

Hvordan skape meningsfulle sammenhenger ved hjelp av casebasert læring?

Cecilie Torvik, Trond Kyrre Simensen, Michelle Storakeren og Philip Christopher Tolloczko,
Politihøgskolen

ABSTRACT: Forebyggende politiarbeid handler om å være i forkant og forhindre kriminalitet og uønskede hendelser. Da politiutdanningen skulle revideres 2018-2019 fikk dette fagområdet en betydelig større plass i rammeplanen. Dette gav faglærerne en anledning til å tenke nytt rundt hele undervisningsopplegget. Spørsmålet faglærerne da stilte seg var; hvordan kan politistudentene lære forebyggende politiarbeid som gir en bedre sammenheng mellom teori og praksis? I flere evalueringer har studentene påpekt at det har vært for mye fokus på teori og at koblingen til praksis har vært for svak. Dette var perspektiver som faglærerne ønsket å utvikle i det nye emnet. Kort skissert utviklet faglærerne en egenprodusert dokumentar om kriminalitetsutfordringer i den fiktive byen «Vallevik». Historien la utgangspunktet for studentaktive læringsaktiviteter med og uten digitale virkemidler og aktiv bruk av undervisningsvurdering. Hovedtanken bak det pedagogiske læringsdesignet var casebasert læring. Studenten skulle begrunne og foreslå forebyggende tiltak for å forebygge kriminalitetsutfordringene. De fikk tre ulike undervisningsvurderinger på sine løsningsforslag; veiledning fra faglærer, medstudentrespons og egenvurdering. Studentene fikk også utdelt eksamensoppgaven, sammen med vurderingskriteriene første undervisningstime. Tanken var at studentene både skulle jobbe med eksamensoppgaven under semesteret opp mot eksamen, samt at de også skulle få øvet seg på eksamensformen før eksamen. Læringsdesignet skulle favne tre elementer. For det første en bedre sammenheng mellom teori og praksis i emnet. For det andre en åpenhet rundt eksamensoppgaven og vurderingskriteriene, og for det tredje en systematisk anvendelse av undervisningsvurderinger for fremme læring og metarefleksjon over egen læring hos studentene, og dermed legge til rette for dybdelæring. Ved å gjøre eksamensoppgaven kjent allerede første undervisningstime la både valg av vurderingsform og de tre tilbakemeldingene på studentenes arbeid opp til at den avsluttende vurderingen skulle forsterke studentenes læring. Oppsummert har man lyktes med læringsdesignets intensjoner. Men det er også noen utfordringer som det må jobbes mer med skal man lykkes i enda større grad. Dette gjelder særlig studentens behov for en oppbygging av en tilbakemeldingskompetanse, og et økt fokus på dette hos alle faglærere i utdanningen.

1 INTRODUKSJON

Kriminalitetsforebygging er politiets primærstrategi og betyr at forebygging skal være hovedstrategi innenfor alle politiets kjerneområder. Forebyggende politiarbeid handler om å være i forkant og forhindre kriminalitet og uønskede hendelser. Da politiutdanningen skulle revideres 2018-2019 fikk dette fagområdet en betydelig større plass i rammeplanen. Samlet gav dette faglærerne en anledning til å tenke nytt rundt hele undervisningsopplegget. Spørsmålet faglærerne da stilte seg var; hvordan kan politistudentene lære forebyggende politiarbeid som gir en bedre sammenheng mellom teori og praksis? Dette er også arbeidstittelen på en artikkel som er under arbeid, og som vil basere seg på utviklingen av undervisningsopplegget som ble gjennomført høsten 2019. Denne teksten baserer seg på dette arbeidet.

Politihøgskolens bachelorutdanning er organisert på følgende måte: første studieår på campus, andre studieår i praksis og tredje studieår tilbake på campus. Studentene er fordelt på tre studiesteder, men styres av samme ramme- og programplan. Det er et forebyggende emne i hvert studieår, og disse er bygget opp for å gi studentene breddekunnskap i første studieår som skal gi grunnlag for praksislæring

i andre studieår. I tredje studieår er det lagt til rette for fordypning. Det betyr at studentene i sitt første år ikke har noen praksiserfaring. En utfordring har vært å få politistudentene til å forstå hvordan man skal jobbe kunnskapsbasert, og hvilke oppgaver og virkemidler de har og kan bruke i det forebyggende politiarbeidet. I flere evalueringer har studentene påpekt at det har vært for mye fokus på teori og at koblingen til praksis har vært for svak. Dette var perspektiver som faglærerne ønsket å utvikle i det nye emnet.

