde to møter med studentene i de to første kullene i slutten av 5. semester. Her ba vi om deres tilbakemeldinger på hele studieopplegget. Videre har vi benyttet et spørreskjema for å få med studentenes egne ord når det gjelder vurderingen av utdanningen de har valgt.

I det første kullet, i 2002, ble spørreskjemaene besvart av 22 av kulletts 29 studenter. Tre studenter var kommet inn i studiet fra andre høgskoler i 5. semester og var derfor ikke relevante informanter. I kullet som begynte høsten 2003 var det ved tidspunktet for undersøkelsen 36 studenter. Fem studenter begynte i kull 2002, men har hatt ett år permisjon. 24 studenter besvarte spørreskjemaene.

I denne rapporten velger jeg å ta med deler av undersøkelsen som tar opp studentenes syn på ulike deler av studiet med hovedvekt på mappeevaluering og veiledning. Jeg velger å ta med en del direkte sitater for at leseren kan "høre" studentenes stemme.

5.2. Hva hadde studentene med inn i studiet av utdanning og arbeidserfaring? Og hvilke forventninger hadde de til studiet?

Ti av studentene i kull 2002 hadde lang yrkeserfaring fra ulike yrkesfelt før de begynte på studiet. Resten var enten kommet rett fra videregående skole eller hadde studert 1-2 år før studiestart. Fem studenter hadde ett eller flere grunnfag før oppstart av studiet.

Forventningene til studiet varierte fra 5 studenter som hadde ønsket å bli sosionom i mange år, men som først fikk muligheten da studietilbudet kom i deres hjemfylke, til de som synes det hørtes utfordrende ut med det nye studiet som skulle gis ved Høgskolen i Østfold. En del av disse skriver at de ønsket å skaffe seg en utdanning som gjorde dem i stand til å arbeide med mennesker. Felles for samtlige var at de hadde en genuin interesse av å arbeide med mennesker som på en eller annen måte hadde problemer i sine liv. Utsagn fra studentene:

"Store forventninger til faget sosialt arbeid og Høgskolen i Fredrikstad."

"Synes det var spennende med et nytt studietilbud ved høgskolen i Østfold. Ønsker å arbeide med mennesker å hjelpe de til å kunne hjelpe seg selv."

"Store forventninger til å bli en god sosionom både praktisk, teknisk, lovmessig og etisk."

"Forventninger til å lære faget sosialt arbeid godt. Det å bli sosionom var en gammel "motorsykkeldrøm"."

I kullet som begynte studiene høsten 2003 var det 5 studenter som hadde ett eller flere grunnfag før studiestart. En student hadde bachelorgrad i data og det var 12 studenter som har

opptil flere års arbeidserfaring på ulike felt. Også i dette kullet svarer de fleste at de ønsker å lære mer om det å "jobbe" med mennesker. Utdrag av studentenes utsagn:

"Det å jobbe med mennesker var også en av mine ønsker og jeg forventet å lære å etablere en god relasjon til brukerne."

"Kompetanse til å jobbe med mennesker - særlig med mennesker med ulik kulturell bakgrunn."

"Hadde forventninger om å lære om mennesker og situasjoner som kan være tunge for enkeltpersoner, barn og familier. Forventninger å lære å se helhetlig på situasjonen og lære hvordan en på best mulig måte kan hjelpe personene til en bedre hverdag."

Gjennomsnittsalderen i kullet fra høsten 2003 var noe lavere enn for kullet i 2002, men også i denne studentgruppen var det mange med studieerfaring og yrkeserfaring. Det virket som de i mindre grad enn det første kullet var kjent med sosionomers arbeidsfelt. Ønske om å arbeide med mennesker var det utsagnet som gikk igjen flest ganger i deres motivasjon for å søke studiet.

5.3. Hvordan vurderer studentene undervisningstilbudet ved bachelor i sosialt arbeid?

Ut fra svarene på hvordan de hadde opplevd undervisningsopplegget kan en trekke den slutning at undervisningsopplegget var variert. Noen deler får meget god tilbakemelding, mens andre deler bare har fått ståkarakter, men med muligheter til forbedring. Flere skriver at de ønsker mer obligatorisk undervisning, men at det gjelder for utvalgte forelesninger. Seks av studentene i kull 2002 skriver at de synes det har gått for mye tid til gruppearbeid og arbeidskrav. For stor vekt på produksjon skaper liten tid til refleksjon og fordypning. Dette synspunktet kommer igjen i flere svar, men under andre spørsmål.

Flere nevner at de undrer seg over om opplegget med PBL virkelig er realisert slik de oppfatter intensjonen bak denne formen for pedagogisk opplegg.

Den delen av utdanningen hvor de har vært bare sitt kull eller som mange skriver "sosionomklassen" har fått meget god tilbakemelding.

Kull 2002

På spørsmålet om hvordan de har opplevd undervisningsopplegget svarer 15 studenter at det enten har vært interessant (10) eller greit nok (5). Tre studenter sier at de synes det har vært tilnærmet kaotisk med uklare beskjeder og dårlig samordning. Fire studenter som i utgangspunktet synes det har vært bra, skriver også at det kan forbedre informasjonen til studentene og samhandlingen lærerne imellom.

Flere nevner at de mener den beste tiden har vært de blokkene som de har hatt som "sosionomklasse". Dette er et synspunkt som kommer frem fra flere i ulike deler av undersøkelsen. Opplegget med PBL er av mange blitt karakterisert som noe uklart i det de mener at oppgavene i gruppene er blitt så eksamensrettet at det har gått utover deres utforskning og læring. Uttalelser som:

"Store deler OK, men dette studiet burde hatt mer obligatorisk fremmøte. Flere utflukter og flere diskusjoner/refleksjoner i skoletiden. Trives ikke med rollespill som undervisningsform når vi har kort tid. Vi burde hatt lenger tid på forberedelse og mer korreksjon under veis."

"... reagerer på at dere kaller det " ansvar for egen læring" men det bryter med blokktestene og fremmøteplikt i seminarene."

"PBL-metoden er uvant og bryter etter min mening med deler av opplegget."

Kull 2003

I kullet fra 2003 gir halvparten av informantene (11) uttrykk for at de har trivdes med opplegget. De resterende har skrevet mer om at opplegget var nytt for dem, uten at det er noen direkte negative kommentarer. Flere skriver at de synes det er underlig at det er så mye obligatorisk undervisning, og de mener som kull 2002 at det like gjerne kunne vært enkelte forelesninger som kunne vært obligatoriske som seminarene. Vel halvparten av informantene gir uttrykk for at de synes opplegget har vært bra, men de fleste mener at det er for mye gruppearbeid.

"Jeg har opplevd undervisningsopplegget ved sosionomutdanningen som et fint undervisningsopplegg. Jeg synes det er flott at vi har så mye praksis, jeg føler selv at jeg har lært utrolig mye av de to praksisperiodene jeg har hatt til nå. Det er også fint at vi har fått ulike oppgaver som å skrive saksmappe ved et sosialkontor, eller lage en undersøkelsessak i barnevernet. Dette gjør oppgavene mer "virkelighetsnære", og gjør oss bedre rustet når vi kommer ut i arbeid. Undervisningsopplegget med ferdighetstrening er også noe jeg har satt stor pris på, og følt at jeg har lært mye av."

