

Ingeir Raukleiv

Fjernundervisning, Fronter og mappevurdering, gir det god nok studiekvalitet?

En evaluering av studietilbudet ved
videreutdanning i psykisk helsearbeid

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 10 – 2007

Fulltekst

Utgivelsessted: Elverum

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.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.
(<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 10 - 2007

© Forfatterene/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 978-82-7671-624-5

ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Fjernundervisning, Fronter og mappevurdering, gir det god nok studiekvalitet?			
Forfattere: Ingeir Raukleiv			
Nummer: 10	Utgivelsesår: 2007	Sider: 116	ISBN: 978-82-7671-624-5 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgiver:			
Emneord: Kvalitetsreformen, fjernundervisning, Fronter, mappevurdering			
<p>Sammendrag: Dette evalueringsstudiet tar sikte på å gi svar på følgende spørsmålsstillinger: Hvilke erfaringer er gjort med bruk av fjernundervisning, Fronter og mappevurdering ved videreutdanning i psykisk helsearbeid? Dette er en deskriptiv, retrospektiv evaluering av de tiltak som ble satt i verk for å realisere kvalitetsreformen. Den baserer seg på svar fra studenter og lærere på heltidsstudiet 2003-2004 og deltidsstudiet 2004-2006. For å vurdere kvaliteten på fjernundervisningen er Grønroos (1983) modell for brukeropplevd kvalitet benyttet fordi den gir mulighet for en systematisk analyse av et komplisert samspill av faktorer.</p> <p>Når det gjelder fjernundervisning er studentenes dom at ”live er best”, men tilgjengelighet til studiet teller så mye for studenter i utkantstrøk at de totalt sett kan fire litt på kravene for å få et studietilbud. Likevel stiller studentene høye krav både til teknisk og pedagogisk kvalitet. For lærerne er det mer krevende å drive fjernundervisning enn klasseromsundervisning. Om skolen skal gjøre det igjen er avhengig av hvor høyt den prioriterer å gi et studietilbud til ansatte i distriktene. Så lenge søkningen til studiet i Elverum er god, har skolen et valg. Hvis søkningen skulle synke, finnes det et betydelig studentpotensiale i utkantstrøk som kan aktiveres gjennom fjernundervisning.</p> <p>Fronter har ført til et høyere presisjonsnivå på tilbakemelding fra lærerne på studieoppgaver sammenlignet med muntlig veiledning, og kommentarene kan leses om igjen om nødvendig.</p> <p>Mappevurdering er av helt avgjørende betydning for kvaliteten på studietilbudet og studentenes tilfredshet med sin arbeidssituasjon. Det er som å sette en turbo</p>			

på læringen. Det forutsetter at tilbakemelding fra lærer må komme raskt og være konkret, konstruktiv, inspirerende og lærerik.



Høgskolen i Hedmark

Title: Distance ducation, Fronter and portifolio assessment, is this giving the study a good enough quality?			
Authors: Ingeir Raukleiv			
Number: 10	Year: 2007	Pages: 116	ISBN: 978-82-7671-624-5 ISSN: 1501-8563
Financed by:			
Keyword: The Quality Reform, distance education, Fronter, portifolio assessment			
<p>Summary: This evaluation aims to answer the following questions: What are the results achieved through the use of distance education, Fronter and portifolio assessment at the continuing education course in mental health care? This is a descriptive, retrospective evaluation of the measures implemented in order to realise the Quality Reform. The evaluation is based on a survey among students and teachers on the full-time study course 2003-2004 and the part-time study course 2004-2006. To evaluate the quality of the distance education the Grönroos (1983) model for user experience of quality has been used because it enables a systematic analysis of a complicated interaction of factors.</p> <p>With regards to distance education the students agree that “live is best”, but easy access to studies is so important for students living in sparsely populated areas that on the whole they can lower their demands a little in order to get an education. However the students demand a great deal when it comes to technical and pedagogic quality. Teachers find distance education more challenging than traditional classroom education. If the university college is to offer it again depends on which priority it places on providing a study course for employees in the districts. As long as application rates to the study courses in Elverum are good, the school has a choice. If the application rates should drop, there are a substantial number of potential students in the districts who can be activated by distance education.</p> <p>Fronter has meant more precise feedback from teachers regarding student work compared to oral guidance and the comments can be read again if necessary. Portifolio assessment is crucial to the quality of the study course as well as the</p>			

students' satisfaction concerning their work situation. It acts as a learning booster. It requires teacher feedback to come soon and be concrete, constructive, inspiring and informative.

SAMMENDRAG

Hensikten med dette arbeidet er å beskrive og vurdere de erfaringer som er gjort ved innføring av fjernundervisning, bruk av Fronter og mappevurdering ved videreutdanning i psykisk helsearbeid på Høgskolen i Hedmark. Disse grepene ble gjort for å realisere kvalitetsreformen høsten 2003.

Dette er en deskriptiv, retrospektiv evalueringsstudiestudie basert på svar fra studenter og lærere ved heltidsstudiet 2003-2004 og deltidsstudiet 2004-2006. Informantene har svart på et spørreskjema der de er blitt bedt om å vurdere kvaliteten på ulike sider ved bruk av Fronter og mappevurdering på en fem trinns skala fra ”svært god” til ”dårlig” og i tillegg komme med kommentarer. På et annen spørreskjema ble studentene bedt om å vurdere ulike aspekter ved den fjernundervisningen de hadde mottatt. Heltidsklassen hadde 52 % av undervisningen som fjernundervisning og deltidsklassen hadde 72 %, noe som var en helt ny utfordring.

For å vurdere kvaliteten på fjernundervisningen har jeg benyttet en modell utarbeidet av Grönroos (1983). Det som gjorde denne modellen anvendelig, var dens evne til å lage struktur og oversikt i et komplisert bilde med mange medvirkende faktorer når det gjaldt nettopp bedømmelse av kvalitet på tjenester.

I følge NOKUT (2006) er det tre forhold som er avgjørende når det gjelder studiekvalitet:

Kvalitet slik den framstår for studentene, slik den tilfredsstillende anerkjente faglige mål og slik den gir utdanningene samfunnsmessig relevans i videste forstand.

Fjernundervisningen, som har fått en dominerende plass i dette studiet, ble skjemmet både av tekniske feil og lærernes mangel på evne til å rette opp disse. Dette viste seg å irritere og delvis demoralisere en del av studentene i betydelig grad. Når sendingene fungerte, er studentenes dom at ”live er best”, men tilgjengelighet til studiet teller så mye for studenter i utkantene at en totalt sett gjerne firer litt på kravene for å få et studietilbud.

Likevel stiller studentene høye krav til kvalitet. Den engasjerte, tydelige og strukturerte foreleseren kan veksle mellom teori og praktiske eksempler og supplere med oversiktlige PowerPoints eller overheads. Forelesningene kan gjerne avbrytes med kasusdrøfting, summegrupper eller refleksjon med tilbakemelding. Det bør settes av særskilt tid til spørsmål, svar og diskusjon der studentene fra satellittene trekkes med gjennom individuelle, ikke kollektive henvendelser. De spontane frittflytende diskusjonene bør unngås. Det kreves god struktur og klare beskjeder for å samordne arbeidet på de forskjellige sendestedene med ”plenium” til slutt. Pedagogiske svakheter blir mer tydelige i fjernundervisning enn i klasserommet. Lærernes synspunkter om at det ble for mye fjernundervisning, deles ikke av studentene. Likevel setter studentene stor pris på samlingene. Begge deler trengs.

Det å drive fjernundervisning er atskillig mer krevende for lærerne enn klasseromsundervisning. Spørsmålet om å drive fjernundervisning er avhengig av hvor høyt skolen prioriterer å gi et studietilbud til ansatte i distriktene. Så lenge søkningen til videreutdanning holder seg høy, har en her et valg. Skulle søkningen til studiet i Elverum synke, finnes det et betydelig studentpotensiale i utkantstrøk som kan aktiviseres gjennom fjernundervisning. Forutsetningen for å drive FU er at det skjer på skolens egne linjer eller til steder der skolen kan kvalitetssikre utstyr og linjekapasitet.

Fjernundervisningen, slik den er analysert etter Grönroos modell, framstår som samfunnsmessig relevant, hvilket er et av NOKUTs kriterier for god studiekvalitet, sett i forhold til Nasjonal helseplan (2007-2010: 244) der et uttrykt mål er at hele befolkningen skal ha et likeverdig tilbud om helsetjenester uavhengig av hvor de bor. Fjernundervisningen er også et bidrag til å realisere opptrappingsplanen for psykisk helse der tilgangen på kvalifisert personell har vært en avgjørende faktor (Sosial- og helsedirektoratet 2003:6). Fjernundervisning er avgjørende for rekruttering og kompetanseheving i distriktene, særlig for kvinner.

Et av målene i kvalitetsreformen var å innføre IKT i undervisningen, og det er gjort. Fronter (tidligere ClassFronter) er et praktisk og godt verktøy til å kommunisere med studentene, og det har ført til at et høyere presisjonsnivå på tilbakemeldinger på studieoppgaver fra lærerne samt at kommentarene kan leses om igjen om nødvendig. Dette er klare fordeler sammenlignet med muntlig veiledning.

Mappevurdering har ført til at studentene arbeider jevnt og trutt gjennom hele semesteret, de får anledning til fordypning og refleksjon, og det aktiviserer dem i læringsprosessen, de leser mer, er mer inspirerte, motiverte, strukturerte og tar mer ansvar. Mappevurdering fører til mer effektiv læring, det har overføringsverdi til arbeidslivet og studentene er strålende fornøyd. Mappevurdering er ikke bare en eksamensform, men også en ny form for læring.

Denne undersøkelsen bekrefter at mappevurdering har fungert slik kvalitetsreformen mente den skulle. Dette forutsetter at studieoppgavene er godt utformet og ikke må forandres på underveis. Videre må arbeidsbyrden oppleves som rimelig. To individuelle oppgaver på ca 1700 ord og en gruppeoppgave på ca 6000 ord eller tilsvarende arbeidsmengde ser ut til å innfri dette kravet.

Tilbakemelding fra lærer må komme raskt og være konkret, konstruktiv, inspirerende og lærerik.

Mappevurdering er av helt avgjørende betydning for kvaliteten på studietilbudet og studentenes tilfredshet med sin arbeidssituasjon. Sammenlignet med tidligere år er det som å sette en turbo på læringen.

FORDORD

Jeg vil takke skolen fordi jeg har fått anledning til å bruke FOU-tid til å dokumenter de erfaringer som er gjort med forsøksvirksomhet knyttet til kvalitetsreformen når det gjelder videreutdanning i psykisk helsearbeid. Videre vil jeg takke mine veiledere professor Jan Kåre Hummelvoll og professor Bengt Eriksson for verdifulle bidrag og inspirerende innspill gjennom hele prosessen. Det har vært av avgjørende betydning.

Videre vil jeg takke alle informantene, studenter og lærere som har gitt meg materiale å arbeide med. Det er her substansen ligger.

Jeg håper dette studiet kan bidra til heving av studiekvaliteten ved Høgskolen i Hedmark, Avdeling for helse- og idrettsfag og hos alle andre som måtte få tilgang til materialet.

INNHOOLD

Sammendrag	7
Fordord	11
Introduksjon	15
Hensikt	16
Sentrale begreper	17
Fjernundervisning	17
Fronter	17
Mappevurdering	18
Fjernundervisning, fronter og mappevurdering ved videreutdanningen i psykisk helsearbeid	19
Tidligere kvalitetsstudiearbeid ved avdelingen	22
Teori	25
Hva er kvalitet?	25
Tjenestekvalitet	26
Modell for opplevd kvalitet	28
Studiekvalitet	30
Fjernundervisning	30
Fronter	33
Mappevurdering	35
Metode	41

Funn	47
Fjernundervisning	47
Betydningen av tilbudet	47
Mengden fjernundervisning	49
Klassefølelse og gruppefølelse	50
Lydkvalitet	53
Billedkvalitet	53
Betjening av utstyret	54
Den gode forelesningen på fjernundervisning	55
Dialog lærer – student	59
Dialog studentene imellom	62
Forelesningsnotater på Fronter	63
Fronter	64
Mappevurdering	67
Drøfting	75
Fjernundervisning	75
Studiekvalitet	75
Det desentraliserte læringsmiljøet	87
Fronter	89
Mappevurdering	90
Konklusjon	97
Avsluttende kommentarer	99
Litteraturliste	101
Vedlegg	105
Vedlegg 1	106
Vedlegg 2	109
Vedlegg 3	112

INTRODUKSJON

Kvalitetsreformen i høyere utdanning er basert på følgende dokumenter:

- NOU 2000:14 Frihet med ansvar
- St meld nr 27 (2000-2001) Gjør din plikt - krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning.
- Innstilling frå Kyrkje-, utdannings- og forskningskomiteen om Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning. Inst S nr 337 (2000-2001).

St meld nr 27 sier at det må satses på sammensatte undervisningsmetoder som styrker læringsforløpet der en kombinerer forelesninger, skriftelige arbeider, IKT-basert undervisning, gruppearbeid, veiledning og problembasert læring. IKT fører med seg nye lærings- og vurderingsformer og nye student- og lærerroller. Institusjonene må være i stand til å utvikle relevante, oppdaterte og fleksible utdanningstilbud som tar i bruk denne teknologien samt løse de pedagogiske utfordringene dette medfører. Den enkelte læreinstitusjon har ansvaret for å utvikle sine undervisningsmetoder og utvikle strategier for slik virksomhet. (St meld nr 27 [2000-2001]:30)

Reformen bygger på et konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn, der kunnskap ikke er en fastlagt mengde egnet for reproduksjon, men noe som skapes og utvikles gjennom aktiv deltagelse i en prosess. Videre representerer den et sosiokulturelt perspektiv på læringsprosessen, der samhandling studentene imellom i en anvendt kontekst er

vektlagt. Læringsmiljøet skal bidra til at lærere og studenter sammen kan konstruere ny kunnskap. (Hjertø m fl 2004:6).

Høgskolen i Hedmark, Avdeling for helse- og sosialfag satte i gang realiseringen av kvalitetsreformen i 2002 gjennom forsøksvirksomhet med bruk av mappevurdering i grunnutdanningen og i videreutdanning i psykisk helsearbeid. Fra studieåret 2003/2004 har videreutdanningen i psykisk helsearbeid anvendt tre forskjellige virkemidler for å sette kvalitetsreformen ut i livet. Disse er Fronter, videokonferanse og mappevurdering.

Disse tre virkemidlene er knyttet sammen ved at de alle er forankret i Kvalitetsreformen, og de har erfaringsmessig framstått innenfor samme kontekst, dvs de er gjennomført samtidig over for de samme studentene av de samme lærerne.

Disse virkemidlene ble tatt i bruk uten at det ble gjort noen grundig undersøkelse av andres erfaringer med tilsvarende arbeid. Denne undersøkelsen tar sikte på å oppsummere og systematisere de erfaringene som er gjort, evaluere resultatene, dvs vurdere hva som er vunnet med de nye metodene og se på hva som kan forbedres. Datainnsamlingen har pågått fra våren 2004 til våren 2006.

Hensikt

Dette prosjektet tar sikte på å gi svar på følgende spørsmål:

Hvilke erfaringer er gjort med bruk av

- 1) fjernundervisning
- 2) Fronter, og
- 3) mappevurdering

ved videreutdanningen i psykisk helsearbeid ved Høgskolen i Hedmark?

Hensikten er å evaluere de erfaringene som er gjort opp mot Kvalitetsreformens mål om høyere studiekvalitet.

Sentrale begreper

Sentrale begreper i dette studiet er:

Fjernundervisning

I St meld nr 43 (1988-89) ”Mer kunnskap til flere” er begrepet fjernundervisning definert slik:

”Fjernundervisning er undervisning hvor lærer og deltager(e) er atskilt i rom og/eller tid. Tekniske hjelpemidler benyttes til formidling av lærestoff og reell toveis fjernkommunikasjon til støtte for læringsprosessen”

(St meld nr 43 [1988-89]:88).

Norsk forbund for fjernundervisning sier i sin publikasjon ”Kvalitetsnormer for fjernundervisning” (2001:21) at frittstående fjernundervisningsinstitusjoner skal følge denne definisjonen.

Begrepet fjernundervisning blir i store deler av den norske litteraturen brukt om studier som tilrettelegges slik at studenter kan studere utenfor utdanningsinstitusjonen ved bruk av internett, f eks i form av Fronter. Ved vår avdeling brukes derimot begrepet fjernundervisning om det som i litteraturen kalles videokonferanse, dvs to- eller flerveis synkron (samtidig) lyd- og bildekommunikasjon. Deltakerne er geografisk atskilt, men kan likevel se å høre hverandre (Nasjonalt senter for telemedisin 2003:2).

Fronter

På hjemmesiden til Høgskolen i Hedmark er Fronter beskrevet slik:

”ClassFronter er et Internettbasert datasystem for kommunikasjon og samarbeid i tilknytning til undervisning og studiearbeid. Her kan lærere og studenter (og andre) møtes uavhengig av sted og tid for å presentere eller motta innhold eller kommunisere på ulike andre måter. Hele systemet ligger på Internett og alt du trenger på din PC er et vanlig nettleserprogram

som Internett Explorer. ClassFronter er delt opp i rom for de ulike fag og klasser. Rommene er i utgangspunktet like, men fylles etter hvert av lærere og studenter med innhold knyttet til arbeidet som skjer”

(Høgskolen i Hedmark 2006).

Mappevurdering

Mappevurdering er ikke et entydig begrep. Det er en oversettelse av det engelske uttrykket ”portfolio assessment”. På norsk er ”portefølje” et innarbeidet ord innenfor bankvesenet og betyr en samling verdipapirer. Det er sannsynligvis derfor Norsk språkråd har anbefalt å bruke ordet ’mappe’ i stedet for ’portefølje’ i pedagogisk sammenheng. Det var før ’mappe’ ble forbundet med overvåkningspolitiet.

”En mappe kan beskrives som en systematisk samling av arbeider og andre former for dokumenter som til sammen gir et bilde av en students utvikling og læring innenfor et visst område. En mappe kan altså inneholde alt fra besvarelser av studiekrav til egen og andres vurderinger av studentenes teoretiske og praktiske arbeider/ferdigheter.”

(Taasen 2004)

’Mappevurdering’ betyr at evalueringsgrunnlaget er bredere og mer variert enn et tradisjonelt eksamensprodukt. I tillegg forutsetter arbeid med mappe i pedagogisk sammenheng at det skjer en refleksjon og egenvurdering av egen læringsprosess og faglige utvikling hos studentene, noe som lenge har vært etterlyst i høyere utdanning. Mappevurdering blir en arbeidsmåte som skal fremme den reflekterte læringen der studenten tar stoffet opp i seg (Dyste i Uniped 2002).

Mappevurdering setter fokus på studentenes læring framfor lærerens undervisning og fungerer samtidig som et kontinuerlig evalueringsgrunnlag. Ved videreutdanning i psykisk helsearbeid har en operert med to forskjellige mapper, både ei arbeidsmappe der alle oppgavebesvarelsene for semesteret blir oppbevart og ei presentasjonsmappe som leveres til bedømmelse ved semesterets slutt og som bare inneholder et visst utvalg av besvarelser.

FJERNUNDERVISNING, FRONTER OG MAPPEVURDERING VED VIDERE- UTDANNINGEN I PSYKISK HELSEARBEID

Videreutdanning i psykisk helsearbeid hadde tidligere år sendt 2-3 forelesninger som fjernundervisning til Høgskolen i Gjøvik. I skoleåret 2003/2004 ble 52 % av undervisningen på heltid sendt som fjernundervisning til Tynset og Gjøvik. I klassen var det i alt 33 studenter hvorav 7 fulgte fjernundervisningen på Tynset og 4 på Gjøvik.

Høsten 2004 startet tverrfaglig deltidsstudium i psykisk helsearbeid over 2 år. Etter påtrykk fra OPUS Nord-Gudbrandsdal ble dette studiet annonsert som fjernundervisningstilbud til Otta og senere fikk også Gjøvik og Tynset tilbud om FU. Interessen viste seg å bli svært stor. Det ble tatt opp i alt 69 studenter, 17 i Elverum, 23 på Gjøvik, 21 på Otta og 8 på Tynset. Det første studieåret, høst 2004/vår 2005 inneholdt 39 undervisningsdager hvorav 28, dvs 72 % foregikk som fjernundervisning og resten som felles samlinger. Denne fjernundervisningen ble skjemma av en rekke tekniske problemer både når det gjaldt oppkobling til de forskjellige studiesteder og når det gjaldt billed- og lyd kvalitet.

Fjernundervisningen har foregått ved at studentene i Elverum har fått undervisningen ”live” i et klasserom med opptaksstyr. Før undervisningen begynner skal klasselærer ha koblet opp til mottaks-

stedene etter en egen prosedyre. Overføringen skjer enten via fast linje som til Tynset eller på telefonlinjer som til Gjøvik og Otta.

Heltidsklassen hadde overføringer til Tynset og Gjøvik mens deltidsklassen i tillegg fikk sendt til Otta første året. Andre året ble det også sendt til Leira og fem studenter fra Valdres som tidligere hadde dratt til Gjøvik, fikk et nærmere mottakssted. At fem forskjellige studentgrupper mottok undervisning samtidig, stilte store krav så vel teknisk som organisatorisk og pedagogisk.

Skulle det dukke opp problemer, har skolen en teknisk ansvarlig lærer som kan hjelpe til enten ved assistanse direkte i klasserommet eller ved veiledning på telefon. Bildet som vises både på skjerm i klasserommet og på mottaksstedet skal ha såkalt duofunksjon som betyr at det er to bilder på skjermen, et av foreleseren og et av 'dokument' som kan være tilkoblet PC med f eks PowerPoint eller papir- eller plastark som filmes av et dokumentkamera. Det er også mulig å skrive og tegne underveis på ark under dokumentkameraet. Det er mikrofon på bordet foran foreleser, men ikke montert slik i klasserommet at studentene på mottaksstedene tydelig kan høre hva studentene i klasserommet sier. Eventuelle spørsmål må gjentas av foreleseren for at de andre studentene skal høre dem. Av den grunn vil klasseromsdiskusjoner ikke fungere særlig godt. Det legger begrensninger på en dialogbasert undervisningsform. Dette er et sentralt krysningspunkt mellom teknologi og pedagogikk.

Gjesteforelesere som skal ha fjernundervisning får tilsendt en enkel orientering på en side. De møter opp noe tid i forveien slik at ansvarlig lærer gir dem en kort innføring i bruken av utstyret og forsøker å gjøre dem fortrolig med undervisningsformen dersom det er første gang. I samtalen kommer en inn på det forhold at alle svakheter i en vanlig læresituasjon ofte blir enda tydeligere på fjernundervisning. Grunnen er muligens at det er en krevende oppgave for læreren å overføre klasserommets dynamikk til samhandling med studenter som oppholder seg et annet sted via skjerm. Det gjelder derfor å være tydelig, engasjert og kunne variere undervisningsformen fordi

det kan være vanskelig for studentene på mottaksstedene å hold oppmerksomheten ved like på skjerm i en hel skoletime. Dersom foreleseren reiser spørsmålsstillinger, bør han sørge for å trekke med studentene på mottakerstedene gjennom direkte henvendelse. Stiller noen av studentene i klasserommet spørsmål, må de gjentas slik at de andre kan følge med. Lengre diskusjoner i klasserommet frarådes. Læreren må holde seg innenfor kantene av kateteret for å være i bildet på skjermen, noe han kan kontrollere ved å se seg selv på skjermen foran. Der har han også bilder fra mottakerstedene og kan følge med på hva som skjer.