Kort skissert utviklet faglærerne en egenprodusert dokumentar om kriminalitetsutfordringer i den fiktive byen «Vallevik». Historien la utgangspunktet for studentaktive læringsaktiviteter med og uten digitale virkemidler og aktiv bruk av undervisvurdering. Hovedtanken bak det pedagogiske læringsdesignet var casebasert læring hvor studentene skulle engasjeres i meningsfulle læringsaktiviteter, som både utfordret studentene faglig, men også bidro til en metarefleksjon over egen læringsprosess (Prince, 2004). I tillegg så var det et ønske om å legge opp til en vurderingsform som sammen med læringsaktivitetene i emnet bidro til dybdelæring og ikke overflatelæring. Undervisningen var temabasert der studentene jevnlig fikk ny informasjon om utfordringene i Vallevik. Studenten skulle foreslå forebyggende tiltak for å forebygge kriminalitetsutfordringene. De fikk tre ulike undervisvurderinger på sine løsningsforslag. Studentene fikk også utdelt eksamensoppgaven, sammen med vurderingskriteriene første undervisningstime. Tanken var at studentene både skulle jobbe med eksamensoppgaven under semesteret opp mot eksamen, samt at de også skulle få øvet seg på eksamensformen før eksamen. Eksamensformen var en individuell muntlig presentasjon. Faglærerne mente at dersom studentene kunne jobbe med oppgaven de hadde valgt gjennom semesteret og vurdere seg selv ut fra de vurderingskriteriene som var utarbeidet, så kunne man se for seg at studentene ville ha bedre betingelser for dybdelæring.

Oppsummert kan man si at læringsdesignet skulle favne tre elementer. For det første en bedre sammenheng mellom teori og praksis i emnet. For det andre en åpenhet rundt eksamensoppgaven og vurderingskriteriene, og for det tredje en systematisk anvendelse av undervisvurderinger for å fremme læring og metarefleksjon over egen læring hos studentene, og dermed legge til rette for dybdelæring.

Underveis i semesteret besvarte studentene flere evalueringer ved hjelp av nettbaserte spørreskjemaer. Evalueringene ble sendt ut etter hver undervisvurdering. Det siste evalueringsskjema ble sendt ut etter endt eksamen i emnet. Alle studentene ved alle tre studiesteder ble presentert for spørreundersøkelsene, noe som har resultert i en høy svarprosent. Denne teksten baserer seg på datamaterialet som er samlet inn via disse evalueringene.

2 PEDAGOGISKE UTFORDINGER

Erfaring fra undervisning i politiutdanningen har vist at studenter kan ha utfordringer med å se sammenhengen mellom aktuelle teorier og hvordan disse kan bidra til å både belyse praksis, men også anvendes i praksis. Dette har kommet til uttrykk i studentenes evalueringer hvor de oppgir at de opplever en svak sammenheng mellom teori og praksis. Studentenes manglende opplevelse av nettopp denne sammenhengen er en pedagogisk utfordring som de aller fleste profesjonsutdanninger står ovenfor (Grimen, 2008). Dette henger sammen med at profesjoners kunnskapsanvendelse utgjør en kompleks formidling mellom teori og praksis (Molander & Terum, 2008).