"Det brøt med forventningene, men på en positiv måte. Trodde det skulle bli "større" og veldig upersonlig å være student. Flott individuell oppfølging og små nok klasser til å føle seg trygg i."

"Undervisningsopplegget brøt totalt med hva jeg var vant med fra tidligere på universitet og høgskole. Var vant til faste forelesninger og eksamen ved slutten av semesteret i hvert fag/emne. Syntes vel i 1.klasse at det var litt mye "barnehageopplegg", at vi ble tvunget til å gjøre oppgaver og passe på at studentene gjorde jobben sin. Var mer vant til at det var ens eget ansvar å gjøre ting slik at eksamensresultatene blir deretter. Dette har etter mitt syn både vært positivt og negativt. Positivt i den forstand at jeg skjønner at skolen må sikre at studenten er gjennom visse ting i en slik utdanning, og at studentene faktisk lærer en god del å med å bli "tvunget" til å være med på en del ting. Har ikke likt at vi kun har en form for oppgaveskriving, at det kun skal lages teori, drøftes osv. Det er selvfølgelig bra med slike oppgaver, men det blir da automatisk norsk kunnskaper og språkkunnskaper som spiller en stor rolle i slike oppgaver."

"Bar preg av å være i oppstartsfasen, mye var usikkert og utprøvende."

5.4. Hvilke sider av undervisningen har studentene satt pris på?

I det første kullet har 17 studenter skrevet at de setter pris på de gode forelesningene som er relatert til praksis og hvor foreleserne brenner for temaet. Syv studenter trekker inn ferdighetstreningen som noe de vurderer som viktig (18 studenter har fremhevet ferdighetstreningen, men det er kommet fram i ulike deler av undersøkelsen). Fem studenter nevner praksis som svært lærerikt.

"I løpet av studiet har jeg satt mest pris på undervisningen som er begrenset til bare sosionomutdanningen - det gjelder seminarer, forelesninger og arbeidskrav. I tillegg vil jeg si at basisgruppearbeid med lærere til stede/veiledning er det jeg har lært mest av, og satt mest pris på."

"Ferdighetstrening synes jeg er ekstremt viktig og nyttig (mer av dette + variert). En del bra seminarer med gode diskusjoner, lært mye av en del av forelesningene også. De som har en dialogmulighet i seg og gjerne litt alternativ."

"Diskusjoner i gruppa. Praksis. Individuelle oppgaver."

Også i kullet fra 2003 har halvparten av informantene fremhevet gode forelesninger og samme antall har fremhevet betydningen av 3 praksisperioder. I materialet fra dette kullet er også ferdighetstreningen understreket. I dette kullet har 8 studenter skrevet positivt om gruppearbeid og gruppeoppgaver. De som har trukket frem dette har også vurdert veiledning som god og gir seminarene god vurdering.

"Synes opplegget er bra. Variert undervisning. Var vant til en mye større enveiskommunikasjon. Fine timeplaner!"

"Som nevnt over, så har jeg satt stor pris på ferdighetstrening og praksis. Dette er noe jeg personlig har lært veldig mye av."

"Liker å ha mappeeksamen. Greit å lære å jobbe i grupper. Lært mest av individuelle oppgaver og pensum. Prosjekter rettet mot praksisfeltet har også vært lærerikt."

"Undervisning bare med kullet. Eksterne forelesere har som regel vært kjempebra. Dyktige lærere med praksiserfaring og som faktisk bruker erfaringene i undervisningen. Veiledning i gruppe kjempenyttig."

"Ferdighetstreningen syntes jeg er veldig viktig, som det kanskje kunne vært enda mer av!"

"Synes noen av seminarene har vært veldig nyttig og har lært meg å bli mer frittalende."

"Gruppearbeid har jeg satt mest pris på. Seminar i mindre grupper har også vært ganske nyttig."

5.5. Hva mente studentene fungerte mindre bra med undervisningsopplegget og hva burde styrkes?

I det første kullet er det seminarene som kommer på bunnen. Fjorten studenter nevner seminarene og noen beskriver de som "ubrukelige". Andre sier at de "burde planlegges bedre". Dette er en tilbakemelding kullet også ga på et evalueringsmøte før spørreundersøkelsen. Syv studenter etterlyser en mer samordning mellom lærerne i forhold til hvilke beskjeder de får og hvordan de opplever veiledningsstilen til lærerne. Det er altså veiledning og gjennomføringen av seminarene som blir trukket frem under dette spørsmålet:

"Seminarene, men kun de som har hatt fremlegg. Gjerne fremlegg men ikke fra alle gruppene hver gang. Det blir hektisk - og for liten tid til refleksjoner rundt tema i plenum."

"Veilederne har ikke kommunisert godt nok seg imellom for å avklare hvilke forventninger de kan ha til studentene og oppgaver. Og hvilken hjelp og på hvilken måte de kan hjelpe studentene. Til tider for mye gruppearbeid med små uengasjerende oppgaver på seminarene hvor vi ikke fikk ordentlig tak i temaene. Også kjedelig at alle må presentere på seminarene."

"Fellesblokker og fellesundervisning med BSV-utdanningene har for min del virket demotiverende og lite givende rent faglig. Først og fremst på grunn av at jeg synes det faglige nivået ligger under det klassen får/har når vi er alene."

"Veiledningen. Lærerne bør ha kjennskap til pensum og kunnskap om temaet de skal veiledes i."

"Seminarformen burde vært annerledes. Kanskje hatt dette mer som refleksjonsgruppe istedenfor at studentene har dårlige muntlige fremlegg. Noe som gjør at studentene kjeder seg og faller fra."

"Seminarene har vært ubrukelige. Et fåtall som jeg kan si jeg har lært noe av. Disse må endres om de skal ha noen læringseffekt!"

Det første kullet ga så klare tilbakemeldinger om sitt syn på seminarene at dette ble forsøkt endret allerede for neste kull. I tilbakemeldingen fra kullet som begynte i 2003 er det en annen

språkbruk og de beskriver opplegget mer som noe som kan videreutvikles og forbedres. Også i dette kullet er det forslag til å forbedre en del seminarer, men det gjelder bare enkelte sider av opplegget. De foreslår bl.a. mer saksbehandling ved å lære de programmene som brukes ved flere sosialkontor og barnevernstjenester. Under dette spørsmålet er det også over halvparten av informantene som nevner betydningen av ferdighetstrening og ønske om med av det. Veiledning er nevnt av noen, og da i forhold til at de ønsker at veilederen gir mer faglig påfyll enn hva som er tilfelle i dag.

"Ville gjerne hatt færre seminarer og heller hatt flere små, individuelle oppgaver. Ville gjerne hatt flere forelesninger/seminarer hvor vi kunne få hørt mer historier fra virkeligheten."

Når det gjelder forslag for å bedre utdanningen følger studentene fra kull 2002 opp ved å ønske forbedringer av seminarene. Studentene ønsker enda mer av forelesningene knyttet opp mot praksisfeltet eller hvor det trekkes inn erfaringer fra praksis, slik at de lettere kan nyttiggjøre seg og forstå den teorien de arbeider med. Ønske om mer ferdighetstrening blir igjen trukket frem.