Dette prosjektet skal evaluere de erfaringene som ble gjort med fjernundervisning til studenter i heltidsstudiet 2003/2004 og det første året med deltidsstudiet 2004/2006.

Det elektroniske kommunikasjonsverktøyet Fronter ble benyttet til informasjon til heltidsstudentene i klasse 2003/2004 og deltidsstudentene 2004/2006. Fagplan, informasjon om mappevurdering med alle studieoppgaver, leveringsfrister, timeplaner, forskjellige beskjeder samt en del forelesninger ble formidlet gjennom Fronter. Videre har studentene levert inn sine studieoppgaver på Fronter og lærernes skriftelige tilbakemelding sendt i retur. Så vidt en kjenner til har studentene i liten eller ingen grad benyttet seg av Fronter's mulighet til gruppekommunikasjon og samordnet oppgaveløsning.

Mappevurdering er et åpent konsept som gir rom for ulik utforming. Ved studiestart fikk studentene et eget informasjonsskriv om mappevurdering med presentasjon av den pedagogiske tenkningen bak, kriterier for bedømmelse, oppgavetekst til hver studieoppgave med angitt omfang, læringsmål, aktuell litteratur og leveringsfrist. Studentene hadde ingen innflytelse på utformingen av opplegget. Studentene i både hel- og deltidsklassen hadde fem studieoppgaver.

Den første oppgaven gikk ut på å presentere seg selv og sin motivasjon for studiet. Det skulle ligge i arbeidsmappen, men var ment som en innledning og skulle ikke med i innleveringsmappen. De tre neste

oppgavene var individuelle besvarelser på spørsmål knyttet opp mot pensum, støttelitteratur og forelesninger med ramme inntil 1700 ord på hver og med angitte frister for levering på Fronter. Ved studiestart ble studentene oppfordret til å danne kollokviegrupper særlig med tanke på gjensidig støtte i arbeidsprosessen med de individuelle studieoppgavene, men dette ble verken styrt eller kontrollert av lærerne. Studentene fikk individuell skriftlig tilbakemelding på oppgavene med beskjed om at de kunne forandre eller skrive om igjen besvarelsen helt fram til leveringsfristen for hele mappen. Heltidsstudentene fikk også en foreløpig karakter, noe deltidsstudentene ikke fikk. Det viste seg at studentene hang seg så opp i karakteren at kommentarene fikk for liten oppmerksomhet. Studentene skulle selv velge ut to av de tre besvarelsene til innleveringsmappen.

Den fjerde oppgaven var en prosjektoppgave der grupper på tre-fem studenter skulle foreta en empirisk undersøkelse av et tema i kommunehelsetjenesten som var relevant for psykisk helsearbeid. Rapporten hadde et omfang på 5-6000 ord og var et obligatorisk bidrag i innleveringsmappa. Studentgruppene fikk to-fire veiledninger av lærer og muntlig tilbakemelding etter presentasjon i klassen. Deretter hadde hver student mulighet til å omarbeide oppgaven individuelt før mappenninlevering både ut fra tilbakemeldingen og om vedkommende ikke hadde fått tilstrekkelig gjennomslag for sine synspunkter i gruppa. Denne muligheten ble i liten grad benyttet. En tredjedel av mappene ble så vurdert av intern og ekstern sensor etter bokstavskala og de resterende ble deretter vurdert av to interne sensorer. Det var ingen muntlig høring. I tillegg gjorde de eksterne sensorene en vurdering av i hvilken grad eksamensformen var en tilstrekkelig god vurderingsform sett i forhold til fagplanen, altså en ekstern systemvurdering slik St meld nr 27 legger opp til, og de kom med forslag til forbedringer f eks presisering av de oppsatte vurderingskriteriene.

Tidligere kvalitetsstudiearbeid ved avdelingen Høye m. fl (2003) gjorde en studie av mappevurdering som studie- og eksamensform ved grunnutdanningen i sykepleie og videreutdanning i psykisk helsearbeid ved Høgskolen i Hedmark, avd for

helse- og sosialfag basert på et utprøvningsprosjekt høsten 2002. Studien søkte å finne svar på hvordan forskjellige studieoppgaver påvirker læringsprosessen og tilegnelse av fagkunnskap, og hvilken effekt mappevurdering som eksamensform hadde på studentenes læringsaktivitet. Data ble innhentet fra studentene ved hjelp av spørreskjema og fokusgruppeintervju. Resultatene viste at studieoppgaver kombinert med veiledning av lærere i grupper og ressursforelesninger ga meningsfulle læringsaktiviteter, og vekselvirkningen mellom individuelt arbeid og gruppearbeid ga innsikt og fordypning i aktuelt fagstoff. Respondentene anbefalte flere forbedringer for å øke nytteverdien av mappevurdering. 17 av studentene på videreutdanningen (n=26) mente at mappevurdering hadde bidratt til en mer effektiv læring enn tradisjonell skoleeksamen. 19 mente at opplegget hadde bidratt til å aktivisere dem i læringsprosessen. De mest utbredte kritiske kommentarene var at oppgavene var for vide i forhold til sidetallet, at fristen på enkelte oppgaver var for kort og at det hadde vært for liten tid til annen lesing.

Ordningen med mappevurdering ble innført fast fra studieåret 2003/2004 på en slik måte at det ble tatt hensyn til de innvendingene som hadde kommet fram, og det ble lagt stor vekt på klarhet i informasjon om opplegg og hensikt med ordningen.

TEORI

I dette kapittelet presenteres ulike forfattere og offentlige utredningers beskrivelser av det sentrale begrepet kvalitet samt en modell for analyse av de faktorer som virker inn på kvalitet. Videre inneholder kapittelet et utdrag av eksisterende kunnskap omkring begrepene fjernundervisning, Fronter og mappevurdering.

Hva er kvalitet?

I sin enkleste form er kvalitet det som ønskes eller foretrekkes.

I ”Nasjonal strategi for tjenesteutvikling i helsetjenesten” utgitt av SHD og SH i 1995 vises det til Norsk Standard (NS-ISO 8402) som definerer kvalitet slik:

Helhet av egenskaper og kjennetegn et produkt eller en tjeneste har, som vedrører dets evne til å tilfredsstille fastsatte krav eller behov som er antydnet.

(Sosial- og helsedepartementet og Statens helsetilsyn 1995)

I faglitteraturen er det vanskelig å finne en klar og entydig definisjon på kvalitet. Ofte er det slik at vi bygger vår oppfatning av kvalitet på hva vi har opplevd tidligere. Det forklarer at mennesker med felles bakgrunn og kunnskaper ofte bedømmer kvalitet på samme måte.

Ofte blir generelle definisjoner av kvalitet tannløse, intetsigende og vanskelig å operasjonalisere og konkretisere. Townsend og Gebhart

(1988) snakker om "Quality in Fact og "Quality in Perception", altså faktisk og opplevd kvalitet. Faktisk kvalitet innebærer at visse spesifikasjoner er oppnådd. Opplevd kvalitet betyr at kunden syns han får den kvaliteten på en vare eller tjeneste som han forventer seg. Det hjelper ikke å oppnå faktisk kvalitet dersom ikke den opplevde kvaliteten er bra (Edvardson og Thomasson 1991).

Flere forfattere peker på kundetilfredshet som det sentrale i kvalitetsbegrepet. Kvalitetsnivået kan defineres som forholdet mellom forventet og opplevd tjeneste i kundens perspektiv. Andre forfattere hevder at en må ha et flerfoldig perspektiv der minst tre interessegruppers forventninger bør innfris, behov tilfredstilles og krav oppfylles. Det gjelder kunden eller brukeren, de ansatte og eierne. I dette perspektivet kan kvalitet beskrives på denne måten: God kvalitet oppstår når forventninger blir innfridd, behov blir tilfredstilt og krav blir oppfylt slik de er blitt formulert av kundene, de ansatte og eierne eller oppdragsgiverne.

Det kan kanskje se komplisert ut å tilfredsstille så ulike interesser samtidig. Men ofte er det slik at de forskjellige interessene er sammenfallende, i alle fall delvis. Fornøyde kunder er en forutsetning for en organisasjons eksistens. Når kundene er fornøyde, sprer det seg til de ansatte og etter hvert også til eierne. Kvalitetsutvikling blir spill der alle er vinnere eller tapere (Edvardsson & Thomasson 1991).

Tjenestekvalitet

Tjenestekvalitet kan defineres på denne måten:

Kvalitet er å tilgodese de behov og innfri de forventninger som brukere, tjenesteytere og oppdragsgivere har til en tjeneste.

(KS. Folkevalgt.no 2006)

Grönroos (1993) beskriver tjenestekvalitet som henholdsvis teknisk og funksjonell der teknisk står for *hva* kunden får og funksjonell for *hvordan* kunden mottar tjenesten. Organisasjonens *profil* eller *image* utgjør et filter når det gjelder kundens bedømmelse av tjenestens kvalitet. Dersom en organisasjon omgir seg med et positivt image, er det

lettere for kunden å godta mindre avvik i tjenesteleveransen fordi kunden oppfatter det som en tilfeldig feil.

For å vite hva en skal satse på i kvalitetsarbeidet, trengs det et utvalg sentrale kvalitetsfaktorer, også kalt determinanter, dimensjoner eller kategorier. Gjennom flere studier har det vært mulig å kartlegge hvilke faktorer som er særlig viktige for brukernes oppfatning av tjenestens kvalitet uavhengig av bransje eller type tjenesteytelse.

Kundens eller brukerens oppfatning av de ansattes erfaringer, kunnskaper og kompetanse i kombinasjon med engasjement og vilje til å stå til tjeneste er avgjørende for den brukeroppfattede kvaliteten. Det handler om både evne og enda viktigere vilje til å stille opp.

Punktlighet og tillit er helt sentrale komponenter i et brukerbasert kvalitetsbegrep. Tjenesten må leveres i overensstemmelse med det som blir forespeilt, dvs at brukerens forventninger må innfris. De ansatte må gjøre seg fortjent til tillit, gi brukeren en følelse av at en er troverdig og pålitelig, har kompetanse og kapasitet til å gi den forventede tjenesten.

Empati blir trukket fram som en avgjørende faktor, altså evnen til å vise interesse for brukeren, vise personlig oppmerksomhet og omtanke, bry seg, se brukeren.

Endelig blir *håndtering av kritiske hendelser og klager* pekt på som avgjørende for brukertilfredshet. Det avgjørende her er evnen til å innse at brukeren ikke får hva han forventer og er misfornøyd, at en tar tak i situasjonen og ordner opp. Det er i avvikssituasjoner tjenesteleverandøren får vist hva han duger til. En profesjonell håndtering av kritiske hendelser og klager fra brukerne har vist seg å styrke forholdet til brukerne og øke deres oppfatning av kvalitet. Er det motsatte tilfelle, kan det lett føre til sterk misnøye, brudd i forholdet og spredning av negative rykter. (Op.sit.)

Modell for opplevd kvalitet

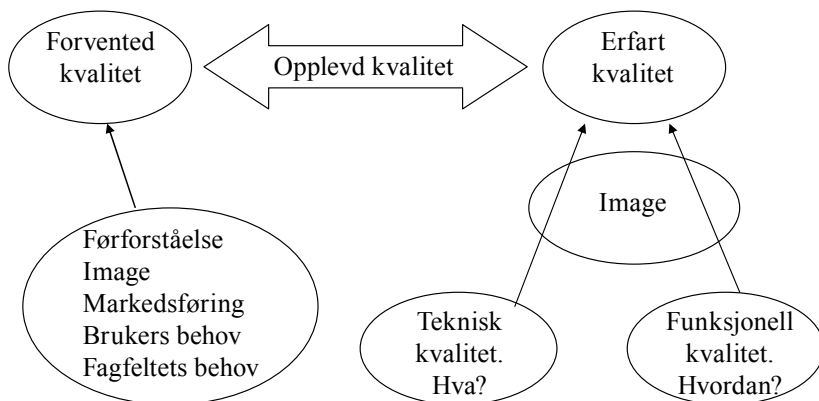
Grönroos (1993) har utarbeidet en modell for å bedømme kvaliteten på tjenester der den tekniske kvaliteten er resultatorientert og avhengig av *hva* brukeren får og den funksjonelle kvaliteten er prosessorientert og avhengig av *hvordan* brukeren får tjenesten. Både den tekniske og den funksjonelle kvaliteten filtreres gjennom organisasjonens *image*, som igjen påvirker den brukererfarte tjenestekvaliteten. Brukeren lager seg en helhetlig bedømmelse av kvalitet på grunnlag av den forventede kvaliteten som er avhengig av en rekke faktorer opp mot den opplevde kvaliteten. Kunden blir fornøyd hvis det er samsvar mellom den opplevde og forventede kvaliteten. Dersom brukeren har høyere forventninger enn de han får innfridd, blir ikke brukeren fornøyd selv om leverandøren mener at kvaliteten er god. På figuren under går det fram hvordan den helhetlige opplevelsen av kvalitet kommer fram i et spenningsfelt mellom forventet og erfart kvalitet.

Den tekniske kvaliteten innbefatter produktene i tjenestepakka så som de tekniske løsningene, dataverktøy og kunnskap hos de ansatte. Dette er allmenngyldig og gjelder om vi undersøker matservering i en restaurant, kirurgiske operasjoner i sykehus, godstransport, banktjenester eller undervisning ved en høgskole (Op.sit.).

Den funksjonelle kvaliteten er uttrykk for holdninger og atferd hos de ansatte, tilgjengelighet, lokaler, organisering og lignende. En organisasjons funksjonelle kvalitet kan f.eks. bestå i en restaurants åpningstider, legens kontortid og atferden til de ansatte. Videre viser modellen at brukers opplevde kvalitet, både den tekniske og den funksjonelle påvirkes av organisasjonens image. Et positivt image kan gjøre at brukeren bærer over med enkelte kvalitetsmangler fordi han tror at det er et tilfeldig uhell. Tjenesteytende institusjoner som befinner seg i en konkurransesituasjon, som f.eks. høgskoler, forsøker å påvirke sitt image i positiv retning gjennom markedsføring i massemedier, på hjemmesider og i omgang med praksisfeltet. Men den viktigste imagebyggingen skjer ved måten studenter omtaler et lærested på ('word of mouth'), noe skolene ikke har direkte kontroll over annet enn å oppfordre studentene til å være gode ambassadører ved å stå fram og gå god for at skolen står for kvaliteten.

Fig 1. Brukeropplevd kvalitet

Kilde Grönroos (1993)



I litteraturen er det også beskrevet en annen måte å vurdere kvalitet på ved å studere det som blir beskrevet som 'sannhetens øyeblikk'. Det avgjørende er hva som skjer i samhandlingen mellom tjenesteyter og bruker. Edvardsson og Thomasson (1991) mener det er riktigere å studere 'sannheten prosess'. I det ligger en forståelse av kvalitet som et produkt av mange møter eller at det finnes mange 'sannhetens øyeblikk' som er avgjørende for brukerens bedømmelse av kvalitet. Kvalitet er ikke statisk eller noe som er bedømt og fastlagt en gang for alle, men derimot en prosess som pågår hele tiden. Organisasjoner må være i en kontinuerlig prosess der den hele tiden søker å bedre kvaliteten.

Også brukerne er i bevegelse. Grönroos sier at det ikke bare er slik at brukerne blir misfornøyde hvis de ikke får de tjenester de forventer. Når mennesker ikke får det resultatet de forventer, vil mange spørre seg om hvorfor, og bedømmelsen av årsaksforklaringen, om det er hold i den eller ikke, vil også påvirke den endelige bedømmelsen av tjenesten.

Studiekvalitet

Kvalitet er et begrep som har fått en nærmest magisk plass i debatten om utdanning og forskning. Alle er enige om at det er noe en bør etterstrebe, men enigheten er ikke like stor dersom en forsøker å definere begrepet. Tradisjonelt har studiekvalitet vært den enkelte lærers ansvar, et spørsmål om kvalitet i læresituasjoner i klasserommet og i veiledningssituasjoner. Etter hvert som studiekvalitet har fått større oppmerksomhet, har det fått et utvidet innhold slik at vi nå forstår studiekvalitet som læreinstusjonens samlede måte å fungere på gjennom utvalg av litteratur, undervisning og veiledning av studenter, forskning, eksamensordning m.m. Gjennom studiekvalitetsutvalgets innstilling i 1990 ble studiekvalitet også et politisk anliggende. Ansvaret for kvalitetsutvikling ble lagt til den enkelte læreinstusjon. Enkelte læresteder gjennomførte evalueringer av egen virksomhet av mer rituell karakter tilsynelatende for å tilfredsstillere Undervisnings- og forskningsdepartementet mens andre gjennomførte studier av egen virksomhet med sikte på å oppnå faktiske forbedringer (Karlsen og Stensaker 1994). Etter hvert opprettet mange høyskoler og universiteter egne studiekvalitetsutvalg for å ivareta dette arbeidet.

NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen) sier i et skriv om kriterier for evaluering av universiteter og høyskolars kvalitets-sikringssystem for utdanningsvirksomheten at det ikke finnes noen enkel og entydig definisjon på begrepet studiekvalitet. Likevel er det tre forhold som står sentralt:

”Kvalitet slik den framstår for studentene, slik den tilfredsstillere anerkjente faglige mål og slik den gir utdanningene samfunnsmessig relevans i vid forstand”.

(NOKUT 2006:1).

Fjernundervisning

En omlegging fra ren klasseromsundervisning til stor grad av fjernundervisning (jfr.side 9) innebar en radikal pedagogisk omlegging innen videreutdanningen i psykisk helsearbeid. Oppfatningene om denne undervisningsformens fortreffelighet var svært sprikende. En gjeste-

foreleser nektet å ha fjernundervisning fordi hun mente at hun mistet kontakten med studentene.

Torgersen hevder derimot når han siterer Rekkedal (1999: 131) at

"av alle medier som blir brukt i fjernundervisning, er det telekommunikasjon som kommer nærmest i å simulere lærer-student-forholdet i et vanlig klasserom. Interaksjonen er spontan, øyeblikkelig og innbyr til naturlige samtaler".

Det å ta i bruk fjernundervisning i betydningen videokonferanse er på mange måter et møte mellom to felt, det teknologiske og det pedagogiske. I en startfase vil de teknologiske spørsmålene ofte dominere før senere å bli avløst av de pedagogiske. De teknologiske spørsmålene dreier seg ofte om anskaffelse av utstyr av tilstrekkelig kvalitet og dernest å få dette til å fungere best mulig, noe som både er et spørsmål om kompetanse og teknologisk stabilitet. De pedagogiske spørsmålene knytter seg til formidling og kommunikasjon toveis, dvs å overføre klasserommets dynamikk til samhandling med studenter som oppholder seg et annet sted via skjerm.

Støkken (1998:166) sier i sin doktorgradsavhandling følgende om dette forholdet:

"For strenge pedagogiske faglige krav kan stenge for raske, fleksible løsninger, som kan bidra til å avhjelpe problemene i en akutt situasjon. "For mye" pedagogikk kan dermed bli en hemsko, på samme måte som for mye teknologi kan føre på ville veier. Her som på mange andre områder av samfunnslivet kan det beste være det godes fiende!"

Skal videokonferanser bedømmes kvalitativt, trengs det både en bedømmelse av hvordan teknologien så vel som den pedagogiske virksomheten har fungert.

Nasjonalt senter for telemedisin (2001) har utarbeidet en videokonferanseguide som ligger ute på nettet. Den gir foreleseren en detaljert instruksjon i den gode pedagogiske opptreden og i bruk av det tek-

niske utstyret. Den sier f eks at ”kvaliteten på bilde og lyd vil ofte være avgjørende for kvaliteten på kommunikasjonen mellom partene i undervisningen. Kontroller at lyd kvaliteten er tilfredsstillende før sendingen starter”. Den sier ingen ting om hva en gjør dersom lyden ikke er mulig å få opp ved start eller hva en gjør om den faller ut underveis. En veileder som forutsetter at det ikke dukker opp problemer er lite verd.

Videre sier den at ”det er opp til foreleser å invitere til dialog”. Den sier ingen ting om hvordan en foreleser skal forholde seg dersom en student på en av mottakerstedene stiller spørsmål og de andre studentene opplever diskusjoner som utidig. Videre anbefaler den å svitsje kamera mellom bilde av foreleser og Powerpoint for å oppnå variasjon, mens vårt utstyr hadde to bildefunksjon som innebar at det var bilde av foreleser og Powerpoint på skjermen samtidig såfremt utstyret fungerte som det skulle, noe det ofte ikke gjorde. Veilederen var til svært liten nytte, og vår systemansvarlig har vurdert den som lite hensiktsmessig å bruke.

Hva kan en si at kjennetegner den gode pedagogiske opptreden uavhengig av om det er i klasserommet eller på en TV-skjerm? James Mursell (Mursell i Hultgren 2001) introduserte i 1946 noen grunnleggende prinsipper for god undervisning og læring. På norsk går disse under navnet MAKVIS-prinsippene. Hvis læringen og undervisningen for voksne mennesker skal være god, må den ivareta prinsippene om:

- **Motivasjon** som kan oversettes med drivkraft til handling. Er ikke motivasjonen til stede i utgangspunktet, må læreren skape motivasjon som blir en indre drivkraft i motsetning til at det spilles på ytre motivasjon i form av ulike typer belønning i form av karakterer eller andre typer goder.
- **Aktivisering** som betyr at den lærende, ikke læreren må være aktiv helst både mentalt og praktisk. Læreren skal være den som setter i gang læringsaktiviteter hos studentene som f eks refleksjon og diskusjon.
- **Konkretisering** innebærer at læreren hele tiden sørger for at studentene kjenner seg igjen i det som blir sagt ved at det blir brukt

eksempler eller illustrasjoner som virker kjente. Det letter læringen og gjør at motivasjonen øker.

- Variasjon betyr at læreren ikke kan ha det samme opplegget hele tida. For å holde oppmerksomheten oppe til enhver tid er variasjon helt nødvendig. Å være kreativ, overraske og skape spenning er stikkord her.
- Individualisering er et viktig prinsipp fordi voksne mennesker har ulike måter å lære på, ulike interesser, modenhet og erfaring. Alle ønsker å bli sett. Derfor bør læreren tilstrebe å treffe den enkelte best mulig.
- Samarbeide som i denne sammenhengen betyr å løse oppgaver og utfordringer innen opplæring og veiledning i fellesskap gjennom f.eks gruppearbeid, prosjektarbeid og ferdighetstrening.

Når disse prinsippene er viktig å følge i klasserommet, blir det enda mer påkrevet i fjernundervisningen.