Et kjennetegn ved profesjonsutdanningene er at yrkesutøveren skal sertifiseres til å forvalte bestemte typer kunnskap. Denne kunnskapen er teoretisk og vitenskapelig kunnskap, med elementer av praksis (Grimen, 2008). En sentral dimensjon ved profesjonsutdanningen er hvor profesjonenes kunnskapsgrunnlag kommer fra. Kommer kunnskapsgrunnlaget til profesjonen fra samme disiplin, eller er kunnskapsgrunnlaget hentet fra ulike disipliner? Kunnskapsgrunnlaget i politiutdanningen og i emnet Forbyggende politiarbeid er hentet fra ulike disipliner som jus, samfunnsvitenskap og politivitenskap, i tillegg til at praksis har en sentral plass. Studentene skal lære seg ulike teorier og kunnskaper som er nødvendig for å opparbeide seg en profesjonell kompetanse i yrkesrollen. Men for å utvikle en slik profesjonell kompetanse er det nødvendig at studentene opplever en sammenheng

mellom teori og praksis (Solstad, 2010). Kunnskapen må henge sammen for at den skal kunne utgjøre en meningsfull del av yrkesutøvelsen, og kan dermed forstås som en praktisk helhet (Grimen, 2008). Profesjonsutøveren er anvender av kunnskap og en profesjonsutdanning har krav til at undervisningen skal være forskningsbasert. For å anvende teoretisk kunnskap trengs det også ferdigheter og situasjonsinnsikt. Dersom profesjonsutdanningen tar utgangspunkt i yrkesoppgaver og studentenes praksiserfaring, oppleves teorien meningsfylt og relevant, og er kompetansefremmende. Typisk for profesjoners bruk av kunnskap er at det er den praktiske oppgavens karakter som bestemmer hva slags elementer fra profesjonens kunnskapsbase som knyttes sammen. Dette beskrives som praktiske synteser (ibid). Problemet er ofte at teorien i utdanningen ikke er utviklet i tilknytning til det aktuelle yrket, og har heller ikke vært gjenstand for en slik profesjonsrettet praktisk syntese (Sylte, 2018). Oppsummert peker forskning på et behov for profesjonsretting av innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer som innebærer sammenheng mellom teori og praksis (ibid). Dermed oppstår behovet for å utvikle et læringsdesign som fremmer emnets sammenhenger mellom teori og praksis, og som fremstår som meningsfulle for studentene.

3 LÆRINGSDESIGN

Faglærerne hadde en klar målsetning om et helhetlig læringsdesign for studentene hvor undervisnings- og læringsaktiviteter, vurderingsformer og definert læringsutbytte for emnet harmoniserte i forhold til hverandre. Dette er i tråd med prinsippene for «constructive alignment», gjerne kalt samstemt undervisning på norsk (Biggs & Tang, 2011).

Et case ble valgt ut som hovedbestanddel i læringsdesignet, og ble benyttet gjennomgående i alle undervisnings- og læringsaktiviteter gjennom hele semesteret. Det ble utarbeidet tydelige vurderingskriterier for alle læringsutbyttebeskrivelser, i tillegg til at alle læringsutbyttebeskrivelser ble ytterligere konkretisert. Både eksamensoppgave, vurderingskriterier og konkretisering av læringsutbyttebeskrivelsene var kjent for studentene fra første undervisningstime.

I tillegg ble det som nevnt lagt opp til flere underveisvurderinger slik at studentene ved hjelp av dialog kunne videreutvikle og utvide egen kunnskap og forståelse. Dette fordi underveisvurderingen har et fokus på læring og utvikling av kunnskap, i motsetning til en sluttvurdering som har fokus på kontroll av læring (Raaheim, 2016).

3.1 Casebasert læring

Forskning viser at dersom profesjonsutdanningen tar utgangspunkt i praksis og studentenes praksiserfaring så oppleves teorien som meningsfylt og relevant (Sylte, 2018) (Grimen, 2008). Utfordringen faglærerne opplevde i studentenes første studieår, var at studentene i liten grad hadde egne praksiserfaringer som kunne knyttes til tematikken i emnet. Casebasert læring er en av flere elementer innenfor kategorien erfaringsbasert undervisning. Erfaringsbasert undervisning blir i forsknings- og faglitteraturen beskrevet som en metode hvor man har fokus på og søker å tilrettelegge for gode koblinger mellom teori og praksis. Casebasert læring har fokus på læringsformer som knytter teori direkte til realistiske situasjoner (Erlandsen & Lange, 2017). Med utgangspunkt i casebasert læring utviklet faglærerne et egenprodusert case om den fiktive byen «Vallevik». Denne casen fikk en sentral plass i læringsdesignet. Gjennom casen fikk studentene et innblikk i ulike kriminalitetsutfordringer i byen og hvilke parter som ble berørt av dem. Det ble ikke gitt noen løsninger på utfordringene gjennom casen. Tanken var at studentene selv skulle finne fram til tiltak. Målsettingen var at studentene gjennom å jobbe med et case som var basert på realistiske situasjoner kunne lære hvordan teori og praksis kan ses i sammenheng (ibid).