"Flere diskusjonstimer hvor hver enkelt møtte forberedt (for eksempel seminarform) for å diskutere et aktuelt tema i klassen."

"Flere seminarer som vi har hatt i det siste hvor vi presenterte og diskuterte ulike artikler"
"Flere ekskursjoner."

"Mer bruk av praktiske ferdigheter. Føle at en får bruke kunnskapen en har tilegnet deg."

"Jeg har savnet tid til refleksjon - noe mer ferdighetstrening"

"Få et bedre og tettere samarbeid med praksisfeltet. I tillegg ser jeg det som viktig og få til samarbeid med skolens ansatte i forhold til FOU. Eks. studenter blir engasjert i enklere FOU-arbeid i tett samarbeid med skolens lærere. Jeg mener avdelingen bør forplikte seg til dette."

"Når det gjelder forelesningene i fellesblokkene så ville jeg oppfordre foreleserne til å gå utenom pensumlitteraturen og trekke inn situasjoner som er dagsaktuelle. I alle fall få med litt mer enn en liste over hva som er anbefalt litteratur. Jeg synes det er rimelig å forvente at vi skal på forhånd ha satt oss inn i stoffet som er satt opp som pensum til forelesningene (vi er tross alt heltidsstudenter!)."

"Mer ferdighetstrening... Det må tidlig presiseres hva og hvordan veiledning fungerer da kan vi slippe mye frustrasjon."

"Endre/videreutvikle seminarene iallfall! En annen ting er at det er utrolig mye gruppearbeid. Kanskje bytte på gruppesammensetning oftere."

De samme argumentene går igjen i kullet som begynte i 2003. Studenten ønsker maksimalt ut av studiet slik at de kan oppnå sitt mål: Å være dyktige fagfolk når de går ut i feltet. De mener at ferdighetstreningen har vært en del som har hjulpet dem til å integrere teori og gitt dem handlingskompetanse. Dette kullet ber også om mer utfordring, men i annen form enn hva opplegget så langt har gitt, nemlig mer diskusjon og flere individuelle arbeidskrav:

"Masse faglige/etiske diskusjoner er interessant og lærerikt. Å måtte argumentere for egne synspunkt/standpunkt og respektere andres meninger er noe en absolutt må fortsette å legge opp til."

"Bør ha mer ferdighetstrening. Fortsett med like mye praksis. Fjern blokktestene - de er lite lærerike!!"

"Mer individuelle oppgaver. Basisgrupper kun til gruppearbeid som ikke skal være eksamensoppgave!"

"Mye bedre med seminarer hvor vi får presentert en oppgave eller problemstilling og hvor vi jobber med det i grupper (kanskje må gå utenfor pensum i artikler eller granske pensum nøyerer for å finne svar på). Etter diskusjon i gruppene blir dette presentert og vi får en klassediskusjon på det. Her får man også trening i å legge ting frem foran klassen, men det

blir ikke så veldig dobbelt opp av ting. Eksempler på seminarer som jeg synes har vært veldig bra er seminaret om barnevernloven og seminaret om individuell plan (begge tidligere i denne blokka). Sånn ser jeg for meg at seminarer skal være, og følte jeg lærte mye av de."

Tilbakemeldingen på undervisningsopplegget i spørreundersøkelsen samsvarer godt med de tilbakemeldinger som er gitt ved ulike evalueringstidspunkt under studietiden. Det som ikke har vært evaluert nøye etter ulike blokker er ferdighetstreningen. Den gis som en integrert del av undervisningen, men er ikke lagt inn som en del av spørsmålene som benyttes ved evalueringen av hver blokk. Ferdighetstreningen er av samtlige studenter blitt fremhevet som positiv og som de ønsker mer av.

Det kommer også frem at studentene opplever undervisningsopplegget oppstykket og stressende fordi undervisningen gis både i fellesblokker og BSV-blokker. De delene av undervisningen som har vært gitt til sosionomkullet har fått best tilbakemelding. Blokktestene er blitt nevnt av mange som en stressfaktor.

5.6. Studentenes vurdering av mappeeksamen

Mappeevaluering ble innført i dette nye studiet. "Sosionom"-studentene jobbet tett sammen med studentene fra de to andre utdanningene, men de skulle hele tiden produsere eksamensoppgaver, mens de to andre utdanningene hadde andre evalueringsformer.

Vi hadde fått mange spørsmål og kritiske kommentarer fra studentene de første årene på denne formen, så jeg ble overrasket over at de i spørreundersøkelsen gir en så overveldende positiv vurdering. 40 av 45 studenter mente det var en god evalueringsform som økte studietrykket gjennom året. Studentene anbefaler at vi bruker og videreutvikler denne formen. Muntlig høring som avslutning på studieåret etter mappeeksamen har også nesten full oppslutning. Det kom innspill om at eksamensmappa bør inneholde bare individuelle oppgaver. Flere studenter mener at gruppeoppgaver gir en god læringsmulighet i PBL-ånd, men kan mer brukes inn mot seminarer, mens de oppgavene som skal i eksamensmappa bør være individuelle.

Kull 2002

Tidligere i undersøkelsen har studentene beskrevet gruppearbeid som stressende, og de har også gitt mange kritiske tilbakemeldinger på veiledningen. Det var derfor uventet at hele 13 studenter i det første kullet sier at de er meget fornøyd med evalueringsformen: *"Fungerte bra for meg!"* og *"Gjorde at oppgavene ble grundig jobbet med."* Seks andre sier de er fornøyd, men sier *"Vanskelig å forstå i starten av studiet"* og *"Vanskelig å ikke vite hvor en står"*. Det er bare to av informantene i det første kullet studenter som svarer at de like gjerne kunne hatt skoleeksamen fordi de synes det var stressende å *"holde på med eksamen hele året"*.

Flere skriver at de hadde oppgavene i tankene også etter at nye oppgaver var påbegynt. De mener at de lærte mer av det å arbeide med oppgavene enn av mange andre læringsformer. Det blir også nevnt at de synes at eksamensformen er krevende fordi eksamen pågår hele året, men at det har økt læringen.

Kull 2003

Også i kullet fra 2003 uttaler hele 21 av de 24 informantene seg meget positivt om mappeeksamen:

"Mappeeksamen har vært en lærerik opplæringsmåte."

"Jeg synes opplegget med mappeeksamen har fungert bra. Det er en fin form for eksamen da man kan jobbe godt med oppgavene gjennom hele året, og man slipper stresset som blir for eks. ved en ukes eksamen. Samtidig må man jobbe like godt med alle oppgavene gjennom året fordi alle skal telle til eksamen. Dette gjør jo igjen at man må sette seg bedre inn i stoffet, og dermed lære enda mer."

"Mappeeksamen har vært en god måte for å få oss til å jobbe jevnt og trutt gjennom hele året. Skippertaksarbeid foran for eks. to eksamener gir ikke like mye kunnskap. At det både er individuelle oppgaver og gruppebesvarelser gir et godt innblikk i studentenes evner og kunnskap. Jeg er veldig fornøyd med mappeeksamen. Veiledning underveis gjør at kunnskapen lagres bedre."