Fronter

Det er interessant å legge merke til hvilke forventninger St meld 27 har til bruk av IKT som lærings- og endringsredskaper og hvordan dette legitimerer en offensiv satsing på IKT i pedagogisk sammenheng:

”Det ligger et stort potensiale i bruk av IKT i undervisning, læring og kompetanseutvikling. Utdanningssystemet må legge opp tilbudene slik at dette potensialet kan realiseres”.

”IKT er instrumenter som understøtter læring. Internasjonale undersøkelser dokumenterer at IKT i utdanningen fører med seg nye lærings- og vurderingsformer, nye organiserings- og samarbeidsformer og nye student- og lærerroller. Også for kvalitetsutvikling av læringsmiljøer har bruk av IKT i fag-ene positive effekter. Undersøkelser viser også at IKT øker studentenes motivasjon og konsentrasjon om læring, noe som i sin tur virker inn på prestasjonene”.

På denne bakgrunnen vil det være interessant å finne ut i hvilken grad forventningene har blitt innfridd.

I ”Rapport fra arbeidet i Forum for nettpedagogiske metoder, evaluering og vurderingsformer” hevder forfatterne at de vesentligste utfordringene i nettbasert læring langt på vei er de samme som vi står over for i all undervisning, nemlig en bevisst og planmessig satsing på metoder som problembasert og erfaringsbasert læring, samarbeidslæring og studentaktiviserende arbeidsmåter. Utfordringen som ligger i å gå fra lærerens undervisning til studentens læring gjelder også den nettbaserte undervisningen. Til dette trengs en støttende kultur for at læreprosessene skal lykkes. (Hjertø m fl 2004:7).

Evalueringsrapporten sier at å bruke formuleringen ”å legge til rette for læring” er dekkende for nettlærerens oppgaver. Studentenes aktivitet på nettet kommer ikke i stand uten en betydelig og målrettet innsats fra nettlæreren. Han må overføre fra klasserommet til nettet evnen til å utfordre, begeistre, inspirere, være synlig, gripe øyeblikket og å provosere.

Bruk av Fronter forutsetter at studenter og lærere har god datakunnskap. Avdelingen har bare gitt studentene to timers innføring i Fronter ved studiestart og oppfordret dem til å lære av hverandre. Det er utvilsomt enkelte som har vært hemmet i sin oppgaveløsning av lite kunnskap og erfaring med bruk av data. Lærernes kunnskap og erfaring setter også grenser både fordi studentene forventer råd og veiledning når noe ikke fungerer tilfredsstillende, og fordi studentenes aktivitet på Fronter ikke har gått lenger enn det lærerne har lagt opp til. Lærerne har f eks ikke vært pådrivere for å få i gang diskusjonsgrupper eller oppgaveløsning i gruppe på nett.

Støkken (2002:74) som er professor ved Høgskolen i Agder og har doktorgrad i fjernundervisning sier at den skriftelige nettbaserte kommunikasjonen har vært en større utfordring enn antatt. Det har vært stor avstand mellom ambisiøse mål og de konkrete erfaringene som er gjort. Følgende kommentar fra ”Tysk grunnfag” ved Universitetet i Oslo synes å være representativ: Studenter og lærere rapporterte at de fikk best pedagogisk utbytte av samlingene. Den sosiale kontakten er nødvendig for læringsmiljøet. Forum og Chat i Fronter har fungert

dårlig. Det er nødvendig med toveis kommunikasjon, den må være lærerstyrt og en integrert del av undervisningen.

Norsk forbund for fjernundervisning (2001) har i heftet ”Kvalitetsnormer for fjernundervisning” stilt er rekke krav til kvalitet, men å vurdere vår virksomhet opp mot disse kriteriene vil ikke nødvendigvis bli en god kvalitetsbedømmelse. Det kommer av at disse kravene egentlig stilles til en annen type virksomhet, nemlig utvikling og drift av kurs på internett. Det er likevel mulig å hente en del ideer her. Problemet er likevel at disse kvalitetsnormene er for sterkt rettet inn mot en teknisk forståelse av kvalitet. Videreutdanning i psykisk helsearbeid vil sannsynligvis være mer tjent med en kvalitetsvurdering der studenttilfredshet står sentralt. Det er flere grunner til det:

- Studenttilfredshet som kvalitetsmål er en klar parallell til brukermedvirkning som er en av de bærende elementene i moderne tenkning om psykisk helse.
- Studentaktive læringsmetoder er en av kvalitetsreformens grunnideer og er for tiden en av høyskolenes mest interessante pedagogiske jaktmarker.
- Avdelingen vil ha nytte av å utvikle metoder som vekker studentenes interesse, og det kan gi konkurransefortrinn i prosjekt. Innlandsuniversitetet å ha erfaring med desentraliserte studie tilbud med et stort rekrutteringspotensiale.

Mappevurdering

I Stortingsmelding nr 27 (2000-2001) heter det at forholdet mellom student og institusjon må styrkes gjennom tettere oppfølging av studentene gjennom hele læringsforløpet. For å styrke læringsutbyttet og progresjonen skal det legges vekt på studentaktive undervisningsformer i kombinasjon med evalueringer som fremmer læring gjennom jevnlig tilbakemeldinger. Eksamen er i stor grad styrende for studenters studieatferd. Ensidig bruk av sluttevalueringer stimulerer i for stor grad til kortsiktig pugg framfor læring og forståelse. Departementet slutter seg til Mjøsutvalgets forslag om bruk av studentporteføljer eller mappevurdering som en hensiktsmessig måte å kom-

binere undervisning og evaluering på. Hyppige tilbakemeldinger om utbyttet av læringsprosessen skal inngå i studiene som en del av undervisningsarbeidet. Dette vil bli et uttrykk for hva studentene har forstått i stedet for reproduksjon av stoff fra pensum. (St meld nr 27 [2000-2001]:21/31)

Per Lauvås, professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, hevder at realiseringen av Kvalitetsreformens intensjoner ikke først og fremst vil være avhengig av at den avsluttende eksamen endres, men at nøkkelen ligger i vurderingsformen. Det avgjørende vil være om vurderingen er summativ eller formativ. Med summativ vurdering menes en bedømmelse av hvor godt sluttresultatet på et studiearbeid er i forhold til de krav som stilles. Vurderingskonklusjonen kan enten være bestått/ikke bestått eller graderte karakterer. En formativ vurdering er derimot en vurdering som bare gjøres i den hensikt å påvirke læringsprosessen i positiv retning. Den formative vurderingen skal hele tida gi studenten opplevelsen av hjelp til å komme videre og bli bedre etter jevn studieinnsats i et stimulerende læringsmiljø med mye feedback på egne produkter og prestasjoner. Lauvås hevder også at det å kombinere karakter og rikholdig feedback ikke er effektivt. Skal tilbakemeldingen ha noen verdi, må den komme raskest mulig etter at studiearbeidet er produsert.

”Det helt grunnleggende prinsippet for å sikre høyt læringsutbytte i høyere utdanning er egentlig uhyre enkelt. Jo mer studentene studerer, jo mer lærer de. Deres læringsutbytte har ikke nødvendigvis noen sammenheng med hvor mye det undervises, men det har en klar sammenheng med hvor mye de selv arbeider med lærestoffet”.

(Lauvås udatert notat, sannsynligvis 2002:3)

Lauvås (2002:153) sier videre at et vesentlig anliggende for dokumentasjonsordninger av typen mappevurdering er ambisjonen om å gjøre studentene mer bevisst om sin egen lærings- og utviklingsprosess, og at de selv skal ta ansvar for å skaffe seg den kompetansen som trengs. Lærerne kan gjerne kreve at studentene lager utkast til studieoppgaver til bestemte frister, blant annet for å sikre en optimal link til

undervisningen. Men deretter skal de vite at det er opp til dem hva de vil gjøre med den feedback de har fått. De skal vite at på en nærmere angitt dato skal en ferdig portefølje foreligge.

Olga Dyste (Uniped 2/2002) trekker særlig fram et problem som også er berørt i St meld nr 27, nemlig at studentene ikke arbeider jevnt gjennom hele året. Den tradisjonelle skoleeksamen oppfordrer til skippertaklesing rett før eksamen, som lett fører til et "easy come, easy go"-forhold til kunnskap. Det er forventet at mappevurdering som eksamensform skal forandre på det. Line Wittek ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved UiO gjorde i 2002 en evaluering av bruk av mappevurdering blant 1. avdelingsstudenter ved Institutt for spesialpedagogikk (ISP) der en av konklusjonene var at mappevurdering fremmer den jevne læreprosessen. Hennes informanter sier videre at det å lese faglitteratur med henblikk på å belyse en problemstilling i form av en studieoppgave, gjør at en bearbeider stoffet på en annen måte. En leser mer fokusert, det er lettere å huske det en leser og en får et mer reflektert forhold til fagstoffet i den forstand at forståelsen blir viktig. Egne refleksjoner knyttes til litteraturen som leses, og studentene blir opptatt av å se sammenhenger og relatere lærestoffet til egne erfaringer. Mappevurdering blir ikke bare en eksamensform, men en undervisningsform som gjør studentene mer aktive i sin egen læringsprosess. Hun understreker imidlertid at det ikke er mappevurdering i seg selv som skaper gode betingelser for læring. Læringsutbyttet avhenger av hvordan studieoppgavene er utformet og hvilke læringsaktiviteter som knyttes opp mot dem. Hun peker på tre gode premisser for læring:

- Studentaktive læringsformer der det inngår stor grad av samspill og dialog mellom aktørene i læringsmiljøet.
- Stor grad av skriveaktivitet.
- Innslag av formativ vurdering under studieforløpet.

(Wittek i Uniped 2:2002)

Når det gjelder verdien av selve skrivingen, sier Dyste, Hertzberg og Hoel (2002:12) det slik:

”Skriving gjør tankene synlige. Skrivning gjør det praktisk mulig å ta vare på tankene, lete dem opp igjen og følge utviklingen av dem. Ved å gå tilbake til det som er skrevet kan vi omforme planer, oppdage nye nettverk av assosiasjoner og komme videre i tenkningen. Skrivningen hjelper oss til å se nye sammenhenger og til å avsløre mangel på sammenheng og forståelse. Skrivning fører til dybdelæring i stedet for overflattisk læring og hjelper oss til å gjøre fagstoffet til vårt eget. Skrivning kan føre til ny erkjennelse og innsikt”.

Marit Allern ved Program for praktisk pedagogikk ved Universitetet i Tromsø har i sitt doktorgradsprosjekt *Mappevurdering, ny giv for lærerutdanninga på universitetet?* fulgt to studentkull i perioden 2000 til 2001 i forbindelse med innføring av mappevurdering. Hun har kvalitetsreformen som sitt utgangspunkt og konkluderer med at mappevurdering gir en gevinst i form av bedret studiekvalitet sammenlignet med tradisjonell eksamen. Arbeidsformen er mer krevende for studentene, og de får et mer bevisst forhold til egen læringsprosess. Men hun advarer mot en for standardisert mappestruktur og hevder at studentene må ha en viss frihet i utformingen for å kunne demonstrere oppfinnsomhet og initiativ. Hun poengterer videre at å ta i bruk mappevurdering krever en større endring av læringskultur og læringsmiljø enn de hadde forestilt seg på forhånd og at det tar svært lang tid. Hun refererer til andre utviklingsprosjekter der de har samme erfaring, dvs at endringsprosjekter har vært en konstant kamp mot vel etablerte kulturer i skole og samfunn. (Allern i Uniped 2:2002)

Lauvås sier at det foreløpig er glissent med empirisk forskning om formativ vurdering, sannsynligvis fordi en ikke har sett det som særlig betydningsfullt å studere hvordan feedback er læringsfremmende og hvilke former som fører til mest læringsutbytte (notatet op.cit.).

Oppsummert kan en si at det avgjørende er i hvilken grad fjernundervisning, Fronter og mappevurdering bidrar til å oppnå kvalitetsreformens mål om økt studiekvalitet. Dette spørsmålet er bare delvis besvart gjennom den gjennomgåtte litteraturen. Dette studiet vil

derfor bidra til å utdype kunnskapen om bruk av disse pedagogiske virkemidlene og forsøke å finne fram til hvilke krav som bør stilles for å kunne hevde at tiltakene høyner studiekvaliteten.

METODE

Denne undersøkelsen er en deskriptiv evalueringsstudie som tar sikte på å belyse de erfaringer som er gjort med fjernundervisning, Fronter og mappevurdering ved videreutdanning i psykisk helsearbeid. Studien er en summativ etterundersøkelse.

Informanter.

Disse informantene er med i studiet: Studentene som gjennomførte heltidsstudiet 2003-2004 og studentene som gjennomførte deltidsstudiet 2004-2006. Lærere som har undervist på heltidsstudiet 2003-2004, både ansatte ved høgsolen og gjesteforelesere. Opprinnelig var det også meningen å inkludere lærerne som underviste deltidsklassen. Det ble ikke gjennomført fordi det langt på vei dreide seg om de samme personene som allerede hadde deltatt i undersøkelsen på heltidsstudiet. Deres synspunkter var allerede tilstrekkelig dokumentert.

Datainnsamling.

Det ble utarbeidet to spørreskjemaer, et beregnet på studenter og et på lærere om erfaringer med fjernundervisning (jfr vedlegg). Et tredje skjema gjaldt studentenes erfaringer med Fronter og mappevurdering der respondentene ble bedt om å bedømme kvaliteten på en 5-delt skala fra ”svært god” til ”dårlig” og inneholdt også mulighet til å kommentere på hvert spørsmål.

1. juni 2004 ble det arrangert en gruppediskusjon overført på fjernundervisning. Til stede i klasserommet i Elverum var studenter og

tilsatte lærere samt en gjesteforeleser. På Gjøvik deltok studentene og en annen gjesteforeleser og på Tynset deltok studentene. Hensikten var å utdype svarene som var gitt i spørreskjemaene og særlig underbygge og begrunne synspunkter som var kommet fram. Jeg hadde skrevet ned sentrale spørsmålsstillinger ut fra en foreløpig gjennomgang av de skriftelige svarene og ledet sammenkomsten som varte i ca 1 ½ time. Det var meningen å ta opp hele møtet på video, men teknikken sviktet. I stedet ble samtalene tatt opp på tape på diktafon. Opptaket hadde imidlertid så dårlig lyd kvalitet at det bare delvis lot seg gjøre å skrive ut etterpå. En student og en lærer skrev referater fra møtet. Disse referatene er brukt som det viktigste og mest pålitelige datagrunnlaget når innholdet i møtet er presentert i funnkapitlet sammen med data fra skjemaene.

Datainnsamlingen skjedde våren 2004 for heltidsklassen og lærerne og våren 2005 for deltidsklassen. Våren 2005 hadde deltidsklassen hatt et års erfaring med de nye undervisningsformene som bakgrunn for sine svar, men de var bare halvveis i studieforløpet.

Som et supplement til kvalitetsbedømmelsen har jeg innhentet karakterer fra de to klassene fordelt på studiesteder. Hensikten har vært å finne ut om det er noen sammenheng mellom karakterer som uttrykk for studiekvalitet og hvordan studentene har mottatt undervisning, enten i klasserommet eller som fjernundervisningsstudenter.

Validitet og reliabilitet.

Når en skal vurdere validiteten i dette studiet, dvs om en har målt det en er ute etter å måle, må det tas hensyn til spørsmålsstillingens vide form, hvilke *erfaringer som er gjort*. Spørsmålet om i hvilken grad validiteten er godt ivaretatt vil avhenge av hvor dypt og utfyllende en vil besvare spørsmålet. I ettertid kunne jeg ønsket at skjemaene hadde inneholdt spørsmål som utfordret studentene mer på reflektert ettertanke, f eks. om hva skrivingen hadde betydd for læreprosessen, hva arbeid i kollokviegrupper hadde betydd og hva oppgaveløsningen hadde å si for forståelse og innsikt i faget. Det kunne ha gitt betydelig

mer innsikt i gode betingelser for læring og bekreftet, eventuelt nyansert Witteks funn fra Institutt for Spesialpedagogikk ved UiO.

I store trekk er reliabiliteten, dvs nøyaktigheten i målingene, godt ivaretatt da det meste av datagrunnlagt er skriftelige svar. Det kan likevel stilles spørsmålsteget ved referatet fra møtet om fjernundervisning 1. juni 2004. Videomaskinen sviktet, den var ikke sjekket på forhånd, diktafonopptaket hadde dårlig lyd kvalitet og var bare delvis mulig å skrive ut. Det forelå likevel to skriftelige referater som utfylte hverandre, men slike referater blir aldri helt utfyllende. Disse feilkildene er likevel av marginal betydning.

Av studentene i heltidsklassen svarte 29 av 33, som gir en svarprosent på 88 som må sies å være svært bra. En vesentlig årsak til den høye svarprosenten var at studentene visste at de var med på å prøve ut nye læremetoder, og at deres evaluering var viktig for utvikling av studiekvaliteten ved skolen. Mange av studentene var dessuten svært kvalitetsbevisste.

Av studentene i deltidsklassen svarte bare 13 av 69, som gir en svarprosent på 19. Den lave deltagelsen kan sannsynligvis forklares med svak tilknytning mellom meg og studentene. Det ble gjort flere forsøk både fra meg og fra klasselærer på å få flere til å delta, men til liten nytte. Resultatene er presentert med hver klasse for seg slik at eventuelle forskjeller skal kunne komme fram.

Den lave deltagelsen fra deltidsstudentene representerer selvsagt en svakhet ved undersøkelsen fordi det kan reises tvil om svarene er representative for hele klassen.

Dataanalyse.

I dataanalysen av fjernundervisningen har jeg benyttet Grönroos (1993) modell for brukeropplevd kvalitet. Den ble valgt fordi den virket velegnet til å vurdere samvirke mellom de forskjellige komponentene som inngår i denne kvalitetsanalysen av fjernundervisningen. Det har særlig vært en utfordring å anvende modellen til å belyse opplevd

kvalitet som et fenomen i spenningsfeltet mellom de faktorer som påvirker den erfarne kvaliteten opp mot den forventede kvaliteten. I analysen av Fronter og mappevurdering var en slik analysemodell ikke nødvendig fordi bildet ikke var så sammensatt.

I analysen av fjernundervisning har jeg benyttet NOKUT's kriterier for studiekvalitet: Kvalitet slik den framstår for studentene, slik den tilfredsstillende anerkjente faglige mål og slik den gir utdanningene samfunnsmessig relevans i vid forstand. Grunnen er både at NOKUTs vurderinger er avgjørende for bedømmelsen studiekvalitet ved høyskoler i Norge, at NOKUT har stor autoritet og at kriteriene framstår som relevante i denne analysen.

Sjansen for at studentene har svart mer positivt enn hva de faktisk har ment, skulle være relativt liten. Heltidsklassen svarte helt på slutten av studieåret og hadde ingen ting å tape på å være ærlig kritisk. Blant deltidsstudentene som var halvveis i studieforløpet, hadde mange allerede sagt klart fra om at de tekniske problemene på Gjøvik og Otta holdt på å ødelegge motivasjonen for studiet.

Funnene er bearbeidet på den måten at alle svar er skrevet ut først under hvert enkelt spørsmål for etterpå å bli komprimert inn under ulike kategorier som f.eks. ”betydningen av tilbudet”, ”teknisk kvalitet” og ”samlet vurdering”. Bedømmelsen på kvalitetsskalaer er presentert i form av diagrammer fordi dette gir et godt visuelt bilde på resultatene.

Studentene ble lovet at resultatene ville bli presentert i en anonymisert form. Når jeg likevel har tillatt meg å presentere funnene fordelt etter studiested, f.eks. alltid Gjøvik der det bare var ei gruppe på fire studenter, er det fordi det ikke har kommet fram noen sensitive synspunkter eller opplysninger som kan knyttes til relativt få, lett identifiserbare personer. Det kan vel heller sies at det er vanskelig å finne noen standpunkter blant studentene på Gjøvik som ikke ble delt av studentene f.eks. på Tynset. Det må i så fall være nyanser i tilfredshet. Jeg har også benyttet stedsnavnene fordi det på den måten skulle bli

lettere å se for seg skolens virksomhet på Innlandskartet. Tanken har vært å få leseren til å se for seg hvor vidstrakt fjernundervisningen var, og at omfanget var banebrytende. Min vurdering er at dette ikke medfører noen etiske komplikasjoner.

Avslutning.

Dette studiet har vært drevet på 25 % FoU-tid i perioden høst 2004 til høst 2006 ved siden av arbeidet som klasselærer på videreutdanning i psykisk helsearbeid. Det er således grunn til å spørre om bukken har passet havresekken. Det er selvsagt hyggelig at studentene er godt fornøyd med det studietilbudet de har fått. Likevel vil jeg understreke at jeg ikke har forsøkt å dempe de kritiske kommentarene. De språklige bearbeidelsene som er gjort, har heller vært styrt av ønsket om å finne samlende og dekkende uttrykk for synspunkter som har tilhørt samme kategori uten at det skulle gå ut over den nyanserte framstillingen. I analysedelen kan jeg selvsagt ikke utelukke at min forståelse av materialet har blitt påvirket av at jeg har vært klasselærer med høye pedagogiske ambisjoner. Jeg vil likevel hevde at analysen er preget av nøkternhet.

FUNN

I dette kapitlet presenteres utsagn og oppfatninger, erfaringer og vurderinger fra informantene, både studenter og lærere når det gjelder ulike sider ved fjernundervisningen. Når det gjelder Fronter og mappevurdering, inneholder kapitlet grafiske framstillinger av skårer på en femdelte skala fra svært god til ikke god sammen med kommentarer informantene har kommet med på hvert spørsmål.

Fjernundervisning

I dette avsnittet presenteres studentenes erfaringer med, oppfatninger om og bedømmelse av fjernundervisningen. Funnene er fordelt på de forskjellige studiestedene. Lærernes synspunkter kommer fram under heltid fordi det bare var lærerne som underviste på heltid som svarte selv om de langt på vei er de samme som på deltid.

Betydningen av tilbudet

Heltid

Alle, både fast ansatte lærere, gjesteforelesere og studenter på alle lærestedene er enige om at det er en stor fordel at studentene kan følge undervisningen fra steder som ligger nær hjemmet. Det blir pekt på mange grunner til dette. Studentene slipper lange kjøreavstander, f.eks. 5 timers kjøring tur-retur mellom Tynset og Elverum eller 2 ½ times kjøring fra og tilbake til Gjøvik, en sparer tid og penger og slipper å bli så sliten. Tilgangen til studiet blir lettere, særlig for de

som har etablert seg med familie og barn, og studietilbudet når ut til flere.

En av studentene på Gjøvik resonnerer som så: *”Ideelt sett ville jeg vært i Elverum fordi jeg opplever at det gir større utbytte, spesielt med hensyn til deltagelse i diskusjoner og lignende, men fordelene med å få være på Gjøvik veier tyngre samlet sett.”* En annen av studentene fra Gjøvik sier at de ikke var klar over at det skulle være fjernundervisning på Gjøvik og hadde egentlig belaget seg på å reise til Elverum, men er veldig glad for å ha sluppet.