Emnet Forebyggende politiarbeid er delt inn i ulike temaer som alle er knyttet til politiets forebyggende arbeid, og representerer ulike måter å jobbe forebyggende på, alt etter hva slags type kriminalitetsutfordring man står ovenfor. Casen om Vallevik var gjennomgående i hele emnet, og hvert tema i emnet hadde minst et Vallevik produkt knyttet til seg. Caset startet med en dokumentar, deretter ble det laget et nyhetsinnslag fra lokal TV basert på dokumentaren. Det ble også laget et referat fra politirådet i byen Vallevik, samt at det ble identifisert noen aktuelle personer som politiet

skulle jobbe med. Ved bruk av realistiske problembeskrivelser og undersøkende problemstillinger fra praksis utvikles studentenes teoriforståelse (Erlandsen & Lange, 2017). En utfordring med teori er ofte at abstrakte modeller og begreper kan skape distanse til praktisk handling, hvor teori kan oppleves som en kontrast til reelle situasjoner og virkelige problemstillinger (Grimen, 2008). Ved å la studentene jobbe med realistiske problemstillinger og selv være aktive i å finne løsningsforslag ble studentene tvunget til å anvende teori. På denne måten fikk de erfare hvordan teori kan bidra til økt forståelse for praksis, og dermed mulighet til å se sammenhengen mellom aktuell teori i emnet og praksisen de senere skal utøve. En del av det å jobbe casebasert handler om at studentene selv må være aktive i å finne faglige og praktiske løsninger (Erlandsen & Lange, 2017). En annen intensjonen med å la casen om «Vallevik» være gjennomgående var at studentene skulle få en større forståelse for hvordan forebyggende politiarbeid består av ulike elementer, som igjen er basert på ulike teorier og arbeidsmetoder, og hvordan disse henger sammen i det praktiske arbeidet. Ved å la Vallevik være en rød tråd gjennom hele emnet så fikk studentene selv erfare at man måtte tenke helhetlig når man jobber med forebyggende politiarbeid.

3.2 Vurderingsformer og tilbakemeldinger

Sluttvurdering er i stor grad styrende for studenters studieatferd. Den tradisjonelle avsluttende eksamenen har til hovedhensikt å teste studentenes kunnskaper ved studiets slutt for sertifisering for videre studier eller arbeid. Ensidig bruk av denne metoden for prøving av studenters kunnskap stimulerer i for stor grad til kortsiktig pugg fremfor læring og forståelse (Meld. St. 27 (2000-2001, 2001). Forskning viser at studenter lærer det de tror de vil bli testet i. Hvilken sluttvurdering som blir valgt har innvirkning på studentens læringsstrategier (Biggs & Tang, 2011). De aller fleste studenter er opptatt av å prestere på en avsluttende eksamen, og vil dermed benytte seg av læringsstrategier som fører til overflatelæring hvor eksamen blir en hukommelsestest. For at studentene skulle få til en dybdelæring ble det lagt opp til at studenten skulle jobbe med eksamensoppgaven gjennom hele emnet. Oppgaveteksten og vurderingskriteriene ble derfor presentert for studentene allerede første undervisningstime. Eksamensoppgaven gikk ut på at studentene skulle beskrive hvordan politiet kan forebygge kriminalitet og skape trygghet i Vallevik. Dette er en svært vid oppgavetekst, noe som selvsagt har sine svakheter. Formålet med å ha den så vid var at studentene på et selvstendig grunnlag skulle få vurdere og begrunne hvilke kriminalitetsutfordringer de ønsket å fokusere på, og dermed hvilke teorier og arbeidsmetoder de ville anvende når de skulle foreslå og begrunne tiltakene. I og med at Vallevik dannet grunnlaget for undervisningen, ville studentene direkte eller indirekte jobbe med eksamensoppgaven gjennom hele semesteret. Ved å gjøre eksamensoppgaven kjent første undervisningstime la både valg av vurderingsform og de tre tilbakemeldingene på studentenes arbeid opp til at den avsluttende vurderingen heller skulle forsterke studentenes læring.