Det er kun tre av informantene som er negative til denne eksamensformen. De er likevel konstruktive i forslag som kunne forbedre formen. Det er også fem av informantene som er positive til eksamensformen som nevner at oppgavene som blir trukket ut til en eksamensmappe bør være kun individuelle oppgaver.

"Mappeeksamen er OK hvis den er individuell. Muntlig eksamen er OK."

"Mitt forslag er å fortsette med gruppeoppgaver, da man lærer mye av det, men ikke ha det som eksamensgrunnlag. Isteden ville jeg foretrukket en form for liten eksamen på slutten av hver blokk eller semester hvor det blir kontrollert at studentene har fått med seg det viktigste. Ikke noe veldig stor og detaljert eksamen, men kanskje en fem til ti litt store spørsmål/problemstillinger som studenten skal svare på og som dekker det viktigste i blokka. Her burde det forventes at studenten presenterer både litt teori, men kanskje hovedsakelig at studenten viser at han/hun har forstått temaene i blokka."

5.7. Hvordan vurderte studentene kvaliteten på veiledningen?

Ut fra de innkomne svarene kan det virke som kull 2003 opplever veiledningen noe mer klar og tilfredsstillende enn i kull 2002. Men også i svarene fra 2003-kullet kommer det forslag til forbedringer. Forskjellig veiledningsstil er fortsatt noe studentene er opptatt av. Studentene sendte brev til fagutvalget våren 2005 hvor de ba om en diskusjon om veiledningsopplegget ved skolen. Det viser at dette spørsmålet er et viktig samtaletema blant studentene.

Kull 2002

I det første kullet var det 17 av informantene som svarte på dette spørsmålet. Av disse var 10 fornøyd med veiledningen, men de fleste skriver likevel at det er klart muligheter til å bli bedre. Noen skriver "veiledning lærerik" og flere skriver "ønsker mer fagstoff i veiledningen". Syv av studentene studenter ønsket seg "tydeligere veiledning". Noen skriver at lærerne har ulik form og veiledningen oppleves derfor ulikt i de ulike gruppene. Noen nevner at de kunne benyttet veiledning fra medstudenter mer. Formen som veiledning blir gitt i er et tema studentene har tatt opp ved flere anledninger gjennom studiet. De mener at veiledere er så forskjellig i sin veiledningsform at det vil påvirke eksamensresultatet. Videre beklager de seg over at individuelle oppgaver som bygger på en prosess som skal foregå i en gruppe lett kan føre til stor likhet i besvarelsene. Noen kan bli tatt for juks.

Kull 2003

I kullet fra 2003 var det 14 studenter som ga tilbakemelding på veiledning. Åtte av disse uttrykte seg positivt til hvordan veiledning blir gitt.

"Når det gjelder veiledning er det positivt at vi har hatt mye veiledning og som regel bra veiledning. I enkelte blokker burde veilederne hatt litt mer kjennskap til bøkene."

"Veiledning for min del har bare vært positivt og utrolig lærerikt ift oppgaveskriving, kritisk tenkning, refleksjoner etc. Hjulpet meg til å utvikle meg."

"Hvor gode oppgavene blir, avhenger mye av veileder/veiledningstimen. Det er ikke samsvar mellom veilederne på utdanningen, de fokuserer og sier forskjellige ting."

5.8. Hvordan vurderer studentene utdanningen som forberedelse til å møte arbeidsfeltet sosialt arbeid som nyutdannet sosionom?

Kull 2002

Femten studenter svarer at de føler seg rimelig trygge på å gå ut i arbeidslivet. Av disse har 10 studenter lang eller i alle fall noen års yrkeserfaring før studiene. Fem studenter som føler seg rimelig trygge på arbeidslivet, hadde ingen arbeidserfaring og kom rett fra videregående skole. Seks studenter sier at de føler seg usikre og at de fortsatt har mye å lære. Det er ingen som sier at de ikke "våger" å gå ut i arbeidslivet som sosionom. De kunne valgt et annet arbeidsområde eller gått videre med studier.

Kull 2003

Atten av informantene skriver at de mener de er godt forberedt til å starte i arbeidslivet. Samtlige skriver at de trenger mer kunnskap og evt. videreutdanning. Noen ønsker at utdanningen hadde vart ett år til, men ingen sier at de vil velge andre arbeidsområder eller videre utdanning fordi de opplever at feltet sosialt arbeid blir for vanskelig å gå ut til.

Kapittel 6. Hvordan forstå studentenes tilbakemelding?

I min oppsummering velger jeg å sette opp punktene jeg benyttet i kapittel 3 supplert med punkter som er behandlet i andre deler av rapporten.

6.1. Forelesninger

De 6-9 timer forelesinger som tilbys i uka er viktige for å gi oversikt og utfyllende stoff til oppsatt pensum. Ved også å invitere gjesteforelesere inn fra praksisfeltet har vi knyttet temaene opp mot praksis. Begge kull beskriver at de er meget fornøyd med forelesningene som er gitt innenfor de ulike blokkene i utdanningen. De berømmer de blokkansvarlige ved å tilby dyktige eksterne og interne forelesere.

6.2. Seminarene

Seminarene er tenkt å være arbeidsverksteder hvor studentene kan presentere stoff for hverandre og hvor de kan diskutere og utfordre hverandre om forståelsen av nytt stoff. Det er også en arena for trening i presentasjon og evne til å stå foran en forsamling. Denne delen av undervisningsopplegget har fått den dårligste tilbakemeldingen. Hele 15 av informantene i kull 2002 svarer at seminarene må forbedres og gjøres mer læringseffektive. De bruker krasse karakteristikk som: "ubrukelige", "må forbedres", osv.

Neste kull bruker mindre krasse betegnelser om seminarene. Vi forsøkte å endre opplegg og innhold i noen av seminarene til kull 2003 og har forhåpentligvis lyktes i en viss grad. Her er nok også en ulik forståelse mellom lærere og studenter på hva et seminar skal inneholde. Fordi det er fremmøtepliktig ønsker studentene høy kvalitet og stort læringsutbytte. Her har vi et undervisningsfelt som må videreutvikles og helst i nært samarbeid med studentene.

Det er også gitt tilbakemeldinger på seminarer studentene mener har vært gode og de kan bli forbildelige for det videre arbeid. Seminarene er en viktig del av vårt undervisningsopplegg i det de skal være arenaen for diskusjon og fordypning. Studentene skal være ansvarlig for å legge frem stoff til diskusjon, men det også skal være innspill og fordypning fra lærere. Gjennom gode seminarer kan vi forbedre PBL-metodikken. Ut fra analyse av svarene undrer jeg om den negative tilbakemeldingen på seminarene henger sammen med studietrykket studentene beskriver ved at alle arbeidskrav kan trekkes ut som eksamensoppgaver. Fokus på eget eksamensresultatet kan dermed ha vært større enn fokus på læring i seminarene. De seminarer studentene vurderte som lærerike og vellykkede var der de over tid hadde arbeidet med stoffet og hvor presentasjonene utløste en diskusjon i kullet.

6.3. Arbeidskrav

Utforming av oppgavene som danner utgangspunkt for arbeidskravene vil være avgjørende om vi lykkes med ideene fra PBL-metodikken. De beste casene er de som er autentiske og hvor studentene opplever et engasjement i arbeidet med oppgaven.