En av studentene på Tynset forklarer fordelene slik: *”Jeg hadde ikke gjennomført studiet hvis det ikke hadde vært for fjernundervisningen. Veldig positivt å kunne bo hjemme, slippe pendling eller hybelutgifter og kunne finansiere studiet med vakter på sykehuset her.”* Andre sier at de ville gjennomført studiet uansett fjernundervisning eller ikke, men at tilbudet likevel er veldig positivt. Dessuten er det lettere å prioritere å komme på en forelesning på Tynset enn i Elverum. Hovedinntrykket er at fjernundervisning er et godt alternativ til ingen videreutdanning, men at det er formen som er avgjørende.

Andre igjen legger vekt på at et desentralisert studietilbud fremmer rekruttering og kompetanseheving blant kvinner i distriktene. Enkelte uttrykker stor entusiasme: *”Dette rekrutterer mange kvinner i yrkeslivet.”* *”Dette er framtida!”*

Fjernundervisning skaper et særskilt læringsmiljø lokalt. Studentene forteller at de har blitt en sammensveiset gjeng som støtter hverandre. Tynset næringshage får dessuten ros for å ha lagt godt til rette for et rikt læringsmiljø med god service, tilgang på PC og kopimaskin. Også en av de faste lærerne peker på verdien av å bygge læringsmiljøer i distriktene.

Deltid

Alle studentene på Gjøvik, Otta og Tynset sier at tilbudet om FU hadde avgjørende betydning for valg av videreutdanningen. Det begrunnes

med at de slipper reiseavstand eller bo på hybel. Mange sier at de ikke hadde begynt på studiet i det hele tatt hvis det ikke hadde vært for tilbudet om FU. En av studentene gjør oppmerksom på at de likevel har vesentlig reiseavstand for å komme til nærmeste studiested.

Også studentene i Elverum har stor forståelse for bruk av FU fordi det for mange er en forutsetning for å kunne ta utdanningen at de kan ta den på hjemstedet.

Mengden fjernundervisning

Heltid

I skoleåret 2003/2004 var det i alt 65 undervisningsdager hvorav 34 ble sendt som fjernundervisning, dvs 52 %.

Studentene som har fulgt undervisningen i Elverum har noe ulik oppfatning når det gjelder mengden fjernundervisning. Det varierer fra at det har liten eller ingen betydning, til passe og for mye. De som mener det har vært for mye, begrunner det med at de tror utbyttet hadde vært større dersom klassen hadde vært mer samlet.

Både studentene på Tynset og Gjøvik er fornøyd med mengden fjernundervisning, men sier at det har vært fint å være i klassen innimellom og bli kjent med de faste lærerne. De ville ikke hatt bare fjernundervisning. Det må veksle mellom fjernundervisning og samlinger, og fordelingen har vært bra.

De fast tilsatte lærerne er imidlertid av en annen oppfatning. De sier at det har vært for mye, en svarer at fjernundervisningen ikke må overstige 30 %. De mener det er uheldig av flere grunner. Det har ikke vært diskutert hvilke pedagogiske endringer en slik sterk vektlegging av fjernundervisning ville medføre. Kunnskap som formidles via fjernundervisning kan oppleves som en type ekspertkunnskap og kan fremmedgjøre studentene om hva kunnskap er og hvordan den dannes. Undervisningen kan framstå som påstandskunnskap. Dialogen i undervisningen må understøttes og dyrkes fram, og derfor er det viktig at fjernundervisning inngår i en bredere pedagogisk tenkning.

Dialogen og studentaktive metoder blir mye mindre framtreddende, og det blir mer rene forelesninger. En lærer sier han nesten ikke kjenner studentene på Tynset og Gjøvik. Han hevder at psykisk helsearbeid er et fag som en ikke bare kan lese seg til, en må også ha fokus på kommunikasjon, samhandling og metodetrening. For å få til det, må en møtes ansikt til ansikt.

Deltid

Meningene sprer seg fra greit nok, ok, tilfredsstillende og bra til at det kunne gjerne vært mer mens ingen ville hatt mindre.

Klassefølelse og gruppefølelse

Heltid

Studentene i Elverum beskriver en del kvaliteter ved klassen som de setter spesiell pris på. De trekker fram at det har vært et stort pluss at klassen har vært satt sammen av mennesker med ulik erfaring og yrkesbakgrunn, noe som har vært spennende og utviklende. *"Det er bra å høre hvordan andre tenker og hvorfor"*. De berømmer kontakten studentene imellom og det gode læringsmiljøet. Ofte har de brukt pausene til å diskutere faglige emner. Miljøet har hatt stor betydning for faglig vekst, har gitt innsikt i eget ståsted, hvordan den enkelte har utviklet seg faglig og tverrfaglig og har gitt nye, mangfoldige perspektiver og utfordringer.

De samme studentene mener fjernundervisningen har ført til at de ikke har blitt så sammensveiset som klasse, ikke har fått den samme klassefølelsen. De får ikke den samme kontakten med de studentene de ikke treffer og snakker med i pausene. Det blir avstand mellom studentene, det blir mindre sosialt og vanskelig å prate sammen.

Studentene på Gjøvik sier at det er fint å være i samlet klasse innimellom. Noen av dem opplever at de mister noe av klassefølelsen og kontakten med medstudenter og lærere. En annen syns forholdet til klassen har vært relativt bra fordi de har vært i Elverum en del. De har mista noe av klassefølelsen, men samtidig opplever de at de har blitt godt tatt vare på når de har vært i Elverum og følt seg som en del av

klassen. Hadde de vært mer på Gjøvik, ville forholdet blitt dårligere. *"Fjernundervisningen i seg selv skaper ingen klassefølelse"*.

De forteller at de derimot har diskutert seg imellom, utvekslet meninger og synspunkter, reflektert over ulike tema og hatt det fint sammen. De har hatt mye kontakt og gitt hverandre hjelp. Men det har ikke vært noe særlig med gruppearbeid ut over løsning av den studieoppgaven som det har vært gruppebesvarelse på.

De beskriver miljøet i gruppa som oppmuntrende når det har gått tungt, og at fellesskapet har betydd mye. Særlig blir det pekt på verdien av støtte i gruppa ved oppgaveskriving. Det har vært lett å ta kontakt og gi hverandre hjelp. *"Felles erfaringer gjennom fjernundervisning har gitt oss som gruppe et eget læringsmiljø. Det har vært fint"*.

Studentene på Tynset sier at de ikke har blitt en del av klassen på samme måten som om de hadde vært der. En blir ikke kjent med i de andre studentene i like stor grad og får en viss distanse til medstudenter og forelesere. Noe informasjon går tapt, og en mister småpratene i friminuttene. Andre synes det har vært en veldig fin klasse, og at det har vært en glede å komme sammen i klassen som de har hatt et godt forhold til. Flere svarer at de synes det har vært fint å komme til Elverum innimellom for å ha kontakt med klassen.

Videre sier studentene på Tynset at de har blitt en veldig sammensveiset gjeng. De har fungert som en støtte for hverandre, og det har vært veldig positivt å være med i en liten oversiktlig studentgruppe med nærhet og åpenhet. De sier at de har både reflektert og samarbeidet underveis i timene og ikke minst i friminuttene. De hadde svært godt utbytte av gruppearbeidet i forbindelse med prosjektoppgaven. De forteller at det er stor geografisk avstand mellom studentene som møtes på Tynset, og derfor har de bare vært sammen når det har vært forelesninger. De kunne hatt nytte av å jobbe sammen ut over det. Det er mange ressurser i gruppa, de har hatt mange diskusjoner og godt samarbeid, spesielt ved prosjektoppgaven. Gruppa har fungert utmerket, vært en god støtte, betydd mye for den enkelte, og de har

lært svært mye av hverandre gjennom diskusjon og refleksjon. Studentenes ulike yrkesbakgrunn har gjort at de har kunnet se en sak fra flere sider og hatt stor nytte av hverandres erfaring. Miljøet har vært preget av omsorg, trygghet og positiv innstilling. *”Det har vært en glede å være sammen med de andre”*, skriver en av dem.

En tilsatt lærer sier: *”Det er en fordel å slippe å reise, men det fjerner mye av det aktive læringsmiljøet. Klassen blir delt. En student sa til meg at vi har et bra miljø i vår klasse på Tynset. Kullet som helhet var ikke hennes klasse”*.

Deltid

Studentene i Elverum svarer at de bare får et forhold til de som er på samme sted. En skriver at hun ikke syns hun lærer så mye i gruppen ettersom FU gir liten plass til diskusjoner. I friminuttene snakker de mest om hvordan oppgaver skal løses og har det hyggelig sammen.

Studentene på Gjøvik sier at de får liten kontakt med lærerne og studentene på de andre lærestedene. En sier at hun ikke har noe forhold til den øvrige delen av klassen. Det startet bra og var veldig moro med samling på Hornsjø, *”men nå syns jeg ikke vi kjenner hverandre lenger, og det er synd.”* Det er ikke så viktig å snakke med alle studentene i et kull. Miljøet på Gjøvik beskrives som bra med godt samhold, en fin tone og de føler tilhørighet til gruppa. En student skriver at det sjelden er noen egen læringsaktivitet, og at læringsmiljøet i gruppa har betydd lite.

En annen skriver at de har lært mye gjennom arbeidet med prosjekt-oppgaven både om å løse en oppgave sammen med andre og når det gjelder fag. En tredje skriver at tre i gruppa jobbet og diskuterte mens to ikke bidro. Det var frustrerende at to ble stående utenfor. Enda en framhever at kollokviegruppa har betydd mye.

Studentene på Otta skriver at de har blitt veldig godt kjent med de andre studentene på samme lærested og betrakter disse som klassen sin. De har ikke blitt kjent med studentene på de andre lærestedene på samme

måte, og det er mange de ikke kjenner navnet på. Læringsmiljøet i gruppa har betydd mye både sosialt og faglig. Trivelige medstudenter inspirerer til læring, og de har betydd veldig mye.

Studentene på Tynset skriver at de ble kjent med de andre i starten gjennom felles undervisning i samlet klasse, og at det var positivt. Ellers trekkes fram arbeidet med prosjektoppgaven som positivt.

Lydkvalitet

Heltid

Det er bra lyd fra foreleseren, men det har vært vanskelig å høre hva de sier i klasserommet. Den dårlige lyden fra salen gjør at spørsmål fra studentene må gjentas, noe som virker tungvint og oppstykkende. Det kunne vært bedre lyd muligens ved å plassere mikrofoner i klasserommet. Studentene på Tynset sier at lyden er litt forsinket og de hører ekko av seg selv når de tar ordet.

De tilsatte lærerne sier at kvaliteten på utstyret er bra, meget bra, men studentene på mottagerstedet kan ikke høre hva studentene i Elverum sier. Derfor faller de ofte ut. Lærerne etterlyser mikrofoner som fanger opp spørsmål fra salen slik at fjernmottakerne blir med på en mer dialogbasert læring. Det finnes bedre mikrofoner, men de er dyre.

Billedkvalitet

Heltid

Kvaliteten på bildet får gjennomgående god karakter. Fra Tynset rapporteres det at kvaliteten på bildet noen ganger har vært dårlig. En student skriver at skjermen er liten, og at en ikke ser foreleseren så godt. Av og til har det vært vanskelig å holde konsentrasjonen oppe.

Gjesteforeleserne svarer at utstyret er fra mer eller mindre bra til svært bra. Det er god kvalitet på lyd og bilde. En av dem mener det bør være en tekniker til stede som assistent. En hadde problemer med å overføre dokumenter (dvs tobildefunksjonen som det ofte har vært problemer med).

Deltid

Studenter fra alle studiesteder sier at kvaliteten har vært varierende med en del tekniske problemer som har virket forstyrrende, og de har mistet verdifull undervisningstid, mest i starten.

En student fra *Gjøvik* skriver at hun ikke tror det har vært en dag uten at lyd og/eller bilde har falt ut. En annen skriver at hun var inne på tanken om å slutte fordi hun ikke hadde utbytte av undervisningen. Ofte valgte studentene å reise hjem for å lese. Kvaliteten bedret seg og hun fortsatte. Noen dager forandret bildet seg hvert 5. sekund, noe som gjorde det vanskelig å følge med fordi studentene hengte seg opp i de tekniske feilene. Ofte var det kluss med overheader pga forsinkelser i sendingen. Det var også brudd i kontakten mellom skolen og undervisningsstedet, men når utstyret fungerer, var det bra.

På Otta ser det ut til at lyd-kvaliteten har vært ganske bra, men at billedkvaliteten kunne vært bedre. Kontakten mellom skolen og lærestedet på Otta har ofte falt ut. Otta-studentene sier også at det kan være vanskelig å nå fram til læreren med spørsmål grunnet tekniske problemer.

På Tynset derimot meldes det om tilfredsstillende teknisk kvalitet og næringshagen får igjen skryt for å ha *"stilt opp og jobbet for best mulig kvalitet fra dag en."*

Betjening av utstyret

Heltid

Studentene i Elverum svarer at det noen ganger tok for lang tid å komme i gang med forelesninger pga problemer med å koble opp lyd og bilde. Av og til virket det irriterende at det ble kastet bort tid. *"Det var mange ganger jeg tenkte at jeg kunne ha tatt meg bedre tid med ungene om morgenen i stedet for å sitte på skolen og vente på at undervisningen skulle starte"*, skriver en student. *"De ansvarlige må kunne utstyret, og det må være koblet opp og fungere i god tid før forelesningen begynner"*.

På Tynset og Gjøvik påpeker også studentene at lærerne må beherske teknikken, og at systemet bør kobles opp i god tid.

De tilsatte lærerne svarer at de har slitt en del med oppkobling, sende til rett klasserom på mottagerstedet, få tobildefunksjonen med bilde av både foreleser og dokument samtidig til å virke og at forbindelsen noen ganger ble brutt. Utstyret er noe komplisert å bruke, det tar tid å lære seg det tekniske. Av og til oppstår det problemer som krever kompetent assistanse i nærheten, noe som ikke alltid har vært tilgjengelig. Andre sier at det virker greit nok å betjene utstyret, det er enkelt og lettfattelig når en først har blitt vandt til det.

Det påpekes at en må være mye mer nøye med overheader og bruk av tavle for å få det til å fungere bra sammenlignet med i klasserommet. Når det er mer enn et mottakersted som er koblet opp, blir det vanskelig å holde konsentrasjonen oppe i forhold til alle stedene.

På spørsmål om hvordan orienteringen på forhold hadde vært, svarte de faste tilsatte lærerne at den var tilfredsstillende og dekkende, men det krevdes likevel at en satte seg inn i nye justeringer og oppdateringer.

Gjesteforeleserne svarte at orienteringen var blandet, ok, utfyllende, tilstrekkelig, kort og grei.

Deltid

Svært mange mener at den tekniske kvaliteten bør forbedres. Studentene oppfordrer til at utstyret testes ut før undervisningen begynner og ikke først kobles opp når undervisningen skulle ha startet. Også utstyret på mottaksstedene bør sjekkes i god tid for å unngå forsinkelser.

Den gode forelesningen på fjernundervisning

Heltid

På spørsmål om hva som kjennetegner den gode forelesningen på fjernundervisning, svarer studentene i Elverum: Alt det tekniske er ordnet og fungerer før undervisningen starter. Foreleseren bør være godt informert, helst ha erfaring med fjernundervisning på forhånd og

beherske situasjonen og sørge for at spørsmål fra salen blir gjentatt. Foreleseren må sørge for at alle undervisningsstedene kommer i dialog med hverandre og kan diskutere, noe som i liten grad har lyktes hittil. Studentene på Gjøvik og Tynset bør være aktive, tilnærmet på lik linje med studentene i Elverum. Foreleseren bør oppfordre til aktivitet fra studentene på mottagerstedene. Alle bør være aktive og stille spørsmål, fjernmottakerne bør bli husket på og tatt med inn i dialogen.

En student oppfatter det slik at studentene på mottagerstedene blir irriterte hvis det blir for mye diskusjon i Elverum.

Studentene på Gjøvik vil ikke ha for mye diskusjon i klassen i Elverum fordi det gir lite utbytte for dem som ikke er til stede. Alle i klassen må snakke så høyt at de hører det på Gjøvik, og foreleseren bør gjenta spørsmål og andre ting som sies i klasserommet.

De ønsker mest forelesninger om fakta, rene forelesninger med avsatt tid til gruppediskusjoner og tilbakemeldinger fra de forskjellige stedene. Hvis det legges opp til stor studentaktivitet, bør klassen være samlet. Gjøvikstudentene foreslår at foreleseren kan legge fram kasus, slå av mic'en for å diskutere for så å komme tilbake igjen. *”Vi godtar ikke alt av fjernundervisning, men det har vært lettere å prioritere de forelesningene som har gått på fjernundervisning enn de som har vært i Elverum.”* Enkelte ganger hadde det vært bortkastet å være på fjernundervisning, hevdes det.

Studentene på Tynset legger vekt på at studio er koblet opp i god tid før forelesningen starter, at foreleser har fått opplæring i bruk av utstyret, og at det er en person til stede i klasserommet som kan trå til hvis det dukker opp problemer. Studentene setter pris på en engasjert foreleser som varierer stemmen og kan det tekniske. Forelesningen bør gå enveis, og at det legges opp til diskusjoner med avgrenset tidsrom. Ved diskusjon må det vises tegn hvis en vil si noe, ellers blir det vanskelig for studentene som mottar fjernundervisning. Det er flott med variert bruk av god pedagogikk og oversiktlig PowerPoint

og overhead. Forelesningene må være strukturerte der det varsles på forhånd hvordan de er tenkt lagt opp.

Det er viktig å overholde tida. 45 minutter kan være i meste laget. En blir sliten av å følge med i 45 minutter i strekk. Det burde vært pauser etter 20-30 minutter. Tida kan kortes ned med pauser og gruppearbeid på 5-10 minutter, noe som må avklares på forhånd. Det kan være lurt å summe litt for å svare på spørsmål. Rene diskusjoner egner seg ikke på fjernundervisning.

Det har tidvis vært slitsomt å følge fjernundervisningen, skriver studentene på Tynset. Små lyder forstyrrer, kulepenner som trykkes på osv. De klarer å følge oppmerksomt med i ca 20 minutter, så har de slått av mic'en og begynt å snakke sammen. De har sendt et blikk på hverandre og så har de knekt sammen i latter. Nesten alle klarer å si "Kari Bremnes" på minst ti forskjellige måter (jfr NRK's Team Antonsen). Kanskje det hadde vært lettere å følge med på en større skjerm, skriver de.

"Vi må slite oss løs fra jantelov, kvinnelig beskjedenhet og kamera- og mikrofonskrekk og hive oss med i diskusjoner, stille spørsmål og vise verbalt og nonverbalt at vi er med. Vi venter på hverandre og er redde for å si noe dumt og har skrekk for å komme på TV", skriver en av studentene.

Tilsatte lærere.

Spørsmålet er ikke hvor mye fjernundervisning, sier en av lærerne, men hvilke temaer som egner seg for fjernundervisning og hvilken form en skal gi temaene. Det er en viktig pedagogisk, faglig utfordring, formatet er poenget. Det gjelder å få til de skapende prosessene, at det samskapes kunnskap.

Muligheten til studentaktivitet finnes. Det er snakk om å planlegge et opplegg som gir rom for studentaktivitet, presentasjon av artikler, erfaringsstoff, historier osv. Fjernundervisning vil likevel lide under mangel på fysisk tilstedeværelse i felles rom. Selve fjernunder-

visningssesjonen er ikke annerledes enn en tradisjonell forelesning, men den bør plasseres i en læringskontekst som også består av problematisering av fagstoff, praksis osv.

Hvis en tenker didaktikk, er det flere faktorer som inngår i hvordan en legger opp undervisningen. I de didaktiske kategoriene inngår rammevilkår, og rammevilkårene blir veldig styrende for det pedagogiske opplegget i fjernundervisning. Mange muligheter, f eks rollespill faller bort, og det begrenser også temaene som passer. *”Kanskje er jeg en av dem som faller gjennom og som gjør at de på Gjøvik kan sitte igjen med en følelse av at dette var bortkastet. Jeg er en lærer som må spille på lag, jeg trenger dialog og samtale”*, sier en av de faste lærerne. En annen mente at det burde være mer fokus på fjernundervisningen f eks i form av seminarer, dobbeltlærersystem, systematisk tilbakemelding fra tilhørerne slik at det kunne være mulig å bygge opp erfaring i kollegiet over tid. Det er viktig å bevare mangfoldet og spennvidden i undervisningsstiler. Den pedagogiske, didaktiske delen er noe forsømt. Kanskje burde skolen satse mer på gjennomgang av materiale i grupper, f eks bøker som en studentaktiv metode i stedet for fjernundervisning, ha flere klassemøter der studentene har større aktivitet som samtaletrening, kommunikasjon, konflikttrening, metodetrening i f eks kognitiv metode, gruppebehandling og familiesamarbeid.

Når en stor del av forelesningene gjennomføres som fjernundervisning bør studentene på mottagerstedet ha en ressursperson i nærmiljøet som er tilknyttet skolen, og som kan fungere som deres representant samt være kontaktperson og veileder.

Deltid

Å forelese er en kunst som ikke alle behersker like bra. Det viktigste er motiverende og engasjerte forelesere. En engasjert foreleser er en nytelse å både se og høre. Forelesere må heve blikket opp fra boka. De som fletter sammen teori og eksempler fra virkeligheten er alltid populære. En god foreleser gir en god stemning blant studentene og snakkes om i pausene. Jeg savner å kunne gi gode forelesere

tilbakemelding, takke dem for engasjement og motivasjon, la dem få vite at de har satt spor. Fjernundervisning fratar foreleseren disse gode vibrasjonene og krever mer av forelesernes karisma foran skjermen. Tilbakelent med armene i kors egner seg ikke. Noen klarer å engasjere oss helt fint, mens andre har vi problemer med å holde oss våkne av. Kontrastene blir enda større med fjernundervisning. Ingen tvil om at ”live” er best.

Foreleserne må være tydelige og ha humor, ellers blir det for tørt. Den gode foreleser er en som er tydelig, strukturert og er levende interessert i faget sitt. Foreleserne burde oppleve seg selv på skjermen, så kunne det hende det gikk opp noen lys...

Foreleserne må holde tidsskjema, starte og avslutte forelesningen etter oppsatt tid, og så må det tekniske fungere. Skolen skal ha ros for at de har fått tak i mange høyt kvalifiserte forelesere.

Dialog lærer – student

Heltid.

Studentene i Elverum svarer at graden av dialog er veldig avhengig av om foreleseren er vant til å bruke fjernundervisning, noe flere eksterne forelesere ikke er. Det har virket som om studentene på Tynset og Gjøvik har trengt drahjelp for å komme på banen. Det er opp til dem å være aktive. Fjernundervisningsstudentene blir ofte passive mottagere av undervisning, de blir tilskuere og ikke deltagere. Alt må gjentas, og da blir diskusjonen amputert.