Læringsutbyttebeskrivelsene for emnet forteller studenten hva det er forventet at de skal sitte igjen med av kunnskaper og ferdigheter etter endt emne. Det ble utarbeidet konkretiseringer til læringsutbyttebeskrivelsene som var tilgjengelige for studentene på læringsplattformen Canvas gjennom hele semesteret. Disse konkretiseringene hadde som formål å operasjonalisere læringsutbyttebeskrivelsene og bidra til at studentene bedre skulle forstå hva som var forventet i oppnåelse av læringsutbyttet. Ved å ha åpenhet rundt vurderingskriterier la faglærerne til rette for at studentene skulle få en innsikt i hvordan kunnskapen ble vurdert, og dermed en mulighet til å selv vurdere sin egen kompetanse i forhold til hva som var forventet av dem. Faglærerne mente at det var et selvstendig poeng at studentene ble stimulert til metarefleksjon av egen læring (Prince, 2004), og at flere underveisvurderinger ville kunne føre til dette. Ansvar for egen læring, metakognisjon, åpenhet rundt læringsmål og vurdering, tilbakemeldinger, undervisning der studentene aktiviseres og der det er samstemthet mellom arbeidsformer, utbytte og vurdering fremheves som sentrale elementer for å sikre kvalitet i utdanningen (Mirmotahari, Berg, Langmyhr, Fremstad & Damsa, 2018).

Flere ulike tilbakemeldinger underveis ble vektlagt fordi forskning har vist at tilbakemeldinger har stor effekt på studentenes læring (Dysthe et al., 2006). Dette ble gjort ved hjelp av tre ulike underveisvurderinger; veiledning fra faglærer, medstudentrespons og egenvurdering. Den første underveisvurderingen var lærerstyrt i gruppe med muntlig tilbakemelding, den andre var en

medstudentrespons på Canvas, og den tredje en egenvurdering. De to siste undervisvurderingene var i skriftlig form. Medstudentrespons kan gi et nyttig læringsutbytte for både den som mottar tilbakemelding og den som vurderer oppgaven. Ved å få en vurdering og en tilbakemelding på eget arbeid lærer studentene hva som verdsettes i en besvarelse, og å se etter vanlige feil og mangler. Dette kan bidra til å gi studentene et meta-perspektiv på egne kunnskaper, ferdigheter (Mirmotahari et al., 2018). Den siste undervisvurderingen var en egenvurdering hvor studentene ble bedt om å ta stilling til hvilke læringsutbyttebeskrivelser som deres løsningsforslag var ment å dekke. Videre skulle studentene også reflektere over hvordan læringsaktiviteter og egen deltagelse påvirket læringsutbyttet, altså en refleksjon om egen læringsprosess. Studentene ble dermed oppfordret til metarefleksjon over egne vurderinger, arbeidsmetoder, kunnskaper og forståelse.

4 EVALUERING

Studentene svarte undervis i semesteret på flere nettbaserte spørreskjemaer. En runde ble sendt ut til studentene etter første veiledningstime, en ny runde midt i semesteret og en sluttevaluering etter endt eksamen.

En evaluering er både en prosess- og målevaluering. Prosessevaluering handler blant annet om hvordan tiltak eller virkemidlene kan forbedres eller endres. Med målevaluering vurderes måloppnåelsen til et tiltak (Sverdrup, 2014). De valgte evalueringene hadde fokus på både erfaringene som studentene hadde gjort seg med bruken av læringsressursene, veiledningene og tilbakemeldingen de fikk under undervis i semesteret, men også i hvilken grad de selv erfarte at de oppnådde læringsutbyttet som var beskrevet for emnet. Evalueringene besto dermed av både prosess- og målevaluering.