Oppgavetekstene kom det lite tilbakemelding på i spørreundersøkelsen. I en oppfølgings-samtale med deler av kull 2002 etter avsluttet praksisperiode, fikk jeg noen flere innspill på utforming av oppgavetekster. Det var enighet om at oppgavene burde inneholde så mye stoff om situasjonen og personene den omhandlet, at det gjør det mulig å gjøre et valg om hva en vil utdype. Målet og innholdet i den enkelte blokk vil være retningsgivende for løsningen. Utfordringen er å lage oppgaver som gir studenten mulighet til å arbeide med det stoffet de til en hver tid er rettet inn på gjennom mål og innhold i blokkene, men som også gir et bilde om de kan det en forventer når oppgaven skal karakterettes. Studentene foreslo at vi burde gi noen muligheter hvor de selv kunne utarbeide oppgavene og få anledning til å dele seg inn i interessegrupper i forhold til valgte temaer. Basisgruppene burde kunne løses opp i slike blokker. Denne tilbakemeldingen ligner det Wittek (2003) beskriver fra sine evalueringer.

6.4. Veiledning

I litteraturen om PBL som pedagogisk form er det beskrevet ulike former for veiledning (Pettersen 2005). En form er at veilederen er meget oppdatert på det fagfeltet som skal læres og blir både en underviser og veileder i prosessen. Veiledningen kan da både ha karakter av veiledning og som diskusjonsforum hvor studenten får "bryne" sin forståelse av fagstoffet mot en "ekspert".

Ved vår avdeling er det valgt en annen form for basisveiledning; veileder er ansvarlig for prosessen i gruppa og skal kunne oppmuntre og peke på stoff studentene kan gå videre på i sin oppgaveløsning. Det er ikke i alle emner veilederen da kan opptre som "ekspert". Studentene i

min undersøkelse ønsker seg mer den første varianten hvor veiledningen også har karakter av teoridrøfting og tilnærmet undervisning.

Det kan tenkes at det kan legges opp til noe som ivaretar begge former. Dette kan skje ved at det i flere blokker holdes ressurstimer hvor nettopp lærere som underviser i temaer som arbeides med er til stede for oppklaring, rettleiding og nye innspill til ulik fordypning av temaet. Dette gjøres parallelt med den vanlige basisveiledningen, hvor da hovedrollen til veilederen blir å følge opp arbeidsprosessen og fremdriften med oppgavene.

I min undersøkelse kommer det tydelig frem ønsket om mer veiledning også i forhold til faglige diskusjoner. En kunne tenke seg at spørsmålet om veiledningens form og innhold var noe som spesielt studentene ved "sosionomstudiet" var opptatt av siden de skulle legge sine oppgaver i en vurderingsmappe. Spørsmålet om veiledning og dens innhold har imidlertid blitt tatt opp av studenter ved flere studieretninger og bør nok arbeides videre med innen alle BSV-utdanningene.

6.5. Mappedeksamen

Mappebidrag som produseres gjennom året for så å kunne trekkes ut til en endelig vurdering var overveldende positivt vurdert. Det var av 45 informanter hele 40 som mente det var en god læringsform som økte studietrykket gjennom året. Informantene anbefaler at vi bruker og videreutvikler denne formen. Muntlig høring som avslutning på studieåret etter mappeeksamen fikk også god tilbakemelding. Innspillene om at eksamensmappen kun bør inneholde individuelle oppgaver er tilbakemeldinger en kan ta med i det videre arbeidet. Flere studenter mener at gruppeoppgaver gir en god læringsmulighet, men kan mer brukes inn mot seminarer, mens de oppgavene som gir karakter bør være individuelle. Denne tilbakemeldingen stemmer godt med andre studentundersøkelser ved ulike undervisningssteder landet (Wittek 2003, Hammer m.fl. 2005).

6.6. Sensurering

Mappeevaluering er valgt bl.a. for å innfri kvalitetsreformens oppfordring til å benytte nye evalueringsformer som øker studietrykket gjennom semesteret, og også for å bedre kontakten mellom student og veileder. Kvale (1996) problematiserer om de nye vurderingsformene sikrer studentene å levere oppgaver som viser det sensor forventer ved semesterets slutt. Det krever derfor gode sensorveiledninger og også et nært samarbeid med ekstern sensor i utformingen av casene som benyttes gjennom studiet.

Kriteriene som oppgaven skal vurderes ut fra må også være klare når studentene begynner sitt arbeid. En kan gi semesteroppgaver som gir studenten mulighet til å vise evne til integrering av fagstoff ved å bruke teori fra ulike områder de har arbeidet med over tid. De to første kullene hadde semesteroppgaver i første studieår som i sin form lignet på eksamensoppgaver som tidligere ble gitt i vernepleierstudiet i første semester. Disse oppgavene ble trukket ut til eksamensmappa og fikk god tilbakemelding fra sensorene. Oppgaveteksten var av en slik art at studenten fikk mulighet til å vise frem både bredde- og dybdekunnskap.

6.7. Praksis

Studentene har tre praksisperioder gjennom studiet. Ved tidspunktet for min undersøkelse hadde studentene vært ute i 2 praksisperioder. De skriver positivt om praksis og hevder at praksisperiodene har gitt mulighet til å forstå integreringen av teori og praktisk handling. De er derfor positive til at høyskolen har valgt flere kortere praksisperioder enn to av lengre varighet. De ønsker en tettere samarbeid med praksis.

6.8. Ferdighetstrening

Ferdighetstreningen har fått positiv tilbakemelding fra samtlige informanter. Den har gitt mulighet til å integrere teori og praktisk handlingskompetanse. I denne treningen har de arbeidet med egne utfordringer i møte med praksis. Flere studenter skriver at denne treningen har gjort det lettere å komme ut i praksis og gjort dem mer bevisste på egen rolle. Tilbakemeldingen er enstemmig positiv, selv i denne undersøkelsen hvor det ikke ble spurt om studentenes mening om denne delen av tilbudet. Denne treningen blir en viktig faktor i helhetsvurderingen studentene gir av utdanningen. Også ved muntlige tilbakemeldinger har studentene understreket betydningen av denne treningen.

6.9. Blokktester

Studentene i sosialt arbeid hadde fått mulighet til selv å være med og utforme blokkspørsmål fra pensum i enkelte blokker. Dette er redegjort om tidligere i rapporten. Likevel er det over halvparten av studentene som beskriver blokktestene som forstyrrende på læreprosessen og at de opplever at de er i strid med ideologien om ansvar for egen læring og de synes selve formen oppleves meningsløs. De har noen innspill, der de forstår at det kan være fornuftig å legge ut spørsmål om stoff lærerne mener studentene må kjenne til. Videre mener de at de kunne fått korte oppgaver hvor de kunne definere et begrep og få mulighet til å utdype hvordan begrepet kan forstås eller benyttes i forhold til analysen av et case.

Kapittel 7. Hvordan forstå resultatene?

Resultatet av undersøkelsen viser noe av det som er beskrevet i Taasen m.fl. (2004) om hvordan overgangen til høyskolestudier kan være frustrerende. Denne overgangen er av Tinto (1987) betegnet som tredelt: separasjon, overgang og inkorporering. Ut fra utsagn som karakteriserer starten på studiet som:

"Frustrerende å ikke få karakter på oppgaven i starten."