Studentene på Gjøvik mener dialogen er variabel. De må si hallo for å få kontakt og føler at de avbryter. Av og til ønsker de å si noe, men lar det være. Det går an å stille spørsmål til læreren, mens diskusjon blir helt umulig. Diskusjon i klassen i Elverum gir lite utbytte. Det har vært vanskelig å delta i diskusjoner fordi de ikke har hørt. Når de har blitt spurt hva de mener på Gjøvik, har det vært vanskelig for den enkelte å svare for hele gruppa. Studentene i Elverum blir behandlet som enkeltindivider i motsetning til de på Gjøvik og Tynset. Dessuten har de manglet øyekontakt. Mye nonverbal kommunikasjon kommer ikke

fram. Kvaliteten er vesentlig bedre med ”live” forelesere, noe som ble bekreftet av studentene i Elverum. FU er ingen ideell læresituasjon, de savner den uformelle kontakten med læreren og misunner dem som går i Elverum. Og det skal mye til for å bryte inn i forelesninger.

Studentene på Tynset sier at å delta på fjernundervisning ikke blir det samme som å være i klassen, men er likevel et godt alternativ når andre alternativer er å reise så langt. Det kan være ubehagelig når foreleseren spør ”Hva mener dere på Tynset?” fordi det er vanskelig å svare for ei hel gruppe. Det er lettere å spørre og svare og komme med innspill når en er i klasserommet, en mister noe av kommunikasjonen. Ofte kan det være vanskelig å stille spørsmål. Det må ikke legges opp til så mye diskusjon. *”Mange lærere er virkelig opptatt av å skape kontakt med fjernstudentene, så det ligger mye ansvar på studentene selv. Av og til forsøker foreleserne å inkludere oss, men vi blir tause som graven”.*

De faste tilsatte lærerne mente at fjernundervisning passer best til rene foredrag, dvs forelesninger uten innlagte diskusjoner og dialog. Ulempene ved fjernundervisning er særlig knyttet til at de pedagogiske metodene blir begrenset, særlig bruk av rollespill og diskusjoner. En del emner egner seg best med fysisk tilstedeværelse. Den dialogbaserte undervisningen begrenses. Dialogen blir dårlig, det blir mindre spenn i didaktikken og mer forelesninger enn andre metoder, en mer passiv undervisningsform. En fast tilsatt lærer mente at dialogen hadde vært god i klasserommet, men de som har sittet ute i ”stasjonene” har hatt en helt annen dialog. Det er sjelden at de bryter inn for samtale eller med spørsmål, men de snakker seg imellom og mikrofonen er slått av det meste av tiden. Det er vanskelig å opprettholde dialogen hvis det er flere mottakssteder, en har gjerne konsentrasjonen rettet mot et sted. En må være aktiv for å dra med de andre.

Gjeste foreleserne mente at fjernundervisningen gikk ut over nærheten til studentene, kontakten og samspillet, kommunikasjonen med studentene ble dårligere enn i et klasserom. *”For meg personlig kjennes det ikke bra fordi jeg vil bevege meg fram og tilbake i salen og vil utnytte tavla for å skrive og klargjøre en del vanskelige begrep*

som studentene behøver å kjenne for å kunne nyttiggjøre seg undervisningen.” En annen sa at dette er kvantitet på bekostning av kvalitet og en tredje at dialogen med studentene uteble, kanskje han burde ha utfordret studentene mer.

En av gjesteforeleserne ville ikke ha fjernundervisning i utviklingspsykologi fordi hun trivdes med å se ansikter. Ut fra tidligere erfaring visste hun hva hun snakket om. Teknikken var for så vidt ok, men hun fikk ikke til dialog, møte med studentene ”face to face”. Hun fikk til den beste formen for forelesning når hun hadde studentene i salen. Knapper og kameraer kunne en lære seg, men kommunikasjon med studentene var viktigere. Diskusjonene ble bedre, det viktige var det som skaptes der og da, det impulsive og spontane. Alle burde være til stede. Ved fjernundervisning ble det mindre aktivitet fra studentene. *”Dessuten, porno kan aldri bli like godt som sex”,* mente hun. Selv om teknikken ble bedre, ville hun ikke bli med. *”Vi må tenke på når lærerne fungerer best. Skal vi bare formidle kunnskap eller kunnskap noe vi skaper sammen? Øyekontakt er viktig for å få lært en gruppe mest mulig, få med alle”.* Dessuten trodde hun det var morsommere når hun var til stede.

En annen gjesteforeleser sa han hadde undervist i sykdomslære og delte mange av synspunktene over. Det ble mer monolog enn dialog, det spontane ble borte. Fjernundervisning egnet seg best ved foredrag. Han følte seg presset inn i rammene, og hadde godtatt dem selv om han hadde synspunkter mot. Han ville f.eks. brukt rollespill, men det ble vanskelig med fjernundervisning. Han måtte forsterke uttrykk eller spissformulere og ble derfor mer sliten. *”En gir mer og får mindre igjen”.*

En gjesteforeleser mente at fjernundervisning hadde mange muligheter som læringsmetode, men den krevde tilvenning og forberedelse og engasjement fra studentene på å få noe ut av forelesningene. Foreleseren burde av og til stille noen spørsmål til studentene for dels å teste ut seg selv som formidler og dels teste overføringen av budskapet til studentene, om de var oppmerksomme og aktive.

Deltid.

Svarene fra Gjøvik varierer fra tilfredsstillende til at dialog med lærer er vanskelig og unaturlig på skjerm og at studentene vegrer seg og skal ha god grunn til å si noe. En student beskriver dialogen som forferdelig med fjernundervisning!

En student på Tynset sier at det er en tilvenningsprosess selv om undervisning i felles klasserom er best.

Dialog studentene imellom**Heltid**

Studentene i Elverum mener at dialogen mellom studentene på de ulike lærestedene har vært dårlig. Det har vært vanskelig å utveksle erfaringer. *”De andre studentene faller på en måte utenfor klassen, men kontakten er kjempegod når de kommer til Elverum”.*

Studentene på Gjøvik og Tynset sier at det er vanskelig å få noen god dialog mellom studentene på de forskjellige stedene. Det blir mest til at de diskuterer seg imellom. Noen sier likevel at de syns kontakten er god fordi de kan se hverandre på skjermen og fordi de møtes innimellom, noe som har gitt dem et forhold til klassen.

En av de tilsatte lærerne sier at det varierer med tema, men at han stort sett greier å inkludere alle parter, men dialogen fungerer avgjort best med de studentene som er på senderstedet. Men det kan lett bli en kvasidialog. *”Dette er sikkert noe som kan forbedres hvis jeg som foreleser i større grad legger opp til samtale og gjerne lar studentene få noe tid til å reflektere før de kommer fram med synspunkter.”* En annen sier kontakten er god når teknikken fungerer og dialogen er gjennomtenkt didaktisk ved at studentene summer, sammenfatter osv.

Gjesteforeleserne svarer at det er lett å glemme at de som ikke sitter i salen ikke får øyekontakt og dermed ikke signaler å spille på med ”de fjerne studentene”. Kontakt fordrer mer av studentenes egne initiativ. Ellers gir de uttrykk for liten erfaring og en del tekniske problemer som har påvirket i negativ retning.

Forelesningsnotater på Fronter

Studenter fra alle lærestedene både heltid og deltid sier at det er av stor betydning at forelesningsnotater blir lagt ut på Fronter på forhånd. Da får de forberedt seg på det foreleseren skal ta opp. Det er mye lettere å følge undervisningen når de har dokumentene på forhånd. Det er vanskelig å følge med og skrive ”så blekket spruter” samtidig. Det er mye lettere å følge med på det som blir sagt hvis en har det skrevet på et ark foran seg. En student sier at hun har lært mye mer på de forelesningene der hun har hatt dokumentene på forhånd. En annen skriver at dokumentene er et godt grunnlag med mulighet for utfyllende personlige notater underveis. Det bør være litt ekstra plass mellom punktene til utfyllende kommentarer. Alle lærerne blir oppfordret til å legge ut sine forelesningsnotater i god tid på forhånd. Snittkarakterer fordelt etter studiested

Figur 2. Tabell: Gjennomsnittskarakterer.

A = 5, B = 4, C = 3, D = 2, E = 1 og F = 0.

Klasse	Elverum	Gjøvik	Tynset	Otta
Deltid 2004-2006 mappe	3,08	3,55	3,14	3,53
Deltid 2004 – 2006 fordypning	2,75	3,10	3,45	3,47
Heltid 2003-2004 mappe	3,57	4,25	3,43	
Heltid 2003 – 2004 fordypning	3,09	4,25	3,71	
Heltid 2004 – 2005 mappe	3,56			
Heltid 2004 – 2005 fordypning	3,15			
Heltid 2005 – 2006 mappe	3,03			
Heltid 2005 – 2006 fordypning	3,11			

I tabellen er det tatt med karakterer både fra mappeeksamen som for heltidsklassen blir avholdt på slutten av høstsemesteret og for deltid etter første studieår, og fra fordypningsoppgaven som er avsluttende eksamen etter andre semester for heltidsstudentene og etter andre året for deltidsstudentene. Til sammenligning er det også tatt med snittkarakterer for heltidsklassene som gikk ut i henholdsvis 2005 og 2006 der det ikke bli gitt fjernundervisning. Dette er gjort for å korrigere for eventuelle tilfeldige høye eller lave verdier. Gjennomsnitt av alle verdiene er 3,40. Med et unntak (Tynset mappe heltid vår 2004) viser det seg at karakterene er høyere blant studenter som har mottatt fjernundervisning enn blant studenter som har mottatt klasseromsundervisning.

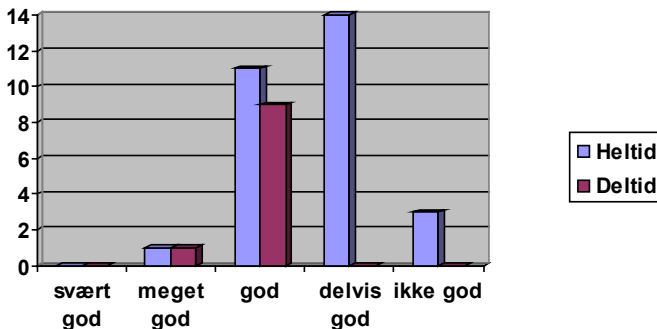
Fronter

I dette avsnittet presenteres studentenes erfaringer med, oppfatninger om og bedømmelse av Fronter. I motsetning til foran er ingen av informantene lærere. Bedømmelse på en skala fra svært god til ikke god framstilles grafisk etterfulgt av studentenes kommentarer. Diagrammene er valgt for å presentere resultatene på en visuelt lettfattelig måte

Heltid n = 29

Deltid n = 10

Figur 3. Hvordan var opplæringen du fikk om Fronter ved studiestart?

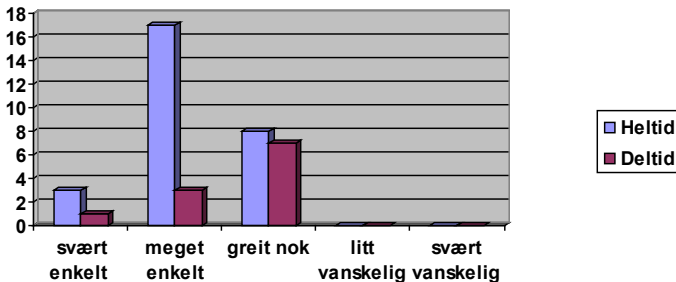


Samlet sett er ikke studentene særlig godt fornøyd med opplæringen de fikk.

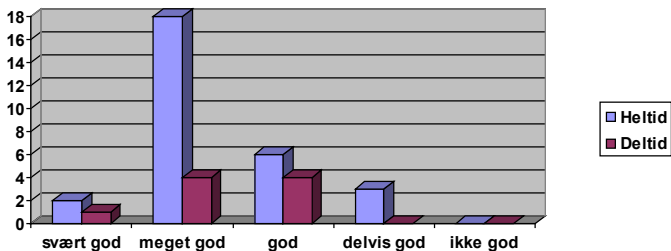
I kommentarene er det ingen markante skiller mellom svar fra hel- eller deltidsstudentene eller mellom svar fra de ulike studiesteder. Det kommer fram at informasjonen er noe vanskelig å ta imot. Delvis skyldes det at en del av studentene er lite datakyndige generelt, delvis at opplæringen skjedde i auditoriet og ikke i et datarom der de kunne prøve verktøyet selv. Flere etterlyser ”learning by doing”.

Det blir understreket av mange at opplæringen i Fronter druknet i en mengde annen informasjon gitt ved studiestart. En av studentene uttrykker det slik: *”Sats på grundig opplæring en av de første dagene, men ikke dag en.”* En annen svarer at hun lærte mest ved å prøve og feile på egenhånd, mens andre forteller at de lærte av hverandre i klassen.

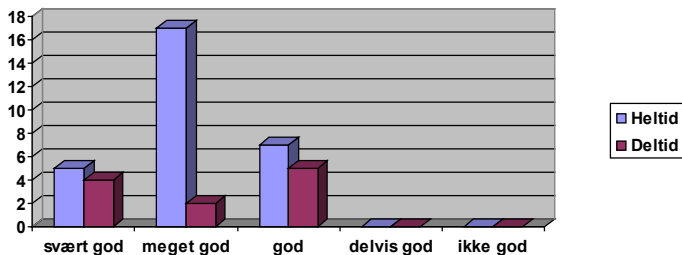
Figur 4. Hvordan har det vært å bruke programvaren?



De fleste mener at bruk av programvaren har vært enkel og grei når en først har lært det. Fronter er oversiktlig og lett å finne fram i. Etter litt øvelse og opplæring syns studentene at verktøyet er en fin måte å skaffe seg informasjon på.

Figur 5. Hvordan har Fronter fungert som informasjonskanal?

De fleste studentene sier seg meget godt fornøyd med Fronter som informasjonskanal. Informasjon som blir gitt i klassen når ikke alle. Derfor bør all informasjon legges ut på Fronter. Dessuten bør meldinger om endringer ikke komme i siste liten. Det har hendt at forelesningsnotater blir lagt ut kvelden før en forelesning. Den bør legges ut noen dager i forveien slik at det går an å forberede seg.

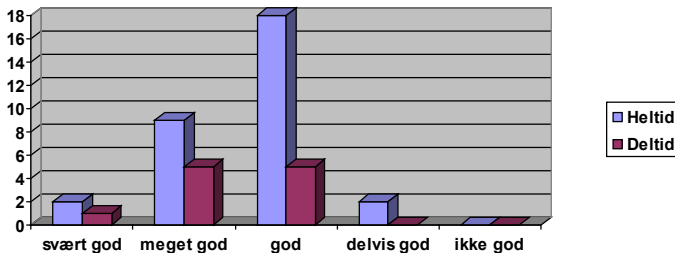
Figur 6. Hvordan har Fronter fungert ved innlevering og tilbakemelding på studieoppgaver?

Studentene er godt fornøyd med hvordan Fronter har fungert ved innlevering og tilbakemelding på studieoppgaver. Kommentarene her er bare fra heltidsstudentene. De sier at det var litt vansker i starten fordi opplæringen i denne funksjonen ikke hadde vært god nok. Dessuten var lærerne uklare på om oppgavene skulle sendes på mail eller på Fronter, noe som skapte irritasjon.

Mappevurdering

I dette avsnittet presenteres studentenes erfaring med, oppfatning om og bedømmelse av mappevurdering. Heller ikke her er noen av lærerne informanter. Bedømmelse på en skala fra svært god til ikke god er framstilt grafisk etterfulgt av studentenes kommentarer. Diagrammene er valgt for å presentere resultatene på en visuelt lettforståelig måte.

Figur 7. Hvordan opplevde du den skriftelige informasjonen om mappevurdering som du fikk ved studiestart?



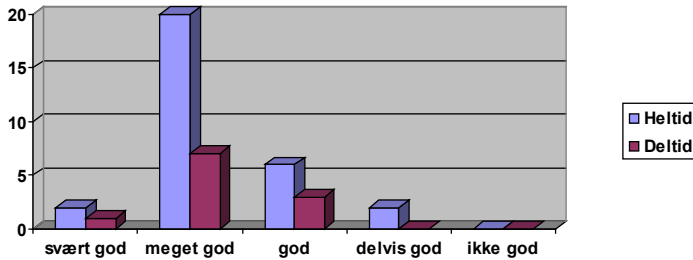
Diagrammet viser at de fleste både hel- og deltidsstudentene vurderte den skriftelige informasjonen de fikk ved studiestart som god eller meget god. Likevel sier deltidsstudentene i kommentarene at de er misfornøyde fordi den informasjonen de fikk i starten ikke ble fulgt. Det oppsto usikkerhet ang hvilke oppgaver som skulle leveres, hvilke som skulle bedømmes av ekstern sensor og når det gjaldt innleveringsfrister.

Hvordan bedømmer du studieoppgavenes antall, omfang og leveringsfrister?

Studentene mente at det ble for mye å gjøre, de burde hatt bedre tid, tidsfristene ble for korte og de fikk ikke tid til å sette seg inn i annet stoff enn det som trengtes til oppgavene. En av oppgavene dreide seg i utgangspunktet om psykose, noe som senere ble endret til schizofreni for å innskrenke omfanget. Denne endringen reagerte studentene på, særlig fordi den kom for seint. Noen hadde allerede

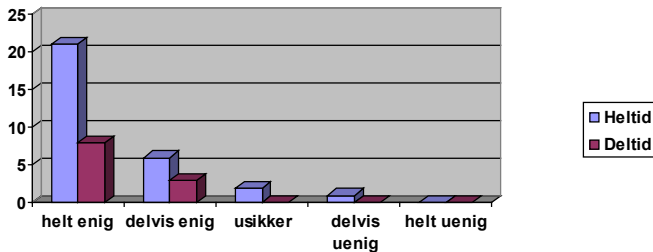
begynt å skrive besvarelsen. Flere mente det var en oppgave for mye (4 oppgaver) og foreslo å kutte ut en oppgave om bruk av tvang i psykiatrien fordi erfaringen med tvangsbruk var så forskjellig, noe som ga ulike forutsetninger for å svare. Enkelte klagde også over at tilbakemeldingene fra lærer kom så sent at de ikke klarte å nyttiggjøre seg denne i neste oppgave.

Figur 8. Studieoppgavenes innhold og relevans har vært.



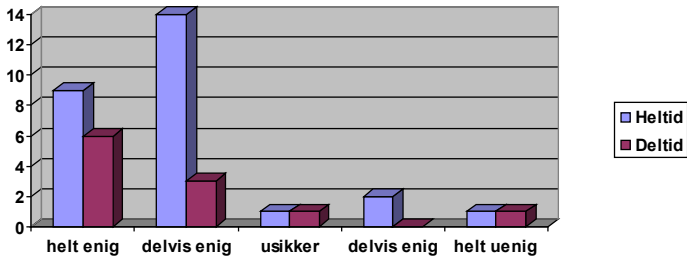
Studentene er stort sett meget godt fornøyd med studieoppgavenes innhold og relevans. Flere sier at de har lært mye av studieoppgavene, noe de særlig merket når de begynte å skrive på fordypningsoppgaven. En student syntes oppgaven om schizofreni var for spesialisert, dvs at oppgavene skulle favne alle pasientgrupper uavhengig av diagnose slik som utviklingspsykologi og etikk.

Figur 9. De individuelle oppgavene har gitt meg anledning til fordypning og refleksjon.



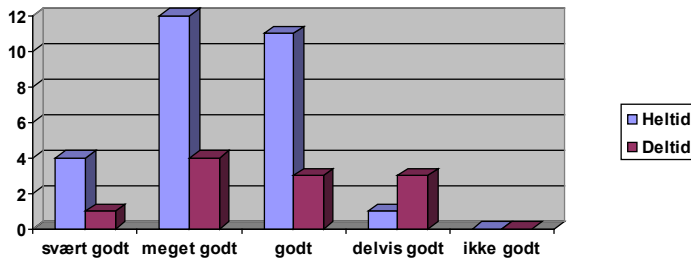
Majoriteten av studentene slutter seg til utsagnet om at de individuelle studieoppgavene har gitt dem anledning til fordypning og refleksjon. Noen kritiske røster sier at både dårlig tid, antall oppgaver og begrensningen i antall ord reduserte anledningen til refleksjon og fordypning. Oppgaveskrivingen gjorde at de ikke fikk fordypet seg i andre viktige emner. Andre mente at oppgaveskrivingen gjorde at de både måtte lære seg å finne fram til litteratur og lese mye, og at dette var en veldig god måte å lære på, særlig med tanke på å integrere stoffet.

Figur 10. Gruppeoppgavene har gitt meg anledning til fordypning og refleksjon.



De fleste studentene slutter seg helt eller delvis til dette utsagnet. Studentene framhever her den tverrfaglige dimensjonen i oppgaveløsningen, det å se en problemstilling fra flere vinkler yrkesmessig og erfaringsmessig som verdifull. En student sier at hun reflekterte mer på gruppeoppgavene enn på de individuelle fordi gruppa måtte diskutere hva som var viktig å få med. Samtidig stiller gruppearbeidet store krav til medlemmene om å finne praktiske løsninger på hvor og når de skal møtes, prioritering av studiearbeid opp mot jobb og familie og tempoet i arbeidet. Gruppeoppgavene gir læring av en annen type så som samarbeid, gruppeprosess og arbeidsfordeling. Det blir en erfaring i å gi og ta både når det gjelder samarbeid og i det faglige innholdet. Enkelte syntes det var vanskelig å godta at mye av det den enkelte tenkte ble forkastet av andre.

Figur 11. Hvordan har gruppearbeidet knyttet til oppgavene fungert?

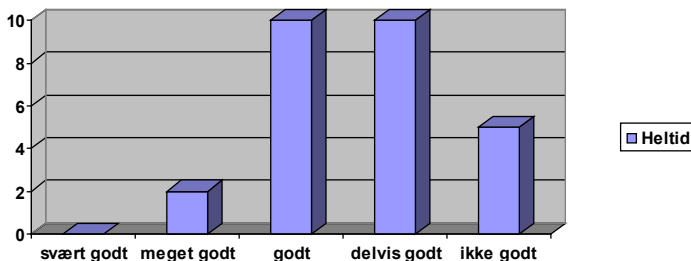


De fleste studentene skriver at de har arbeidet godt sammen i gruppa og har lært mye om gruppeprosesser, blitt kjent på en ny måte, hatt det hyggelig og lært mye om å være diplomatisk.

Deltagerne i en av gruppene skriver at alle bidro, holdt avtale og dro lasset sammen, men det var en krevende prosess. En skriver at det burde vært muntlig høring.

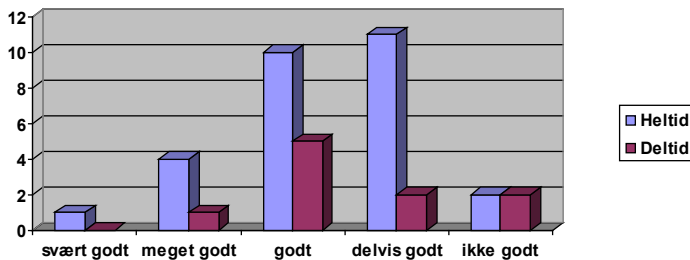
Deltagerne i en annen gruppe skriver at gruppa var litt for stor, 7 studenter. Det ble lett til at noen gjorde mye og andre en del mindre. De burde planlagt bedre spesielt med tanke på fordeling av arbeidsoppgaver. Likevel var de godt fornøyd med resultatet.