Emnet ble altså evaluert i tre runder i løpet av gjennomføringen av emnet. Den første runden var etter at studentene hadde hatt sin første veiledning og var en lærerstyrt veiledning. Formålet her var å få en tilbakemelding på hvordan de opplevde filmen «Vallevik», og hvordan de erfarte sammenhengen mellom filmen og teoriene som ble presentert i faget. I tillegg var det ønskelig å få vite hvordan de opplevde den lærerstyrte veiledningen. Bidro den til videre læring slik intensjonen var med veiledningen? Deretter ble det sent ut et nettbasert spørreskjema etter gjennomføring av andre veiledning som var en medstudentrespons. Denne evalueringen handlet kun om studentenes erfaring med denne vurderingsformen, og om studentene opplevde at tilbakemeldingene de fikk fra sine medstudenter bidro til læring og utvikling av egen kunnskap. I tillegg fikk de også spørsmål om hvordan de selv opplevde å gi en medstudent en tilsvarende tilbakemelding. Siste evaluering ble sent ut etter at studentene var ferdig med eksamen. Her ønsket vi å få en tilbakemelding på hvordan studentene hadde opplevd å jobbe med Vallevik gjennom hele semesteret, om studentene opplevde at dette konseptet bidro til meningsfulle sammenhenger i faget, om de hadde hatt læringsutbytte av å jobbe med konkretiseringene av læringsutbyttebeskrivelsene og vurderingskriteriene, og ikke minst om de samlet sett erfarte at undervisvurderingene var nyttige for egen utvikling og læring i emnet.

Det er totalt 550 studenter på første studieår av politiutdanningen, og alle studenter på alle de tre studiestedene fikk anledning til å delta i evalueringene. Dette for å fange opp bredden blant studentene og dermed en god representativitet. I snitt var det 80.5% av studentene som til sammen deltok i de tre evalueringene. Målet om å en god bredde og representativitet blant studentene må dermed kunne sies å være oppnådd. Lenken til det nettbaserte spørreskjemaet ble lagt ut i emnet på Canvas. Dette for å sikre at det ikke skulle være mulig å spore studentenes svar, og dermed ivareta prinsippet av anonymitetsprinsippet.

Å jobbe med spørreskjemaer som metode har noen åpenbare utfordringer. En av hovedutfordringene handler om validitet. Et relevant spørsmål er hvordan det er mulig å være sikker på at informanten har forstått spørsmålet slik intensjonen med spørsmålet er ment å være, altså hvordan kan man være sikker på at man har fått målt det som man ønsker å måle. En annen utfordring med spørreundersøkelser er at man er avhengig av gode og velformulerte spørsmål som er testet. Dette kan også være en svakhet ved en spørreundersøkelse. En tredje utfordring er at informanten eller forsker har ikke har anledning til å stille oppfølgingsspørsmål eller oppklarende spørsmål. I evaluering 1 og 3 var det lagt opp til enkelte

åpne spørsmål hvor studentene selv kunne fylle inn det de selv ønsket som et forsøk på å imøtekomme denne utfordringen. Det gjennomføres også i skrivende stund fokusgruppeintervjuer med utgangspunkt i evalueringsskjemaene for å få en bedre dybde på svarene som er oppgitt og eventuelt uklarheter som studentene måtte ha i forhold til spørsmålsformuleringene, samt om det er andre relevante erfaringer fra studentene som er relevante å få løftet. Som nevnt ovenfor så er ikke dette arbeidet ferdig. Denne teksten baserer seg derfor kun på svarene på spørreskjemaene.

5 DISKUSJON

Foreløpige resultater antyder at faglærerne har lykket med enkelte av elementene i læringsdesignet, men det fremkommer også at det er noen områder hvor man ikke har lykket like godt.