"En ny form for oppgaveløsning."

"Måtte strukturere seg selv mer enn jeg var vant til tidligere. Stort egenansvar."

Andre utsagn som sier noe om hvordan de har det i 5. semester med tanke på å gå ut i arbeidslivet:

"Føler meg forberedt i møte med arbeidsfeltet."

"Sitter igjen med at jeg har lært litt om mye, men ikke helt kompetent til å stå selvstendig i jobb senere. Men dette har vel med at yrkesfeltet er så vidt, slik at vi får smakebiter på alt. Men jeg skal nok klare å jobbe selvstendig om et halvt år."

Undervisningsopplegget er utformet med ønske om å skape et læringsmiljø som fremmer studentens nysgjerrighet og hvor også evalueringsformen øker læringsutbyttet. Resultatene viser at det til en viss grad er oppnådd og samsvarer med andre evalueringsstudier som også beskriver svakheter, men at det må arbeides videre med denne evalueringsformen (Taasen, Havnes og Lauvås 2004, Hole 2005, Wittek 2003).

Wittek (2002) viser i sin forskning at man kan se noen fellesnevnerer som bør være tilstede i et godt læringsmiljø. Disse punktene kan benyttes både i evalueringsøyemed - men også som retningslinjer når en utarbeider studieplaner og utvikler studier. Jeg velger å benytte noen punkter hun henviser til når jeg skal analysere innholdet av tilbakemeldingen fra studentene.

7.1. Stor grad av skriveaktivitet

Vi registrerte en stor interesse blant studentene i første studieår til å delta i skrivekurs. Oppgaveskriving, slik høgskolen la opp til, var en ny form for de fleste. De tok poenget om at både form og innhold var viktig. Våre studenter vil også i sitt fremtidige yrke være avhengig av å kunne fremstille saker i en tydelig og god skriftlig form. Dette poenget tror jeg mange av de tok, om ikke første året, så lenger frem i studiet. Vi bør legge til rette for skrivetrening og oppgaveveiledning tidlig i studiet, helst i første semester. Det har ikke senere vært det samme tilbudet for skrive- og oppgavetrening for 1. års studentene og vi får tilbakemelding fra studentene at det er noe de savner.

7.2. Mulighet til å utvikle et reflektert forhold til egen læringsprosess og egne læringsstrategier

Dette er et punkt vi som lærere ønsker å legge til rette for, men som vi ikke har klart på en god nok måte ut fra studentenes tilbakemelding. Flere studenter har skrevet at de savner tid til refleksjon og tid til selvstudier hvor de også kan lese seg opp på annen litteratur enn det som står på pensumlistene. Her kan en muligens planlegge undervisningsbolkene noe annerledes slik at studentene ser at det er satt av tid til fordypning og tid til å gjøre oppgavene ferdig. Studentene beskriver blokktestene som en støyfaktor. Det er også tilbakemeldinger fra de som er blokkansvarlige når testen skal avvikles, at det merkes klart på mindre fremmøte og oppmerksomhet mot det som skjer i blokka.

7.3. Personlig og aktivt engasjement fra lærernes side

Et ønske om en tettere kontakt mellom lærere og studenter er sentralt i Kvalitetsreformen. Det stiller krav til begge parter. Studentene i min undersøkelse gir en god tilbakemelding om god kontakt med lærerne ved utdanningen. Selv om de samme lærerne får kritikk for sin veilederstil, oppleves de som engasjerte og tilgjengelige. Jeg tror dette er en av grunnene til at studentene, på tross av mye kritikk, gir en positiv tilbakemelding på studiet som helhet.

7.4. Interesse og bakgrunnsviden om aktuelle emner

Vi gir en profesjonsutdanning som skal utdanne fagfolk som skal ut og arbeide i et fagfelt som er i stadig endring. Vi forsøker gjennom hele studiet å legge inn aktuelle problemområder, nye føringer fra sentralt hold og hva som fremkommer i nyere forskning. Her kommer bibliotekjernet inn med god informasjon og ved å vise studentene søkermuligheter. Utformingen og forventningene til ulike oppgaver vil også fremme dette målet. Høsten 2005 gjennomførte studentene i 3. studieår et spennende seminar i temaet boligsosialt arbeid. Dette fikk pressedekning og gjennomføringen lå på meget godt nivå. Studentene sier selv at dette prosjektet "pirret" dem til å søke nytt stoff og lærte dem å se sammenhenger i sosialpolitikken.

7.5. Vurderingsformer som legger vekt på aktivt og langvarig engasjement hos studenter

Mappeevaluering er nok den evalueringsformen som har mulighet i seg til å gi et engasjement for oppgaven over lang tid. En av studentene skriver "*Ved å tenke på oppgavene som en gang i fremtiden skal leveres kunne man prøve å se de i lys av det som hele tiden ble lært.--- Mine individuelle oppgaver ble alle revurdert og noen rett før innlevering. Det var en måte å repetere stoffet på som gjorde at du lærte hvor du skulle finne kilder og i enkelte tilfeller lærte man å se stoffet fra flere perspektiver.*"

Dette er utsagn som ligner på det flere studenter har sagt i både evalueringsmøter underveis i studiet og ved spørreundersøkelsen. Arbeidet med oppgavene fører til at studentene blir sett. De får mulighet til å drøfte sine arbeid både med lærere og medstudenter og får tilbakemeldinger både på innhold og form i sine arbeid. Arbeidet i forkant av muntlig eksamen i 2. studieår har også fått mange positive tilbakemeldinger fra studentene. De sier at de lærer mye i forberedelsen til eksamen, og formen gir muligheter til integrering og bedre forståelse av pensum og ulike aktuelle sosialfaglige utfordringer.

7.6. Innslag av formativ vurdering under studieforløpet

Formativ vurdering som er tilbakemelding på hvor studenten står i forhold til produktet, blir gitt gjennom løpende veiledning. På dette punktet opplever studentene at tilbakemeldingen er for utydelig.

"Veiledningen har preg av at dette skal karaktersettes! Lite tilbakemelding på hva en kunne gjort bedre."

Flere har nevnt at det er positivt at vi innførte kriterier slik at studentene vet hva oppgavene blir vurdert ut fra. Hvordan en som veileder skal gi god formativ vurdering som gir studenten noe å arbeide videre på er en utfordring. I lærergruppene er denne utfordringen tatt opp flere ganger og ved å arrangere veiledermøter underveis hvor en kan drøfte måter å gi en formativ tilbakemelding kan dette forbedres.

7.7. Sensurering

Sensurering av mapper var også en ny erfaring for avdelingen. Flere av de ansatte hadde skaffet seg erfaring med dette ved å stille opp for andre høgskoler som hadde benyttet mappeevaluering tidligere.