Figur 12. Hvordan har presentasjonen av oppgavene i klassen fungert?



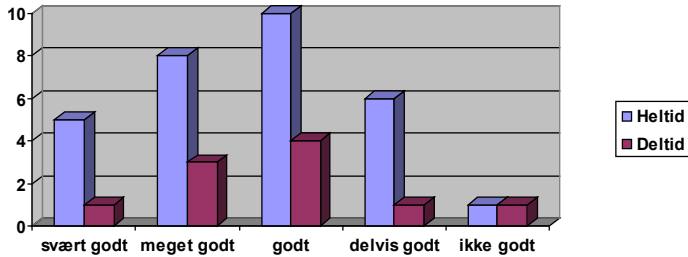
Bare heltidsstudentene ble spurt om dette fordi det bare var dem som hadde en slik presentasjon, og de var ikke særlig godt fornøyde. De fleste kommentarene er negative. Studentene var slitne, presentasjonene i klassen var ikke godt nok forberedt og til dels kjedelige. De hadde lite overskudd til å interessere seg for andre sine oppgaver, og studentene gikk når de hadde presentert sin oppgave. Det førte til lavt frammøte på slutten av dagene, og de som la fram arbeidet sitt, opplevde det som lite meningsfylt. De mente det burde holdt at oppgaven var tilgjengelig på Fronter for de som var interessert.

Figur 13. Hvordan har tilbakemelding fra medstudenter fungert?



Her er det svært delte meninger i begge studentgruppene. Det er bare heltidsstudentene som har kommentert dette spørsmålet. De skriver at det var vanskelig å gi konstruktive tilbakemeldinger fordi det var for kort tid til å sette seg godt inn i de andres oppgaver, de følte seg usikre og var redd for å si noe galt. Det er ikke alltid at den som gir tilbakemeldinger tør komme med kritiske bemerkninger eller har nok fagkunnskap til å gi en konstruktiv tilbakemelding. Enkelte var redd for at kommentaren skulle bidra til å gjøre oppgaven dårligere. Det var godt at medstudentevalueringen ikke skulle være med i innleveringsmappa, skriver en annen. Bare en skriver at hun fikk relevante tilbakemeldinger fra medstudent.

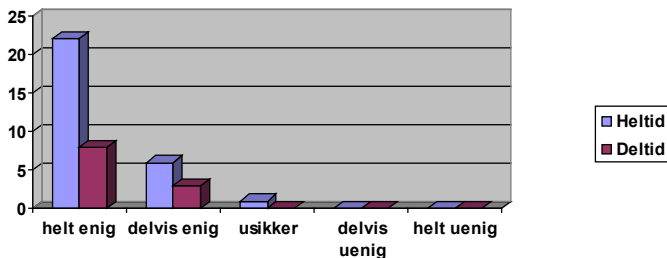
Figur 14. Hvordan har tilbakemelding fra lærer fungert?



Her er meningene delte. Studentene skriver at kommentarene fra læreren er svært viktige. De negative utsagnene dreier seg om at tilbakemeldingene har kommet for sent. Fokus ble satt på det negative, noe som gjorde dem stressa og nedfor. Kommentarene fra lærerne var av og til diffuse, lite konkrete, og studentene savnet konstruktive tilbakemeldinger om hva som manglet og som kunne gjort oppgaven bedre.

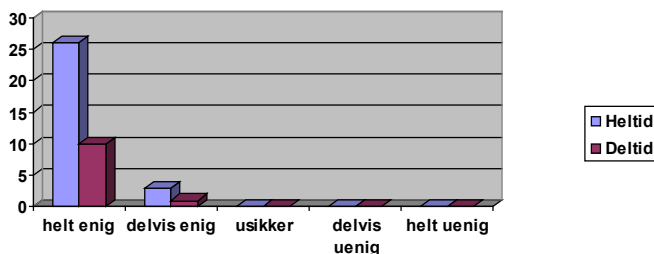
På den annen side sier mange studenter at de er veldig godt fornøyd med tilbakemeldingene. De kom kjapt, kort og konkret, var inspirerende, utrolig lærerrikt, ble tatt på alvor og fikk lyst til å fortsette studier og drive forskningsarbeid. *”Ble alltid glad og inspirert til å jobbe fordi kommentarene var så utfyllende og konstruktive, aldri negative”. ”Min veileder har gitt klare, raske tilbakemeldinger.” ”Lærerne har virkelig gitt av seg selv.”*

Figur 15. Mappevurderingen har aktivisert meg i læringsprosessen.



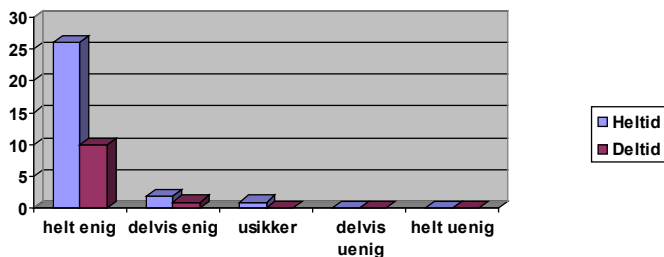
Her er det nærmest en entydig tilslutning til utsagnet. Studentene både på hel- og deltid sier at mappevurderingen har bidratt til at de har oppsøkt og lest flere kilder, funnet fram til egen litteratur og tatt mer ansvar. *”Mappevurdering er inspirerende og motiverer til innsats. Studentene har vært aktive hele tiden, har vært strukturert, ikke skippertak. Jeg er veldig fornøyd med denne måten å lære på!!!!”*, skriver en av studentene. En student skriver at tidsaspektet er avgjørende for muligheten for refleksjon

Figur 16. Mappevurdering bidrar til mer effektiv læring enn tradisjonell eksamen.



Her er det en enda klarere tilslutning til påstanden. I kommentarene sier flere av studentene at de har liten tro på den langvarige læringen ved en tradisjonell eksamen. Det blir pugging og oppgulp som ikke sitter igjen etterpå, noe som ikke kan understrekes nok, slik en uttrykker det. Mappevurdering får stoffet til å sitte, det inkluderes, studentene får *”mulighet til å pløye litteraturen og bruke alt det man kan av hjelpemidler, noe som gir enorm mulighet til læring og inspirasjon til videre lesing.”* Andre legger vekt på at en slipper *”stresslesing”* og *”skrivekrampe”* ved arbeid med mappe.

Figur 17. Totalt sett er mappevurdering en bedre eksamensform enn hjemme- eller skoleeksamen.



De fleste erklærer seg uten tvil enig. Flere studenter sier at mappevurdering med mulighet for regelmessig veiledning er den beste form for læring og eksamen de har hatt noensinne. Mappevurdering ligner mer på virkeligheten enn en tradisjonell eksamen. *”Kunnskapen blir langt bedre integrert og gir langt bedre læring”*, skriver en av dem.

Forslag til forbedringer.

Et forbedringsforslag er: *”Det bør ikke gis karakterer på innleverte oppgaver, men konstruktive tilbakemeldinger på utført arbeid. Det må gis tilbakemeldinger på det som er bra og hva man kan forbedre. Dette gjelder skriftlig framstilling og faglig nivå”*. En annen klar melding er at det er svært viktig å holde frister for tilbakemelding, heller korte tilbakemeldinger hvis dette kan gjøre dem mer individuelle.

DRØFTING

Funnene når det gjelder de tre undersøkte pedagogiske virkemidlene, fjernundervisning, Fronter og mappevurdering vil her bli drøftet opp mot litteraturen og forsøkt satt inn i en ramme av forståelse. Når Grönroos modell for brukeropplevd kvalitet er benyttet i analysen, er det fordi den på en illustrerende måte viser hvordan de ulike faktorene, teknisk, funksjonell og forventet kvalitet til sammen påvirker den opplevde kvaliteten.

Fjernundervisning

Studiekvalitet

Hvis en skal anvende Grönroos (1993) modell for brukeropplevd kvalitet (side 29), er det først viktig å fylle de begrepene han bruker med et innhold som er aktuelt i denne studien. Utgangspunktet er at den opplevde kvaliteten skapes i samspillet mellom forventet kvalitet og erfart kvalitet.

Opplevd kvalitet må her sees på som studentenes samlede uttrykte grad av tilfredshet med det tilbudet de har fått gjennom fjernundervisningen.

Forventet kvalitet er tanker studentene har gjort seg på forhånd om hvordan denne undervisningen skulle være og hva slags utbytte de ville få av den. Den forventende kvaliteten baserer seg i følge Grönroos

på elementene førforståelse, image, markedsføring, brukernes behov og fagfeltets behov.

- *Førforståelse.* Med det menes den oppfatning studentene hadde av studietilbudet på videreutdanning i psykisk helsearbeid generelt og særlig hvordan dette ville framstå der en stor del av undervisningen skulle foregå på skjerm. Sannsynligvis hadde studentene en positiv innstilling til et studie de ville bruke et år på heltid eller to år på deltid for å gjennomføre. Derimot var det svært få erfaringer med fjernundervisning blant studentene. På heltidsstudiet hadde en student tidligere erfaring med FU. På deltid hadde studentene på Otta fått en demonstrasjon i et informasjonsmøte i januar 2004. En av studentene på heltidsstudiet som hadde erfaring med FU til Tynset, ga et svært positivt inntrykk via skjerm til Otta. En kan anta at studentene på mottaksstedene var nysgjerrige og positivt forventningsfulle slik opplyste mennesker ofte er når de tar i bruk en teknisk nyvinning for første gang.
- *Image.* Videreutdanningen er kjent for en bred anlagt tilnærming til psykisk helsearbeid og et farvel til en snever psykiatrisk forståelse av psykiske lidelser. Hele menneskets livssituasjon må forståes, familie, arbeidsliv, skole, fritid, kultur samt sosial og økonomisk situasjon må sees i sammenheng for å få til et godt resultat for de som trenger hjelp. Denne vide forståelsen gir spillerom for det tverrfaglige psykiske helsearbeidet som videreutdanningen underviser i. Dette gjør utdanningen mer populær i kommunehelsetjenesten enn i spesialisthelsetjenesten som har ønsket mer akuttpsykiatrisk spesialisering rettet mot bare psykiatrisk sykepleie. I utkantstrøk er det også flere fra kommunehelsetjenesten som søker utdanningen fordi spesialisthelsetjenesten er mindre utbygd.

Studiet har tidligere forutsatt at studentene måtte reise til Elverum. Skolen hadde ikke tatt mål av seg til å nå studentene på eller nær bostedet. Grunnutdanningen hadde sendt en del fjernundervisning til Tynset og Kongsvinger. Av den grunn fantes det godt teknisk utstyr,

egne telefonlinjer dit og noe teknisk kompetanse ved skolen. Men videreutdanningen i psykisk helsearbeid hadde fram til 2003 bare benyttet FU i svært begrenset utstrekning og hadde således ikke et image som fjernundervisningsstudium. Likevel kan det tenkes at en del av studentene hadde et positiv innstilling til fjernundervisning generelt på grunnlag av positiv presseomtale og fordi mange kunnskapssøkende mennesker har stor tro på at tekniske nyvinninger skal åpne nye muligheter for læring.

- *Markedsføring.* Heltidsstudiet ble markedsført som et desentralisert studietilbud til Tynset forutsatt at det ble nok studenter, ca åtte til ti. Det ble åtte. Studentene på Gjøvik sier at de ikke visste at det kom til å bli FU, og skolen bestemte seg først etter opptak at når det først skulle sendes til Tynset, kunne det like godt også gå til Gjøvik. Deltidsstudiet ble markedsført som et desentralisert studium etter påtrykk fra Opus (Opplærings- og utviklingssenter) i Nord-Gudbrandsdal. Det ble annonsert og brukt jungeltelegraf for å rekruttere tilstrekkelig mange på Otta. På et møte på Otta i januar 2003 der potensielle søkere var invitert, ble fjernundervisningen demonstrert med oppkobling til Tynset der to av studentene på heltid fortalte at de var strålende fornøyd. Dette var en svært god markedsføring der fjernundervisning ble framstilt kvalitetsmessig på høyde med tradisjonell undervisning med det store fortrinn at utdanningen oppsøkte studentene der de bodde i en utkantkommune. Også på Gjøvik og Tynset ble fjernundervisningen markedsført.
- *Brukers behov.* Studentene er her å betrakte som brukerne. Mange av studentene fra utkantstrøk som søkte studiet var svært motiverte. Mange hadde ventet i flere år på at det skulle komme et desentralisert tilbud de kunne benytte seg av. Mange viste stor interesse og iver og var villig til å legge ned mye arbeid i å få et godt utbytte. Hva de hadde av forventninger til fjernundervisningen er ikke dokumentert, men sannsynligvis lå forventningene nær opp til deres erfaring med tradisjonell undervisning.
- *Fagfeltets behov.* Initiativet til å få FU som kom både fra Opus i Nord-Gudbrandsdal og fra Tynset var et klart uttrykk for at både

1. og 2. linjetjenesten hadde behov for utdannede spesialister innen psykisk helsearbeid. Det eksisterende tilbudet var ikke godt nok tilgjengelig grunnet den store reiseavstanden. Fagfeltet i distriktene ville ha tilbud om fjernundervisning, noe som var blitt formidlet til skolen gjennom flere år.

Til sammen skaper altså disse elementene *forventet kvalitet*. Oppsummert kan det sannsynligvis uttrykkes slik at den desentraliserte undervisningen, fjernundervisningen ble av studentene forventet å nesten være på høyde med god undervisning slik de tidligere hadde opplevd den i klasserommet. Bare en student hadde tidligere erfaring med fjernundervisning, og hun bidro konstruktivt til bedring av kvaliteten ved sende videokonferanseguiden fra Nasjonalt senter for telemedisin der hun tidligere hadde hatt praksis og drøftet konkrete forbedringer.

En student på Tynset uttrykte forventningen slik: ”*Jeg hadde ikke gjennomført studiet hvis det ikke hadde vært for fjernundervisningen*”. Hennes behov var å få et studietilbud uten stor reiseavstand og atskillelse fra familie.

Den neste viktige faktoren som påvirker opplevd kvalitet er *erfart kvalitet*. Det er summen av den erfarte tekniske og funksjonelle kvaliteten, men påvirket positivt eller negativt av skolens image, dvs omdømme.

Image er her å betrakte som en forutinntatt oppfatning om skolen som påvirker den brukererfarte tjenestekvaliteten. Et positivt image kan gjøre at brukeren har større toleranse for feil og mangler både av teknisk og funksjonell art. Dette er annerledes enn hvordan image påvirker den forventede kvaliteten der den utgjør en viktig del av selve forventningen. Når studenter ved sluttevalueringer tidligere år har sagt veldig klart at de vil og har anbefalt studiet for andre, bør en kunne gå ut fra at studiet generelt framstår med et positivt image. Ved studiestart på heltid kom det klare meldinger fra studentene på Tynset om at de var veldig glade for at skolen ga dem et desentralisert tilbud

gjennom FU, og det samme ble sagt særlig fra Otta-studentene på deltidsstudiet. Skolen skåret sannsynligvis viktige imagepoeng ved å vise vilje til å tilrettelegge et desentralisert studietilbud. Det er ingen tvil om at skolens image framsto som en positiv silingsmekanisme egnet til å dempe misnøye med både den tekniske og den funksjonelle kvaliteten.

Teknisk kvalitet.

Det er selvsagt rett når studentene påpeker at forbindelsen til satellittene burde kobles opp i god tid, men det kunne hende at oppkoblingen startet tretti til førti minutter før sending og likevel var ikke tobildefunksjonen på plass. Det kunne både ha tekniske årsaker, og da skulle en starte på nytt etter en spesiell prosedyre, og det kunne muligens også skorte på kompetanse hos ansvarlig klasselærer. Men av og til fikk en rett og slett ikke oppkoblingen til å fungere. I slike tilfeller har back-up-tjenesten noen ganger vært vanskelig å få tak i eller vært utilgjengelig. Studentenes innstendige oppfordring om å koble opp utstyret tidlig er til liten nytte når det tekniske utstyret faktisk svikter.

I perioder har det vært så mye tekniske problemer med sendingene både på hel- og deltid at studiet har flytt langt på studentenes tålmodighet og høy tabbekonto grunnet positivt image. På Gjøvik ble denne grensen overskredet da noen av studentene var nær ved å slutte.

Den tekniske kvaliteten avhenger av videokonferanseutstyrets kvalitet og i hvilken grad utstyret på de ulike mottaksstedene er kompatible, dvs ”prater godt sammen” og hvilke linjer sendingene overføres på. Ekko og forsinket lyd skyldes lite oppdatert utstyr på mottaksstedene. Hvis utstyret på et mottakssted ikke er av tilstrekkelig god kvalitet, kan det også forstyrre mottaksforholdene på et annet sted, bl a tobildesendinger. Det viste seg etter nærmere undersøkelse at brudd på sendingene skyldtes feil på programvaren på sendeutstyret i Elverum. Da det ble rettet, bedret sendekvaliteten seg. Problemerkene på Gjøvik og Leira skyldtes ustabile ISDN-forbindelser, noe som vanskelig lar seg rette opp. Sendingene til Tynset gikk over høgskolens egne linjer, og her oppsto det ikke problemer.

En av Grönroos (1993) kvalitetskriterier er evnen til å håndtere kritiske hendelser, og han sier at det kan være avgjørende for brukertilfredshet. I motsatt fall kan det føre til sterk misnøye, brudd på tillitsforholdet og spredning av negative rykter. Det er ingen grunn til å legge skjul på at videreutdanningen en periode nettopp var i en slik situasjon.

For å bedre den tekniske kvaliteten, har en følgende forslag:

- Det trengs mikrofoner i studio som fanger opp hva studentene sier.
- Ansvarlig klasselærer må ha grundig opplæring i betjening av utstyret.
- I framtida bør det bare anvendes videokonferansesending til steder der skolen kan kvalitetssikre. Dersom det skal sendes til annet enn høgskolens utstyr, må høgskolen definere krav til utstyr og linjekapasitet.
- Høgskolens backup-tjeneste må ha mulighet til å kontakte resurspersoner på mottaksstedene som er tilgjengelig før og under sending. Studenter må kunne kontakte backup direkte ved spørsmål eller feil for å få til rask utbedring.

Når det gjelder den tekniske kvaliteten, kan en oppsummert si at de tekniske problemene var sjenerende, men til å leve med for heltidsklassen. For deltidsklassen derimot holdt de tekniske vanskene på å velte hele studiet, særlig for noen av studentene på Gjøvik. Det viste seg i ettertid å bli svært vanskelig å gjenopprette studentenes tillit til skolen, noe som krevde en særlig innsats fra lærerne. Det skjedde ved skolen satset på en egen studiesamling der temaet var hvordan skrive en god fordypningsoppgave, og ga studentene et tett veiledningstilbud knyttet til oppgaveskrivingen.

Funksjonell kvalitet.

Den funksjonelle kvaliteten, altså hvordan undervisningen blir gjennomført, er en svært sammensatt prosess der mange forhold virker inn. For det første er vel alle informantene enige om at et studieforløp ikke bare kan bestå av FU. Studentene og lærerne må også møtes innimellom. Argumentene for en liten andel FU kan oppsummeres i

mangelfull kommunikasjon og samspill, dårlige vilkår for dialogbasert undervisning, egner seg bare for faktaorientert enveiskommunikasjon, ikke mulig med rollespill, begrenset kontakt, blir ikke så godt kjent, lærer ikke å behandle mennesker som er så viktig i psykisk helsearbeid. Her er noen av lærerne svært opptatt av å svartmale. Studentene ser også disse ulempene klart, men de tillegger dem ikke så stor vekt. Mens en del av lærerne mener fjernundervisning representerer en pedagogisk begrensning, sier studentene at de totalt sett er godt fornøyd til tross for ulempene.

Videreutdanningen i psykisk helsearbeid flagger brukermedvirkning høyt både i forskning og undervisning bl a med en bruker ansatt i 20 % stilling. Men i synet på bruk av FU er flere av lærerne i utakt med sine brukere, studentene. Det er sannsynligvis lettere å stå for et brukerperspektiv når det handler om det psykiatriske fagfeltet enn når det gjelder sin egen virksomhet i høgskolen. Eller det kan være slik at lærerne ikke hittil har vært klar over studentenes overveiende positive meninger om FU.

Dette kan skyldes at FU ble tatt i bruk uten en grundig diskusjon om hvilke pedagogiske konsekvenser det burde få. Enkelte av lærerkommentarene kan peke i den retningen så som etterlysning av seminarer og *"systematisk tilbakemelding fra tilhørerne slik at det kunne være mulig å bygge opp erfaring i kollegiet over tid"*. En kan heller ikke se bort fra at en her står over for en motstand mot endring av læringskultur slik Allern beskrev den fra Universitetet i Tromsø når det gjaldt innføring av mappevurdering. Men sannsynligvis er det mer fruktbart å trekke fram de lærersynspunktene som er framtidretta: *"Det gjelder å få til de skapende prosessene, at det samskapes kunnskap. Mulighetene til studentaktivitet finnes. Det er snakk om å planlegge et opplegg som gir rom for studentaktivitet, presentasjon av artikler, erfaringsstoff, historier osv."* Andelen FU i et studieforløp kan gjerne variere noe slik det har gjort her mellom 52 og 72 %, det avgjørende er innholdet.

Hva skal til for å ivareta funksjonell kvalitet i fjernundervisningen?

Følgende forhold ser ut til å være avgjørende:

- Utstyret bør kobles opp tidlig nok til å korrigere for eventuelle feil såfremt det ikke dreier seg om systemfeil. I så fall må det utbedres raskest mulig.
- Foreleseren bør innlede med å redegjøre for sitt program for dagen, hvordan han har tenkt å avsette tid til forelesning, dialog og pauser.
- Variasjon i undervisningsformen er viktig. Den engasjerte, tydelige og strukturerte foreleser kan veksle mellom teori og praktiske eksempler og supplere med oversiktlige PowerPoints eller overheads. Studenter som følger med på skjerm, får problemer med konsentrasjonen etter 20 – 30 minutter hvis undervisningen blir ensformig.
- Forelesningen kan gjerne avbrytes med kasusdrøfting, summe-grupper eller annen type refleksjon med annonsert tilbakemelding til nærmere angitt tidspunkt. Det kreves god struktur og klare beskjeder for å samordne arbeidet i de forskjellige student-gruppene og i ”plenum” til slutt.
- Det bør settes av særskilt tid til spørsmål, svar og diskusjoner. Foreleseren bør gi ordet til studentene på ”satellittene” for å inkludere alle i dialogen. Henvendelsen må ikke bære preg av gruppebehandling, men være individuell av typen: ”Er det noen på Tynset som vil si noe om dette spørsmålet?” De spontane, fritt-flytende diskusjonene som er naturlig i en dialogbasert klasseromsundervisning bør enten unngås eller sterkt begrenses.
- Forelesningsnotater eller PowerPointpresentasjoner bør legges ut på Fronter på forhånd.
- Det bør utarbeides en kortfattet veileder der disse rådene inngår.

Selv om disse rådene blir fulgt, vil fortsatt mange av de innvendingene informantene kommer med være gyldige. Kommunikasjonen på skjerm kan aldri bli som i klasserommet. Porno kan aldri bli like godt som sex, som psykologen sa. Mange av studentene sier også at de setter

pris på at de samles til klasseromsundervisning. Datamaterialet gir ikke grunnlag for å anbefale bare fjernundervisning i et studieforløp. Det er heller slik at FU ikke passer alle temaer og alle forelesere. Her må det gjøres en avveining både basert både på temaets egnethet og i hvilken sammenheng den enkelte lærer fungerer best mulig. Derfor blir det viktig å ta vare på mangfoldet og legge inn samlinger som gir spillerom for den tette verbale og nonverbale kommunikasjonen, samspillsaktivitetene, rollespillene, ferdighetstreningen og kontakt mellom studenter, medstudenter og lærere. Det skal også være spille-rom for de lærerne som ikke føler seg komfortable med fjernunder- visning, men heller er mer samspillsorienterte.

Rekkedal sitt utsagn om at fjernundervisning er preget av at inter- aksjonen er spontan, øyeblikkelig og innbyr til naturlige samtaler stemmer ikke med funnene i dette studiet. (Torgersen 1998).

Mange av de kravene som må innfris for å oppnå funksjonell kvali- tet faller sammen med Mursells grunnleggende prinsipper for god læring og undervisning (Hultgren 2001). Når det er slik at peda- gogiske svakheter blir enda mer synlig på fjernundervisning enn i klasserommet, blir det desto viktigere å framholde MAKVIS-prin- sippene om motivasjon, aktivisering, konkretisering, variasjon, indi- vidualisering og samarbeid.

Erfart kvalitet slik Grönroos definerer det, altså summen av teknisk og funksjonell kvalitet silt gjennom et filter av image, hvordan framstår den i dette materialet? Jeg velger å svare med dette studentutsagnet: *"Ideelt sett ville jeg vært i Elverum fordi jeg opplever at det gir større utbytte, spesielt med hensynt til deltagelse i diskusjoner og lignende, men fordelen med å få være på Gjøvik veier tyngre samlet sett."*

Opplevd kvalitet.

Hvordan framstår da den helhetlige opplevde kvaliteten i spennings- feltet mellom den forventede og erfarte kvaliteten? Bedømmelsen er avhengig av ståsted i denne sammenhengen som i mange andre i sam- funnslivet fordi utbyttet er ulikt. En av deltidsstudentene i Elverum

syns ikke hun lærer så mye fordi FU gir lite rom for diskusjoner. Sannsynligvis er dette en nokså dekkende beskrivelse sett fra Elverumstudentenes synsvinkel.

Deltidsstudentene på Gjøvik skulle i utgangspunktet ha relativt store fordeler av et desentralisert tilbud, men så viser det seg at de tekniske problemene overskygget fordelene til de grader at noen av studentene ønsket de heller hadde tatt seg av ungene om morgenen enn å møte opp for å sitte og vente på at undervisningen startet. Andre dro skuffet hjem. Alvorlige tekniske problemer ser ut til å demoralisere læringsmiljøet selv der studentene møter med en positiv innstilling. Det kan ikke oppveies av høy funksjonell kvalitet. Samlet sett får ikke FU noen høy karakter av deltidsklassen. Ok og greit nok er sannsynligvis en nokså dekkende bedømmelse.

Selv om heltidsklassen også opplevde tekniske problemer, var de både mindre alvorlige og av mindre omfang enn det deltidsklassen opplevde. Når heltidsklassen totalt sett bedømmer kvaliteten på tilbudet som bedre, ligger sannsynligvis årsaken på den tekniske kvaliteten siden den funksjonelle kvaliteten var nokså lik, og det samme var forventningene og sannsynligvis også skolens image.

Den opplevde kvaliteten avhenger på den ene siden av erfart kvalitet og på den andre siden av forventet kvalitet. Liksom det har vært vesentlige mangler ved den erfarte kvaliteten, må det også påpekes at studentene sannsynligvis har hatt urealistiske forventninger til fjernundervisningen. Bare en av studentene hadde erfaring med FU. Det er grunn til å tro at de fleste forestilte seg FU som tilnærmet like god som tradisjonell skoleundervisning siden det var det eneste de hadde erfaring med. De hadde sannsynligvis ingen forestilling om hvor mye oppmerksomhet som kreves for å følge med på forelesning på en skjerm, at konsentrasjonsevnen svikter etter 20-30 minutter, at det er vanskelig å stille spørsmål og få svar og at mulighetene for samspillslæring er svært begrenset. Forventningene var nærmest reservasjonsløse. Da virkeligheten gikk opp for studentene, må det ha påvirket den opplevde kvaliteten på en negativ måte.

Det kan muligens se ut som om grad av tilfredshet er proporsjonal med avstanden til Elverum. I heltidsklassen betydde det å unngå fem timers kjøring svært mye. Det skulle mange ulemper til for å oppveie reisetida. Likevel var det slik at studentene på Tynset var de mest aktive når det gjaldt å foreslå forbedringer. Det var altså ikke slik at studentene på Tynset godtok hva som helst bare de slapp å dra til Elverum selv om en av dem sier at FU er et godt alternativ til ingen undervisning. Den uttalelsen må forståes slik at hun ikke hadde begynt på studiet hvis skolen ikke hadde startet FU. For mange av deltidsstudentene var FU en forutsetning for i det hele tatt å studere. Heller ikke studentene på Gjøvik sier de godtar hva som helst av FU. De har søkt seg til studiet uten å vite om tilbudet om FU, og de kan dra til Elverum med mye mindre reisetid. *"Ingen tvil om at live er best"* er en gjennomgående oppfatning, men tilgjengelighet til studiet teller så mye for studenter i utkantene at en totalt sett gjerne firer litt på kravene for å få et studietilbud til tross for de tekniske og pedagogiske begrensningene.

Det kan være grunn til å trekke fram hva Støkken har sagt om dette forholdet:

"For strenge pedagogiske faglige krav kan stenge for raske, fleksible løsninger, som kan bidra til å avhjelpe problemene i en akutt situasjon. 'For mye' pedagogikk kan dermed bli en hemsko, på samme måte som for mye teknologi kan føre på ville veier. Her som på mange andre områder av samfunnslivet kan det beste være det godes fiende!"

(Støkken 1998)

Nasjonalt senter for telemedisin (2001) er nokså generelle i sine formuleringer angående kravene til kvalitet. I videokonferanseguiden skriver de at kvaliteten på lyd og bilde ofte vil være avgjørende for kvaliteten på kommunikasjonen mellom partene i undervisningen, og at en derfor må kontrollere at kvaliteten er tilfredsstillende før sending. Det er vanskelig å være uenig i dette, men samtidig hjelper det lite med slike opplagte råd når problemene tårner seg opp. Dette studiet viser vel heller at det er først når en erfarer alle vanskelighetene at en

innser hvor verdifullt det er å ha et teknisk velfungerende utstyr og ha mennesker tilgjengelig som kan bistå når problemene melder seg. Det kan nesten virke som at de som har beskrevet fjernundervisning tidligere ikke har noen erfaring med at det tekniske utstyret slår seg vrangt eller at undervisningsformen har sine klare pedagogiske begrensninger knyttet til dialogbaserte læringsformer. Det er selvsagt også en mulighet for at erfaringen er der, men at den har ikke blitt underkommunisert i begeistringen for de tekniske nyvinningene.

Ut fra de erfaringene som er beskrevet i teorikapittelet, kan det se ut som at det er en grei sak å oppnå høy grad av opplevd kvalitet bare en følger noen enkle råd. Dette studiet viser det motsatte, nemlig at en må regne med at fjernundervisningen ikke er en virksomhet som går på skinner. Høyst sannsynlig vil en oppleve både større tekniske problemer enn det en lærer uten teknisk spesialkompetanse kan rå med, og at forelesninger på FU er mer krevende enn klasseromsundervisning i tillegg til ikke å fungere like godt som forum for samspill og toveis kommunikasjon.

Til tross for alle komplikasjonene som kan oppstå, er det fristende å trekke fram den entusiastiske uttalelsen fra en av studentene på Tynset: *"Et desentralisert studietilbud fremmer rekruttering og kompetanseheving av kvinner i distriktene. Dette er framtida"* med mange utropstegn etter i originalteksten.

Studiekvalitet og karakterer.

Når det viser seg at karakterene, med et unntak, er høyere blant studenter som har mottatt fjernundervisning enn blant dem som har mottatt klasseromsundervisning, kan det skyldes tilfeldigheter. Men sannsynligvis er det et uttrykk for at fjernundervisningsstudentene klarer å nyttiggjøre seg den undervisningen de har fått bedre enn de øvrige studentene når de går opp til eksamen. Det kan forstås slik at det eventuelle pedagogiske underskuddet ved fjernundervisningen sannsynligvis blir oppveid av en ekstra motivasjon og innsats i det skriftelige arbeidet fra studenter som har mottatt fjernundervisning. Denne særlige motivasjonen og innsatsen kom tydeligst fram blant heltidsstudentene på Tynset.

Dagbladet hadde følgende oppslag ”Nettstudenter får bedre karakterer” 10.06.2002 basert på en amerikansk studie av 1500 eksamensbesvarelser i samme fag. NKI Nettskolen, som er en av landets største læresteder for nettundervisning, sier at de har gjort undersøkelser som bekrefter dette. 17.03.2007 skriver Aftenposten at ”Nettstudenter gjør det bedre” og viser til en undersøkelse av 260.000 nettstudenter ved 523 universiteter i USA. Det forklares med at nettstudenter ofte er mer engasjerte og fornøyde.

Det er selvsagt forskjell på nettstudier og fjernundervisning når det gjelder det pedagogiske innholdet, men de har fravær av tradisjonell klasseromsundervisning og det individuelle møtet mellom studenter og lærere til felles. Derfor er det fristende framheve felles trekk hos studentene, at mye engasjement og tilfredshet fører til bedre resultater enn klasseromsundervisning. Kvalitet i form av gode eksamensresultater forutsetter altså ikke klasseromsundervisning.

Det desentraliserte læringsmiljøet

Når en klasse blir delt opp i studiegrupper på forskjellige læresteder, blir det interessant å vite hvordan det påvirker betingelsene for læring. Hvilken betydning har opplevelsen av tilhørighet til gruppen og/eller klassen?

De som mottar FU, opplever mindre klassefølelse, men sier at de likevel blir tatt godt vare på når de er sammen med hele klassen. ”*Det har vært en glede å være sammen med hele klassen*”, sier en av informantene. Men studentene legger også vekt på at den lokale gruppa har gitt dem et eget læringsmiljø, og at det har vært fint. De blir en sammensveiset gjeng som gir hverandre støtte, opplever nærhet og åpenhet, reflekterer sammen, bruker hverandres ressurser og ulik yrkesbakgrunn og samarbeider om oppgaveløsning. Deltidsstudentene som har truffet hverandre sjeldnere, opplever sin lokale gruppe som klassen sin og tilknytningen til de andre studentene som svakere naturlig nok. Men det er noe ulikt hva de har fått ut av det. I deltidsklassen kan det se ut som at læringsmiljøet på Otta har hatt kvaliteter som har manglet på Gjøvik der læringsmiljøet blir bedømt ganske ulikt av forskjellige studenter.

Det avgjørende ser ikke ut til å være om studentene føler tilknytning til en klasse eller en gruppe. Det avgjørende er opplevelsen av støtte og gode faglige utviklingsmuligheter. Studentene tar imot dette der de får det, enten det er fra gruppen, klassen eller begge deler. Når en av lærerne sier at mye av det aktive læringsmiljøet fjernes når klassen blir delt, så stemmer ikke det. Men det flytter på seg.

Når undervisningen blir desentralisert, ser begrepet studietilbud ut til å få et annet og mer konkret innhold. Det blir nettopp et *tilbud* som 'kundene' kan håndtere som de vil. Undervisningen blir sendt ut og så kan det se ut som at prosessen videre lever sitt eget liv. Noen steder er det studenter som aktivt arbeider med stoffet videre, de skaper en faglig forståelse sammen som er inspirert av undervisningen de har mottatt, men som langt på vei er et resultat av eget arbeid. Andre steder skjer ikke det, eller det skjer i mindre grad. Det har lærerne ikke styring på. Her er en vesentlig forskjell mellom klasserom og desentralisert undervisning.

En av lærerne påpeker at studentene på et av mottaksstedene har slått av mikrofonen og hatt sin egen dialog, noe de også uoppfordret forteller selv. Når de har blitt slitne, har de slått av mikrofonen og hatt det moro, sagt ”Kari Bremnes” på minst ti forskjellige måter slik som i programmet Team Antonsen som ble sendt på NRK på det tidspunktet. I en periode skjedde dette faktisk ganske ofte, og det var synlig for både lærere og de andre studentene. Det skapte betydelig irritasjon, og det ble tatt opp med dem at det var forstyrrende at de hadde en annen agenda. Det hjalp bare kortvarig.

Dette viser enda mer tydelig at fjernundervisning er et tilbud som kan tas imot eller avvises. Når studentene hadde fått nok av læreren, koblet de han ut. Dette er en klar maktforskyvning fra det lærerstyrte klasserommet til et brukerstyrt desentralisert studietilbud. Dette er det viktig å være klar over. Lærerne bør vite at de kan bli koblet ut og ikke miste fatningen av den grunn. Det kan virke utakknemlig og provoserende. Men det er også et uttrykk for at fjernundervisningen lokalt lever sitt eget liv. Dette fenomenet er så langt jeg har kunnet se ikke beskrevet tidligere.

Fronter

Det er viktig at opplæringen legges opp slik at studentene får prøvd seg i på egne PC-er. Programvaren ble bedømt som enkel og grei, og da blir opplæringen viktig for at studentene skal bli operative raskest mulig. De fleste var fornøyd med Fronter som informasjonskanal, men det var ikke klare nok beskjeder fra lærerne når det gjaldt hvordan studieoppgavene skulle leveres inn. Mangel på klare beskjeder er et generelt problem, noe lærerne selvsagt må ta på alvor, men det er ikke et problem forbundet spesifikt med Fronter.

Bedømmelsen av bruk av Fronter må sies å være god, men så har bruken også vært enkel. Chat og Forum har ikke blitt benyttet, de to funksjonene som i følge Støkken (2002:74) fungerte dårlig ved tysk grunnfag ved Universitetet i Oslo. Skal bruken utvides til f eks multipl choice oppgaver, forutsetter det at lærerne leder an og viser studentene hvordan de kan nyttiggjøre seg nye funksjoner.

Fronter er et praktisk og godt elektronisk verktøy som ikke byr på de store faglige utfordringene. Det er en teknikk en lærer seg. Et av målene i kvalitetsreformen var å innføre IKT-basert undervisning, og det har blitt gjort. Det kan se ut som at Fronter ikke har hatt noen avgjørende betydning for kvalitetsheving i høgskolen sammenlignet med fjernundervisning og mappevurdering. En annen mulighet er at funnene ikke avdekker de faktiske pedagogiske gevinstene. Bygstad (2006) peker i sin masteravhandling om Fronter som redskap for læring på en del interessante pedagogiske aspekter. Han hevder at Fronter gir en fornuftig og oversiktlig struktur som hjelper studentene til å etablere gode kognitive læringsformer. Videre bidrar bruk av Fronter til økt digital kompetanse. Fronter har også den fordel at studentene kan gå inn og hente informasjon akkurat når det passer dem. Den viktigste gevinsten ser imidlertid ut til å være at Fronter skaper større kommunikativ klarhet fordi skriftliggjøring fordrer presisjon. Den som skriver får anledning til å tenke seg om før en sender et budskap, eventuelt svarer. Dette gjelder de arbeidene studentene legger inn i Fronter, men kanskje det aller viktigste er at lærernes veiledninger,

vurderinger og tilbakemeldinger får et høyere presisjonsnivå enn det som er tilfelle i mange muntlige veiledningssituasjoner. Det ligger også en vesentlig gevinst i at studentene kan lese om igjen en kommentar så mange ganger de måtte ønske hvis det dreier seg om et komplisert spørsmål. Dette indikerer at Fronter kan ha gitt et viktig bidrag til heving av studiekvaliteten.

Mappevurdering

De fleste studentene er enige om at den informasjonen de fikk om mappevurdering ved studiestart var god, men de likte ikke at det senere oppsto usikkerhet med hensyn til innlevering og bedømmelse av oppgavene.

Heltidsstudentene mente at fire individuelle og en gruppeoppgave i løpet av høsten var for mye. Lærerne ga dem rett i det, og deltidsstudentene fikk en individuell oppgave mindre. Det er naturlig at studentene reagerer på at psykose ble endret til schizofreni i oppgaveteksten for å innskrenke omfanget, særlig når noen har begynt å besvare ut fra opprinnelig tekst. Sannsynligvis hadde det vært bedre å beholde det mer omfattende begrepet. Det blir alltid misnøye av slike endringer.

At tilbakemeldinger fra lærerne kom for seint til at de klarte å gjøre seg nytte av dem i neste oppgave, er en alvorlig feil. Da fungerer ikke vurderingen formativt slik hensikten er. Lauvås sier at realiseringen av kvalitetsreformen avhenger av at en lykkes med den formative vurderingen, dvs en vurdering som gjøres i den hensikt å påvirke studentenes læringsprosess på en positiv måte. Den skal oppleves som en hjelp til å komme videre, og den må komme raskt etter innleveringen hvis den skal ha noen verdi (Lauvås 2002). Da denne kritikken kom fram, ble den tatt så alvorlig at det for ettertida ble innført to ukers frist for tilbakemelding fra lærerne.

De fleste studentene sier seg enig i utsagnet om at de individuelle oppgavene har gitt dem anledning til fordypning og refleksjon. Men noen synes det ble for mye hastverk. Andre mente at arbeidsformen

gjorde at de måtte finne fram til litteratur, lese mye og at de integrerte stoffet på en bedre måte.

Til sammenligning sa studentene ved Institutt for spesialpedagogikk ved UiO at studieoppgavene gjorde at de leste mer fokusert, det var lettere å huske det de leste og de fikk et mer reflektert forhold til fagstoffet i den forstand at forståelsen ble viktig. Egne refleksjoner ble knyttet til litteraturen, de ble opptatt av å se sammenhenger og relatere lærestoffet til egne erfaringer (Wittek 2002).

Det kan se ut som at disse studentene har fått mer faglig utbytte av oppgaveskrivingen enn studentene på videreutdanning i psykisk helsearbeid. Enten er spørsmålet uheldig formulert, eller så har våre studenter fått mindre ut av sitt arbeid. Kan hende er de mindre reflekterte eller så har vi som lærere ikke utfordret dem godt nok. Jeg er noe skuffet over mangelen på kvalitative utsagn.

Nesten alle er helt eller delvis enig i at gruppeoppgavene har gitt anledning til fordypning og refleksjon. Her viser kommentarene mer positive sider ved arbeidsprosessen som f.eks. å se en problemstilling fra flere faglige og erfaringsmessige vinkler, verdien av drøftingene i gruppa, trening i gruppeprosesser, samarbeid og arbeidsfordeling, å kunne gi og ta i prosess og produkt og også å lære seg å akseptere at en ikke alltid når fram med synspunkter. Det kan likevel se ut som at studentene legger større vekt på eller er mer oppmerksom på instrumentelle ferdigheter enn refleksjon og forståelse. Som vanlig har samarbeidet i gruppene om løsning av oppgaver fungert ulikt, i noen tilfeller ble det opplevd slik at alle dro lasset, i andre grupper kunne arbeidsfordelingen bli ujevn. Dette er muligens forhold som lærerne som veiledere burde spørre om underveis, men ofte kommer ikke ulikhetene fram før studentene setter seg ned og reflekterer i ettertid.

Det er tydelig at presentasjonen av gruppeoppgavene i klassen ikke har vært vellykket. Studentene var slitne, ikke godt nok forberedt og frammøtet var dårlig. Dessverre ble dette en nedslående opplevelse.

Tilbakemelding fra medstudenter har ikke fungert særlig godt. Delvis skyldes det for kort tid til å sette seg inn i andres oppgaver, de har følt seg for faglig usikre til å gi konstruktive kommentarer og de har ikke våget å komme med kritiske kommentarer. En student var glad for at tilbakemeldingen ikke skulle med i mappa mens en svarte at hun fikk relevante tilbakemeldinger.

Her er det tydeligvis en jobb å gjøre. I litteraturen om mappevurdering blir tilbakemeldinger fra medstudenter tillagt stor vekt både fordi det ligger verdifull trening i det, men også fordi medstudenter bør avlaste lærerne med feed-back for at de ikke skal bli neddyngnet i arbeid. Tilbakemeldinger kan rasjonaliseres ved å gjøre dem i hovedsak kollektive i klassen og bare gi individuell tilbakemelding til de som ber om det, og da i kortversjon. Men det er svært viktig å lære studenter å gi hverandre konstruktiv kritikk med tanke på arbeidsmiljøet der de skal arbeide etter endt utdanning. Alt for ofte lar kolleger kritikkverdige arbeid passere fordi de er konfliktsky eller mangler mot, trening og kompetanse til å ta opp problemer. Konflikter og konflikthåndtering står oppført som emner på fagplanen. Å lære studentene å gi hverandre konstruktiv tilbakemelding er derfor et svært viktig del av utdanningen med tanke på kulturen på framtidige arbeidsplasser. Dette aspektet ved tilbakemelding fra medstudenter har jeg ikke funnet kommentert i litteraturen.

Lærerne får kritikk for at deres tilbakemeldinger er for negative og lite konkrete. Noen studenter etterlyser de konstruktive innspillene. Andre er meget godt fornøyd nettopp fordi responsen kom kjapt, var konkret, inspirerende og lærerik. Enkelte lærere må ha gjort en svært god jobb her siden de nærmest blir skamrost. Det hadde vært god lærdom og sett hvordan disse kommentarene så ut. Studentenes svar gir klar beskjed om hva de forventer av den gode responsen og hvor viktig den er.

Så å si alle studentene svarer at mappevurderingen har aktivisert dem i læringsprosessen, de har oppsøkt mer litteratur, tatt mer ansvar, blitt inspirert, motivert, strukturert, er godt fornøyd, og det har ikke blitt

skippertak. Dette svaret er en klar bekreftelse på at mappevurdering har fungert slik St meld nr 27 ga håp om at den skulle gjøre, fremmet en jevn og aktiv studieinnsats. Dette samsvarer også med resultatene fra Institutt for spesialpedagogikk ved UiO og Program for praktisk pedagogikk i Tromsø.

Mappevurdering er ikke bare en eksamensform, men også en undervisningsform som gjør studentene mer aktive i sin egen læringsprosess skriver Wittek (2002). Det samme kan sies om studentene ved videreutdanning i psykisk helsearbeid.