Dyste (2002) viser til sentrale spørsmål i diskusjonen om vurderingsformer. Hun viser til at både semesteroppgaver og hjemmeeksamen lenge har vært akseptert som eksamensform, men at mappebidrag utvider denne praksisen og stiller nye spørsmål i forhold til selve evalueringen. Bruk av ekstern sensor kommer inn her og også hvordan og når i løpet evalueringen skal skje. Hun hevder at disse spørsmålene henger sammen med læringssyn om hvorvidt evalueringen legger mest vekt på kontroll- eller læringsfunksjonen. Kvale (1996) viser til utfordringen for de nye eksamensformene der en må sikre at studentene får vist frem sitt kunnskapsnivå. Det må derfor gis oppgaver som samlet vil gi studentene mulighet til å ha levert oppgaver som ligger på det faglige nivå som er forventet på det tidspunkt i studiet studenten befinner seg.

Kapittel 8. Hva betyr tilbakemeldingene for det videre arbeidet med studieutvikling?

Det nye bachelorstudiet i sosialt arbeid ved Høgskolen i Østfold har så langt utviklet et studietilbud som har fått positiv tilbakemelding fra studentene. Praksisfeltet har gjennom veiledere gitt positiv tilbakemelding, og de første ferdigutdannede sosionomene er så langt godt mottatt av fagfeltet.

Valg av evalueringsform med mapper og muntlig høring har påvirket opplegget og studentenes studiearbeid. Mappevurdering førte til at alt skriftlig arbeid ble gyldig og kunne komme til å utgjøre en del av eksamen. Det er en overveldende positiv tilbakemelding om mapper som evalueringsform i det 40 av 45 informanter anbefaler denne formen. Studentene trekker imidlertid frem usikkerheten de følte om oppgavene holdt mål og de ønsket mer veiledning og formativ tilbakemelding.

Men hva visste studentene før om eksamen? De kjente oppgavesett som var gitt tidligere, men hva visste de om kriteriene? Samkjørte lærere er en utfordring som er beskrevet av flere. Studentene opplever at de får ulike svar og forståelse av ett og samme spørsmål hos de forskjellige lærerne. Ved vårt studium har veilederne drøftet muligheten av å sette av tid hvor veiledere får tilbakemelding på sine gruppers veiledningsgrunnlag. Veilederne kan drøfte veiledningsstrategier og på den måten fremstå mer ensartet i møte med basisgruppene. Et slikt tiltak vil også kvalitetssikre veiledningen og fungere som kollegaveiledning.

Studiet er under utforming, men mappevurdering bør benyttes videre, men muligens i nye former. Vår erfaring fra første kull var at flere "jobbet" seg oppover på karakterskalaen ved iherdig jobbing og ønske om tilbakemeldinger på sine skriftlige arbeider. Studentene mener selv at mappebidragene var inspirerende og ga dem mulighet til å arbeide gjennom hele studieåret med oppgavene. Utfordringen videre er å utvikle en studiesituasjon som, mer enn vi har lyktes med så langt, legger PBL til grunn for undervisningsopplegget, veiledningen og gjennomføringen av seminarer. PBL har sin styrke nettopp i studier hvor studentene må kunne benytte kunnskap i praktisk handling. Det er derfor en pedagogisk form som vi må

arbeide mer for å utvikle potensialet i læringen av sammenhengen mellom teori og praktisk handling. PBL-metoden har som tidligere beskrevet 6 kjennetegn den kan vurderes ut fra, disse er redegjort for på s. 5 og 6.

Flere av punktene har vi lyktes å legge til rette for, men bl.a. veiledning i gruppe i forhold til individuelle oppgaver er et punkt studentene ønsker endret praksis på, med mer individuell veiledning.

Utdanningen har så langt bestått av blokker som både er lagt opp som store fellesblokker, mindre BSV-blokker og blokker ved den enkelte studieretning. Dette er en utfordring for å sikre en rød tråd gjennom det hele hvor PBL-prinsippene blir ivaretatt. Studentene etterlyser reell mulighet til å ta ansvar for egen læring og de mener høgskolens kontrollbehov ved bl.a. mange arbeidskrav og blokktester, blir styrende for studentens fokus. Så langt har vi ikke lyktes med å utnytte PBL-metodikken godt nok. Gjennom samarbeid med andre bachelorutdanninger i sosialt arbeid i Norden kan vi delta i en utvikling av denne metodikken.

Min erfaring er at veilederne har ”holdt” sammen studiet. Den avspeiler seg som en bakenforliggende faktor som må sees på når tilbakemeldingen på studiet blir så positivt vurdert. Flere studenter beskriver lærernes vilje og evne til å stå i konflikter og diskusjoner som forbildelig, og de sier også at de lærte mye om relasjonsbygging gjennom dette. Utbytte og betydningen av ferdighetstreningen er også en meget viktig faktor i forhold til den positive tilbakemeldingen studentene gir.

Mapper som evalueringsform har fått så positiv tilbakemelding at det må arbeides videre med for å utnytte det læringsutbyttet denne formen kan ha for studentene. Også her kan vi tjene på et samarbeid med andre utdanninger. Utveksling av sensorer er en måte å skaffe seg mer erfaring på. Det må tas en diskusjon om hvor mange oppgaver i løpet av et semester som også kan bli eksamensoppgave. Videre må studentene få flere autentiske case og vi som lærere må bli bedre på tilbakemeldinger og på hvordan vi sammen med studentene bruker oppgaver inn mot seminarer og resursstimer. Tilbakemeldingen i undersøkelsen er i samsvar med hva Wittek (2003) nevner fra sin forskning av mapper som evalueringsform. Studentene ønsker denne evalueringsformen, men de bør få større mulighet til å påvirke utformingen av arbeidskrav som kan ende opp som eksamensoppgaver. Det bør være en valgfrihet innenfor et tema eller emne hvor studenten kan få ulike oppgaver som gir mulighet til fordypning innenfor den del av temaet som spesielt opptar studenten. Videre bør en bruke tid til å lære studentene til selv å vurdere sterke og svake sider ved egne arbeid. Studentene bør også være med i diskusjonen av hvilke kriterier som skal legges til grunn ved vurderingen av oppgavene og få mer øvelse i å gi hverandre veiledning slik at de selv kan stå for hoveddelen av den formative vurderingen.

Utfordringen er å både utnytte PBL som metodikk og ta vare på en hensiktsmessig mappevurdering. Her er vi i skjæringspunktet for hvor mye vi ønsker å kontrollere studentenes kunnskap og hvor mye vi stoler på prosessen og utviklingen av tilegnelse av kunnskap og ferdigheter. Eksamensformen som benyttes i 2. studieår med en todelt eksamen - mappeevaluering og muntlig høring – bør videreføres og forbedres.

Våren 2006 ble det igjen foretatt en studentevaluering av undervisningen ved HiØ (Pettersen og Lauvås 2006). Utvalget fra bachelor i sosialt arbeid samsvarer med de kullene jeg har hatt kontakt med. Det var interessant å se at det var samsvar mellom svarene i denne og i min undersøkelse. I studentevalueringen fra våren 2006 gir kullet fra 2003 en bedre karakter på det

som gjelder god undervisning, enn kull 2002 ga. Kullet fra 2002 mente vi hadde klarere mål med undervisningen enn kull 2003. Kull 2003 skåret høyere på de valgte evalueringsformer enn kull 2002. Dette samsvarer godt med hva disse kullene oppga i min undersøkelse.

Studentautonomi skåret lavt i undersøkelsen gjort av Pettersen og Lauvås våren 2006. Dette samsvarer med min undersøkelse hvor studentene sier at det er lagt lite til rette for studentenes valg av tema i fordypning og i utforming av case som blir benyttet i undervisningen. Det meste er bestemt av opplegg og oppgaver i starten av en blokk.