Det er også grunn til å merke seg kommentarene om at studentene tar mer ansvar og har oppsøkt mer litteratur, noe som i følge Lauvås er et vesentlig anliggende når det gjelder mappevurdering. Dette arbeidet kan være et bidrag til å bedre på dokumentasjon av virkningen av formativ vurdering som Lauvås (2002) etterlyser.

Også på spørsmålet om mappevurdering bidrar til mer effektiv læring, svarer studentene et klart ja. Mens tradisjonell eksamen medførte pugging og oppgulp som ikke sitter, gjør mappevurdering at en husker bedre og stoffet inkluderes, det *”gir enorm mulighet til læring og inspirasjon til videre lesing”*, svarer en student. Dette er svært gledelig uten at det er mulig å si hvor utbredt denne oppfatningen er. Her ligger det en mulighet for at mappevurdering kan inneholde enda en læringsdimensjon, at studentene lærer å lære for resten av livet. At de lærer seg en arbeidsmåte som innebærer at når det oppstår et problem, så vet de hvordan de skal søke seg fram til kunnskap som kan bidra til å løse problemet på en måte de ikke klarer med den kunnskapen og erfaringen de allerede har. Muligheten for å legge inn dette perspektivet er i det minste til stede.

De fleste studentene er enige om at mappevurdering totalt sett er en bedre eksamensform enn hjemme- eller skoleeksamen. At erfaringene fra arbeidet med mappen har overføringsverdi til arbeidslivet, er svært positivt. Det samme må sies når flere studenter mener mappevurdering sammen med regelmessig veiledning er den beste form for

læring og eksamen de noensinne har hatt. Dette er nok det nærmeste en kommer å kunne si at *studentene er strålende fornøyd*.

Heltidsstudentene mente at det ikke burde gis karakterer sammen med tilbakemeldingen, noe Lauvås (2002) gir dem rett i. Derfor ble det tatt til følge når det gjaldt deltidsklassen. Frister for tilbakemelding må holdes, kommenterer en student. Også hun har støtte hos Lauvås.

Den krevende prosessen med å endre læringskultur og læringsmiljø ved innføring av mappevurdering som det rapporteres om fra Tromsø er ukjent i vårt kollegium. Det ville være mer riktig å si at ordningen har blitt møtt med entusiasme, og det er lagt betydelig innsats i arbeidet med å utforme gode studieoppgaver.

Når en sammenligner disse kullene med tidligere studentkull som har hatt tradisjonell eksamen, virker det som at mappevurdering er som å sette en turbo på arbeids- og læringsprosessen. Eller sagt på en annen måte: ”Tidligere arrangerte skolen et hopprenn. Nå arrangerer den en femmil”.

Hvilke kvalitetskrav bør stilles til mappevurderingen?

Følgende forhold ser ut til å være avgjørende:

- Opplegget for mappevurdering bør være godt gjennomtenkt slik at en unngår å måtte gjøre endringer underveis. Presentasjonen bør gjøres skriftlig med en pedagogisk begrunnelse og presentasjon av studieoppgaver med spesifisering av læringsmål, aktuell litteratur, oppgavens form, omfang, type tilbakemelding og leveringsfrist.
- Opplegget for mappevurdering bør samordnes med undervisningen slik at den framstår som en integrert del av studieforløpet.
- Det bør være et rimelig forhold mellom avsatt tid og antall oppgaver. To individuelle oppgaver med ramme på ca 1700 ord og en gruppeoppgave på ca 6000 ord ser ut til å gi studentene tid til litteratursøk, skriving og refleksjon i løpet av et semester. Alternativt kan en ha flere oppgaver med mindre omfang.

- Studentene bør trenes opp til å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger. Det er ikke tilstrekkelig å bare gi dem i oppgave å gjøre det.
- Lærernes tilbakemeldinger bør skje raskt etter innlevering, frister må holdes og innholdet må formuleres klart, konkret, konstruktivt og inspirerende slik at det lett lar seg bruke til å forbedre oppgaven. Det bør ikke gis karakterer.

Mappevurdering slik den er gjennomført ved vår videreutdanning framstår som det tiltaket som har gitt høyest kvalitetsgevinst. Utbyttet kan heves ytterligere ved å leve opp til ovenfor nevnte kvalitetskrav.

Mappevurdering som undervisnings- og eksamensform kan utvikles videre ved å variere bidragenes innhold, f eks kan studentenes evne til refleksjon utfordres ved å legge inn egenvurderinger i form av ”Hva har jeg lært?”-oppgaver, etiske refleksjonsoppgaver eller spørsmål om å skriftliggjøre personlig og/eller faglig vekst. Når dette ikke har vært gjort, skyldes det at slike besvarelser er svært vanskelig å bedømme. Eksamensrelevante oppgaver har blitt prioritert, og de mer prosessorienterte oppgavene har det ikke blitt rom for. De egner seg sannsynligvis bedre i arbeidsmappen enn i innleveringsmappen. Men hvis målet er å øke studentenes evne til refleksjon og fordypning, kan slike oppgaver være verdifulle.

KONKLUSJON

I følge NOKUT (2006) er det tre forhold som står sentralt når det gjelder studiekvalitet: Kvalitet slik den framstår for studentene, slik den tilfredsstillende anerkjente faglige mål og slik den gir utdanningene samfunnsmessig relevans i vid forstand.

Bedømt opp mot disse kriteriene, kan en trekke følgende konklusjoner:

Fronter er innført som et godt teknisk hjelpemiddel og bidrar til å lette kommunikasjonen med studentene. Det har ikke hatt avgjørende betydning for studiekvaliteten. Likevel er det grunn til å trekke fram at Fronter har bidratt til større kommunikativ klarhet særlig i veiledning på studieoppgaver fordi skriftelighet fordrer presisjon.

Når det gjelder fjernundervisning slik den framstår for studentene, er det at ”live” er best en gjennomgående oppfatning, men tilgjengelighet til studiet teller så mye for studenter i utkantene at en totalt sett gjerne firer litt på kravene for å få et studietilbud og tar imot tilbudet med entusiasme. På den ene siden kan dette sees på som at de godtar et studietilbud som ikke er kvalitativt på høyde, men det kan også forstås slik at studentene har hatt noe urealistiske forventninger, sannsynligvis er det en kombinasjon.

For å tilfredsstillende anerkjente faglige mål må fjernundervisningen innfri de krav som tidligere er satt til teknisk og funksjonell kvalitet (se side 80 - 82).

Fjernundervisningen framstår som samfunnsmessig relevant sett i forhold til Nasjonal helseplan (2007-2010: 244) der et uttrykt mål er at hele befolkningen skal ha et likeverdig tilbud om helsetjenester uavhengig av hvor de bor. Fjernundervisningen er også et bidrag til å realisere opptrappingsplanen for psykisk helse der tilgangen på kvalifisert personell har vært en avgjørende faktor (Sosial- og helse-direktoratet 2003:6). Fjernundervisning er avgjørende for rekruttering og kompetanseheving i distriktene, særlig for kvinner.

Spørsmålet om skolen skal drive videreutdanning i psykisk helsearbeid som et fjernundervisningsstudiestudie er avhengig av hvor høyt skolen prioriterer å gi et studietilbud til ansatte i distriktene. Så lenge søkningen til videreutdanningen holder seg høy, har skolen et valg her. Skulle søkningen til studiet i Elverum synke, finnes det et betydelig studentpotensiale som kan aktiviseres gjennom fjernundervisning. For å sikre den tekniske kvaliteten, bør det være en forutsetning at skolen bare sender på egne linjer eller til steder der skolen kan kvalitetssikre ved å definere krav til utstyr og linjekapasitet.

Mappeevaluering skårer svært høyt når det gjelder kvalitet slik den oppleves av studentene, den er samfunnsmessig relevant i den forstand at den bidrar sterkt til å nå målsettingen i kvalitetsreformen om å oppnå en jevn og aktiv studieinnsats. Og den tilfredsstillende anerkjente faglige mål såfremt den innfrir de tidligere nevnte kvalitetskrav (se side 94 - 95).

AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Etter at dette arbeidet ble avsluttet, men før det er publisert, har kvalitetsreformen blitt evaluert gjennom større prosjekt som er beskrevet i ti forskjellige rapporter. Å sammenligne funnene i dette studiet med den store evalueringen, ville sannsynligvis vært interessant. Det ville imidlertid krevd betydelig merarbeid, noe jeg ikke har sett meg i stant til. Likevel kan det sies at denne rapporten er vesentlig mer spesifikk og er mer egnet som verktøy for forbedringer enn det store, mer overordnede evalueringsarbeidet. Slik sett kan mitt arbeid forhåpentligvis inspirere kolleger til å ta noen konkrete grep for å høyne kvaliteten på sitt studietilbud.

LITTERATURLISTE

- Allern, M. (2002): Og når *jeg* klarte og bli omvendt, så tror jeg nok at læringa må være god! Uniped nr 2/2002.
- Bygstad, A. (2006): Forventninger. En kvalitativ studie av Classfronter som redskap for læring. CF som mediator og katalysator. <http://www.hib.no/aktuelt/konferanse/dokumenter/nvu/documents/09-bygstad.pdf> (sisert 30.03.07)
- Dagbladet (2007): Nettstudenter får bedre karakterer. <http://www.dagbladet.no/kunnskap/2002/06/10/336883.html> (sisert 17.03.07)
- Dyste, O., Hertzberg F. og Hoel T.H. (2000): Skrive for å lære, skriving i høyere utdanning, Oslo: Abstrakt forlag.
- Dyste, O. (2002): ”Mapper” som lærings- og vurderingsreiskap. Uniped nr 2/2002.
- Edvardsson, B. og Thomasson, B. (1991) *Kvalitetsutveckling – ett managementperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Grönroos, C. (1993) *Marknadsføring i tjänsteföretag*. Malmø: Liber.
- Hjertø, G. m fl (2004): Rapport fra arbeidet i Forum for nettpedagogiske metoder, evaluering og vurderingsformer. Nettverksuniversitetet. Tilgang: <http://www.nvu.no/rapportene/Forum> for nettpedagogiske metoder, evaluering og vurderingsformer [sisert 14.04.2004].
- Helse- og omsorgsdepartementet. St.prp.nr 1 (2006-2007) kap 6. *Nasjonal helseplan (2007-2010)*
- Hultgren, Å (2001): Å undervise voksne. Skarnes: Compendius forlag

- Høye, S. Moldjord, W. Raukleiv, I. (2003): *Mappevurdering som studie- og eksamensform.*
- Høgskolen i Hedmark. Notat nr 7 – 2003.
- Høgskolen i Hedmarks hjemmeside (2006): Kom i gang med Classfronter. http://www.hihm.no/Classfronter/Kom_i_gang (sisert 10.03.2006)
- Karlsen, R og Stensaker, B. (1994): Evaluering av høyere utdanning. http://fagbladet.nifustep.no/layout/set/print/fagbladet/innhold/redaksjonsarkiv/nr_2_1
- Kommunenes Sentralforbund. Folkevalgt.no (2006): Definisjon på kvalitet. http://www.folkevalgt.no/layout/set/print/tema/planlegging_og_styring/kva (sisert 03.04.2006)
- Lauvås, P. (udatert, men sannsynligvis 2002): Notat til lærerne ved Høgskolen i Østfold.
- Mulige eksamensordninger innen Kvalitetsreformen.
- Lauvås, P. (2002): *Exit eksamen eller?* Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Nasjonalt senter for telemedisin, Universitetssykehuset Nord-Norge (2001, revidert 2003)
- Videokonferanseguiden.* Tromsø: <http://www.helsekompetanse.no/>
- NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen) (2003): Kriterier for evaluering av universiteters og høyskoleers kvalitetssikringssystem for utdanningsvirksomheten
- Norsk forbund for Fjernundervisning (2001): Kvalitetsnormer for fjernundervisning, revidert utgave vår 2001.
- Sosial- og helsedirektoratet. (2003) Rapport IS-1128. *Opptappingsplanen for psykisk helse. Sosial- og helsedirektoratets forslag til tiltak 2003 – 2006.*
- Sosial- og helsedepartementet og Statens helsetilsyn (1995): Nasjonal strategi for tjenesteutvikling i helsetjenesten.
- St. meld nr 27 (2000-2001): *Gjør din plikt - krev din rett.* Kvalitetsreform av høyere utdanning. Utdannings- og forskningsdepartementet.

- Støkken, A.M. (1998) *Avhandling levert til graden dr. philos. Det usynlige akademien. Om fjernundervisning i høgere utdanning*. Universitetet i Tromsø.
- Støkken, A.M. (2002) *Mange bekker små... Evaluering av arbeidet med Soff-støttede fjernundervisningsprosjekter*. Soff-rapport 3/2002.
- Torgersen, G.E. (1998): *Læring med IT*. Oslo: Næringslivets Forlag.
- Uniped nr 2/2002. Tema: Mappevurdering
- Wittek, L.(2002): Bidrar mappevurdering til bedre betingelser for læring? Uniped nr 2/2002.

VEDLEGG

Vedlegg 1

Høgskolen i Hedmark
Avd. for helse- og sosialfag
Videreutdanning i psykisk helsearbeid

ERFARINGER MED FJERNUNDERVISNING
SKOLEÅRET 2003/2004.

Til studentene som har deltatt i fjernundervisning.

For at høgskolen skal bli bedre i det framtidige arbeidet med fjernundervisning, er det ønskelig at du som har deltatt i denne undervisningsformen dette året kan komme med synspunkter og erfaringer i forhold til hvordan du har opplevd undervisningen. Jeg tar gjerne imot forslag til forbedringer. Deltagelsen i denne spørreundersøkelsen er frivillig. Alle svar blir behandlet konfidensielt og framstilt i anonymisert form. Denne undersøkelsen er en del av en større pedagogisk utredning knyttet til endringer som følge av kvalitetsreformen. De øvrige elementene gjelder evaluering av bruk av ClassFronter og mappevurdering som eksamensform. Materialet som hentes inn nå vil bli publisert sammen med resten av undersøkelsen. Hvis du har deltatt i Elverum og finner det vanskelig å svare på spørsmålene, vennligst gå til siste spørsmål og begrunn hvorfor det blir vanskelig å svare.

Har du spørsmål, ring tlf 624 30225.

*Vennligst svar innen fredag 28.05. kl. 12.00 på mail til Ingeir.
Raukleiv@hse.hihm.no*

Hilsen Ingeir Raukleiv

.....
1. Jeg har deltatt i fjernundervisning på
Gjøvik Tynset Elverum (kryss av)

2. Hadde tilbudet om fjernundervisning noen betydning for ditt valg av videreutdanning?

Ja, avgjørende betydning Noe betydning

Ingen betydning

Kommenter gjerne svaret nærmere:

3. Hvordan vil du bedømme mengden fjernundervisning i forhold til undervisning i samlet klasse?

4. Hvordan vil du bedømme bilde- og lyd kvaliteten?

5. Hvilken betydning har det å få forelesningsdokumenter på Class-Fronter på forhånd?

6. Hva kjennetegner den gode forelesningen på fjernundervisning?

7. Hvordan vil du beskrive dialogen mellom lærer og student i fjernundervisningen?

Meget god Tilfredsstillende Ikke tilfredsstillende

Nærmere kommentarer:

8. Hvordan vil du beskrive dialogen mellom studentene på de forskjellige lærestedene?

9. Hvilke ulemper ser du med fjernundervisning?

10. Hvilke fordeler ser du med fjernundervisning??

11. Hvordan vil du beskrive ditt forhold som fjernundervisningsstudent til klassen?

12. Har din gruppe hatt noen form for egen læringsaktivitet, bearbeiding av lærestoff, lært av hverandre, felles oppgaveløsning e.l. knyttet til fjernundervisningen?

Ja, ofte Av og til Sjelden

Utdyp gjerne svaret nærmere:

13. Hva har læringsmiljøet i din gruppe betydd for deg?

14. Hvordan vil du samlet sett bedømme fjernundervisningen du har deltatt i?

15. Hvilke forslag har du til forbedring?

16. Eventuelle tilleggskommentarer:

TAKK FOR HJELPEN.

Vedlegg 2

Høgskolen i Hedmark
Avd for helse- og sosialfag
Videreutdanning i psykisk helsearbeid

ERFARINGER MED FJERNUNDERVISNING
SKOLEÅRET 2003/2004.

Til lærerne som har deltatt i fjernundervisningen.

For at høgskolen skal bli bedre i det framtidige arbeidet med fjernundervisning, er det ønskelig at du som i dette studieåret har deltatt i denne undervisningsformen, kan komme med synspunkter og erfaringer i forhold til hvordan du har opplevd å undervise slik. Jeg tar gjerne mot forslag til forbedringer. Deltagelsen i denne spørreskjemaundersøkelsen er frivillig. Alle svar blir behandlet konfidensielt og fremstilt i anonymisert form. Denne undersøkelsen er en del av en større pedagogisk utredning knyttet til endringer som en følge av kvalitetsreformen. De øvrige elementene gjelder evaluering av bruk av ClassFronter og mappevurdering som eksamensform. Materialet som hentes inn nå vil bli publisert sammen med resten av undersøkelsen.

Har du noen spørsmål, vennligst ring tlf. 62 43 02 25.

Vennlist svar innen fredag 28.05. kl 12.00 på mail til Ingeir.Raukleiv@hse.hihm.no.

Hilsen Ingeir Raukleiv

.....

1. Jeg har deltatt i fjernundervisning som fast tilsatt lærer som gjesteforeleser (kryss av)
2. Hvilken innstilling hadde du på forhånd til å forelese gjennom fjernundervisning?

3. Hvordan vurderer du kvaliteten på fjernundervisningsutstyret?

4. Hvordan vil du bedømme betjeningen av det tekniske utstyret, oppkobling, duofunksjonen (dvs bilde av dokument og foreleser) veksling av kameraer osv?

5. Hvordan opplevde du orienteringen du fikk før fjernundervisningen startet?

6. Hvordan vil du bedømme mengden fjernundervisning som dette året har ligget på ca 75 %? (svar bare fra fast ansatte)

7. Hvilke fordeler ser du med fjernundervisning?

8. Hvilke ulemper ser du med fjernundervisning?

9. Hva ser på som viktige pedagogiske momenter i en god forelesning på fjernundervisning?

10. Hvordan har du opplevd dialogen mellom deg som lærer og studentene som har mottatt fjernundervisning?

11. Hvordan har du opplevd dialogen mellom studenter på de forskjellige lærestedene?

12. Hvordan bedømmer du fjernundervisning som studentaktiv læringsmetode?

13. Hvilke forslag har du til forbedringer?

14. Eventuelle tilleggs kommentarer:

TAKK FOR HJELPEN.

Vedlegg 3

Avd for helse- og sosialfag

Videreutdanning i psykisk helsearbeid

ERFARINGER MED CLASSFRONTER OG MAPPEVURDERING
SKOLEÅRET 2004/2005.

Til studentene i deltidsklassen.

Videreutdanning i psykisk helsearbeid har anvendt tre forskjellige virkemidlerforåsette kvalitetsreformen til livet. Det er videokonferanse, ClassFronter og mappevurdering. De fleste av dere har forhåpentligvis allerede svart på undersøkelsen om videokonferanse. Denne gangen er jeg ute etter synspunkter, erfaringer og forslag til forbedringer ved bruk av ClassFronter og mappevurdering. Spørsmålene besvares ut fra erfaringer fra hele studieåret, ikke bare fra siste semester.

Deltagelse i undersøkelsen er frivillig. Alle svar vil bli behandlet konfidensielt og framstilt i anonymisert form. Materialet som blir samlet inn, vil bli publisert i en samlet pedagogisk rapport.

Har du noen spørsmål, ring tlf 624 30225.

Vennligst svar innen mandag 13.06. på innlevering/undersøkelse på ClassFronter.

.....
1. Jeg har fulgt undervisningen på

Gjøvik /Leira Tynset Otta Elverum (kryss av)

ClassFronter (CF).

2. Hvordan var opplæringen du fikk om CF ved studiestart?

kryss av

|-----|-----|-----|-----|
svært god meget god god delvis god ikke god

Kommentar:

3. Hvordan har det vært å bruke programvaren?

|-----|-----|-----|-----|
svært enkelt meget enkelt greit nok litt vanskelig svært vanskelig

Kommentar:

4. Hvordan har bruken av CF som informasjonskanal fungert? (timeplaner, meldinger, forelesningsdokumenter m.v.)

|-----|-----|-----|-----|
svært god meget god god delvis god ikke god

Kommentarer:

5. Hvordan har CF fungert ved innlevering og tilbakemelding på studieoppgaver?

|-----|-----|-----|-----|
svært godt meget godt godt delvis godt ikke godt

Kommentar:

6. Har du hatt noen problemer med bruk av CF?

Ev. hvilke?

7. Hvordan stiller du deg til mer bruk av CF slik som chat, diskusjonsgrupper, lage gruppebesvarelser, osv?

8. Hvilke forslag har du til forbedringer?

Mappevurdering.

9. Hvordan opplevde du den skriftlige informasjonen om mappevurdering ved studiestart?

|-----|-----|-----|-----|
svært god meget god god delvis god ikke god

Kommentar:

10. Hvordan vurderer du studieoppgavenes antall, omfang og leveringsfrister?

11. Studieoppgavenes innhold og relevans har vært

|-----|-----|-----|-----|
svært god meget gode gode delvis gode ikke gode

Kommentar:

12. De individuelle oppgavene har gitt meg anledning til fordypning og refleksjon

|-----|-----|-----|-----|
helt enig delvis enig usikker delvis enig helt uenig

Kommentar:

13. Gruppeoppgavene har gitt meg anledning til fordypning og refleksjon

|-----|-----|-----|-----|
helt enig delvis enig usikker delvis enig helt uenig

Kommentar:

14. Hvordan har gruppearbeidet knyttet til oppgavene fungert?

|-----|-----|-----|-----|
svært godt meget godt godt delvis godt ikke godt

Kommentar:

15. Hvordan har presentasjonen av oppgavene i klassen fungert?

|-----|-----|-----|-----|
svært godt meget godt godt delvis godt ikke godt

Kommentar:

16. Hvordan har tilbakemelding fra medstudenter fungert?

|-----|-----|-----|-----|
svært godt meget godt godt delvis godt ikke godt

Kommentar:

17. Hvordan har tilbakemelding fra lærer fungert?

|-----|-----|-----|-----|
svært godt meget godt godt delvis godt ikke godt

Kommentar:

18. Mappevurdering har aktivisert meg i læringsprosessen

|-----|-----|-----|-----|
helt enig delvis enig usikker delvis enig helt uenig

Kommentar:

19. Mappevurdering bidrar til mer effektiv læring enn tradisjonell eksamen

|-----|-----|-----|-----|
helt enig delvis enig usikker delvis enig helt uenig

Kommentar:

20. Totalt sett er mappevurdering en bedre eksamensform enn hjemme- eller skoleeksamener

|-----|-----|-----|-----|
helt enig delvis enig usikker delvis enig helt uenig

Kommentar:

21. Hvilke forslag har du til forbedringer?

TAKK FOR HJELPEN