Det er også interessant å se hva de svarer på spørsmålene om studentene har en klar forestilling om hva som forventes og hvordan de klarer seg i studiet. Der melder kull 2002 at de har dette klarere enn hva kull 2003 melder. Resultatene fra ulike studentevalueringer må tas på alvor og legges inn i videre studieutvikling. Studentene gir tilbakemelding om at faglærerne ved studiet motiverer til innsats, forklarer stoffet og legger seg i selen for å gjøre stoffet interessant. Men det skåres vesentlig lavere i forhold til om det brukes tid til kommentarer og tilbakemeldinger og om de gjennom disse tilbakemeldingene får en opplevelse av å vite hvor de står faglig. Min refleksjon over dette er at det oppleves frustrerende å få tilbakemeldingene uten i at de også får en karakterhentydning. Dette samsvarer godt med de kommentarer jeg fikk i min undersøkelse. Det er en utfordring å oppnå bedre tilbakemeldinger til studentene og er et spørsmål som må drøftes både internt i veilederkorpsset og med studentene. Det som likevel er viktig å ta med fra min undersøkelse er at de samme studentene som er misfornøyd med tilbakemeldingene på arbeidskrav ønsker å videreføre mapper og skårer høyt på valg av evalueringsform.

Kapittel 9. Etterord

De første sosionomer utdannet ved HiØ er nå å finne rundt ved ulike arbeidsplasser i Østfold. Vi som har fått arbeide sammen med dem gjennom deres studietid, vil takke for tydelige tilbakemeldinger og evne til å gi konstruktiv kritikk. Vi håper at de forventninger de hadde som nye studenter i stor grad er oppfylt og at den entusiasme mange hadde da de startet studiet fortsatt er til stede.

Det er et stort ansvar en høyskole påtar seg når de oppretter et nytt profesjonsstudium. Når studiet både skal integreres i allerede tilbudte studier og skal være "forsøkskanin" på nye evalueringsformer, er utfordringen stor for de som må legge studiet til rette. Men de som har vært tilknyttet studiet som veiledere og blokkansvarlig har mestret disse utfordringene på en måte som gir positive tilbakemeldinger fra studentene og feltet.

Det viser seg å være godt samsvar mellom min undersøkelse og hva som kommer frem fra lignende undersøkelser og også fra studentevalueringen ved HiØ våren 2006. Det kan være lett ut fra et økonomisk synspunkt å samordne ulike profesjonsutdanninger, men det å ivareta både det som er felles og det som er særegent for de ulike utdanningene, legger et stort ansvar på de som er ansvarlig for utformingen. BSV-utdanningene utdanner fagfolk til ulike deler av velferdsstatens tilbud til befolkningen. Det er dermed ulike oppgaver våre utdannede fagfolk skal mestre og det gjør at det er ulik kunnskap og ferdigheter de tre BSV-utdanningene må vektlegge.

Kapittel 10. Litteratur

Dysthe, O. (2002): *Mapper som lærings- og vurderingsreiskap*. UNIPED, nr. 2, s. 5-18. Oslo. Gyldendal Akademisk.

Dysthe, O. og Engelsen, K.S. (red) (2003): *Mapper som pedagogisk redskap: perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag.

Hammer, A., Hole, G. m. fl (2005): *Mappemangfold. Innspill fra ulike profesjonsutdanninger*. Rapport 1/2005 i Høgskolens skriftserie. Bergen. Høgskolen i Bergen.

Kvale, S. (1996): *Evaluation as knowledge construction*. I: Hayboe, R. and Pan, J. (red) East West Dialogue in Knowledge and Higher Education. London: Sharpe, s. 117-140.

Pettersen, R. (2005): *Kvalitetslæring i høyere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Pettersen, R. og Lauvås, P. (2006): *Studentevaluering av undervisningen ved Høgskolen i Østfold*. (Upublisert).

Rystad, J. (1995): *Mellom fakta og fiksjon. Kvalifisering og tilpasning i sivilingeniørutdanningen*. Doktor-ingenøravhandling 1995:97. Institutt for organisasjons- og arbeidslivsfag. Universitetet i Trondheim, Norges Tekniske Høgskole.

Raaheim, A og Raaheim, K. (2002): *Eksamen – en akademisk hodepine: en håndbok for studenter og lærere*. Bergen: Sigma forlag.

Tinto, V. (1987): *Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.

Taasen, I., Havnes, A. og Lauvås, P. (2004): *Mappevurdering – av og for læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wittek, L. (2002): *Bidrar mappevurdering til bedre betingelser for læring?* UNIPED nr. 2, s. 30-43.

Wittek, L (2003): *Mapper som lærings - og vurderingsform*. Oslo, Unipub forlag.

Vedlegg 1

Til studentene i 3. studieår ved bachelor i sosialt arbeid ved Høgskolen i Østfold

Dere er nå inne i tredje og siste studieår ved høgskolen.

Vi ønsker å få en grundig tilbakemelding om hvordan dere har erfart å være student her, både når det gjelder undervisningsopplegg, evalueringsformer, oppgaver, sosialt miljø, kontakt med lærere – og ikke minst hvordan dere tror dere er forberedt på å gå ut i arbeidslivet innenfor feltet sosialt arbeid.

1. Hvilke forkunnskaper hadde du før oppstart på studiet? Utdanning evt. arbeidspraksis:
2. Hvilke forventninger hadde du til studiet?
3. Kan du kort oppsummere hvordan du opplevde å være student ved sosionomutdanningen det første studieåret?
4. Hvordan har du opplevd undervisningsopplegget ved sosionomutdanningen? Var denne måten å organisere undervisning på det kjent fra tidligere skolegang – eller brøt det med dine forventninger av hvordan det er å studere i på høgskolenivå?
 - Hvilke sider ved undervisningsopplegget har du satt mest pris på?
 - Hvilke sider mener du har fungert mindre bra – og bør endres/utvikles?
 - Dine forslag for å styrke/endre undervisningsopplegget for sosionomutdanningen.
5. Hvordan har du opplevd kontakten med lærerne ved utdanningen? Har dere studentenes synspunkter og tilbakemeldinger blitt hørt og tatt på alvor?
6. Dere har hatt mappeeksamen de to første studieårene. Hvordan synes du dette har fungert i forhold til oppgavene, veiledningen og selve eksamensavviklingen?
(Dette punktet vil vi gjerne mest mulig av deres erfaringer med!)
7. Du er nå i 5. semester av studiet og det går fort til du kan søke jobb. Hvordan vurderer du utdanningen som forberedelse til å møte arbeidsfeltet sosialt arbeid, som ferdig utdannet yrkesutøver?

8. Oppsummer dine viktigste råd du vil gi utdanningen/høgskolen når det gjelder å videreutvikle og gjøre i studiet bedre. (Fint om du tar med ev. positive sider som bør videreutvikles – og sider du mener bør endres eller tas med inn i utdanningen).

9. Her har du plass til å skrive ned det du ønsket vi skulle spurt om, men som vi ikke har hatt fantasi til å stille spørsmål om.

Takk for hjelpen!