Faglærernes intensjon med casebasert læring var å få til en bedre knytning mellom teori og praksis, og dermed imøtekomme studentenes tilbakemelding på nettopp at teori og praksis fremstår som fragmentert i emnet. I evalueringen var det derfor interessant å spørre studentene om deres erfaringer knyttet til casebasert læring og fortellingen om Vallevik. Casebasert læring skal som nevnt ha fokus på læringsformer som knytter teori direkte til realistiske situasjoner (Erlandsen & Lange, 2017). Hadde faglærerne klart å lage en fortelling om Vallevik som fremsto som realistisk for studentene? Studentene ble spurt om fortellingen om Vallevik bidro til å illustrere hvilke utfordringer forebyggende politiarbeid kan innebære om, og dermed hva forebyggende politiarbeid kan handle om. Evalueringene viser at omtrent 85% av studentene mente at dokumentaren om Vallevik bidro til dette. Videre ble studentene spurt om de mente at det å jobbe med et realistisk case var viktig for deres måloppnåelse i emnet. Godt over 80% av studentene svarte at casen hadde bidratt til dette, og at casen dermed var viktig for deres måloppnåelse. Tilsvarende studenter oppgav at arbeidet med Vallevik hadde bidratt til sammenheng i faget. Oppsummert viser dette at studentene i emnet oppgav at de hadde hatt nytte av casebasert undervisning for egen måloppnåelse i emnet. For faglærerne var ikke dette overaskende da forskning- og faglitteratur har vist oss over tid at studentene har god nytte av å knytte teori med realistiske situasjoner (ibid). Når læringsdesignet tar utgangspunkt i dette oppleves også teorien som relevant og meningsfylt (Sylte, 2018).

Studenter tenderer til å innrette sin studiestrategi- og innsats etter hva de tror de vil bli spurt om på eksamen. Valg av vurderingsform for dermed en direkte innvirkning på hvilken læringsstrategi som studentene velger seg (Biggs & Tang, 2011). Faglærerne ønsket åpenhet og langsiktig jobbing med eksamensoppgaven, samt å legge til rette for at studentene valgte seg læringsstrategier som ville gi dem en dybdelæring. Ved å gjøre eksamensoppgaven kjent tidlig var tanken at det ville redusere stress ved eksamen, og å unngå læringsstrategier som la opp til pugg før eksamen ut fra hva man forventet å bli spurt om. Studentene ble spurt om i hvilken grad dokumentaren om Vallevik bidro til studieinnsats. Omtrent 63 % av studentene oppgav at filmen bidro i stor eller svært stor grad bidro til dette. Kun 4% av studentene oppgav at filmen ikke bidro til studieinnsats. Tilsvarende oppgav 75% av studentene at det var motiverende å jobbe med eksamen gjennom hele emnet. Dette forteller oss ikke hvilken læringsstrategi som studentene hadde valgt seg, men det kan fortelle oss noe om at læringsdesignet i seg selv virket motiverende for deres studieinnsats.

I evalueringene ble studentene spurt om hvordan de opplevde å få eksamen utdelt første undervisningstime. Svaralternativet her var åpent slik at studentene selv kunne svare det som var deres erfaring. Ut fra svarene var de fleste godt fornøyd med dette fordi det tok bort en del stress rundt eksamen. Studentene oppgav at de opplevde at de lærte mer når de hadde en klar formening om hva som var forventet av dem. Samtidig oppgav en del studenter som at det var mye å forholde seg til, og at det kunne oppleves litt overveldende å få eksamensoppgaven før de i det hele tatt hadde begynt å jobbe med emnet.

Intensjonen med åpenhet rundt vurderingskriteriene var at studentene skulle bruke dette aktivt i egen læring, og dermed kunne vurdere og reflektere over egne prestasjoner, kunnskaper og forståelser. Når studentene ble spurte om de hadde benyttet seg av vurderingskriterier svarte over halvparten at det hadde de. Kun 14% oppgav at de i liten eller svært liten grad hadde benyttet seg av disse. Over 87% oppgav at vurderingskriteriene hadde vært nyttig for læringsarbeidet. De ble også spurt om

konkretiseringen av læringsutbyttebeskrivelsene hadde vært til hjelp i deres læringsarbeid, og omtrent 68% av studentene oppgav at disse hadde vært nyttige. Også her er det godt samsvar mellom hva forskningslitteraturen forteller oss og studentenes egne opplevelser med læringsdesignet.

Selv om casebasert læring har mange gode læringseffekter for studentene, vet vi også at studenter kan oppleve det som utfordrende og overveldende å skulle jobbe på denne måten (Erlandsen & Lange, 2017). At enkelte studenter oppgir i evalueringen at de synes at det var mye å ta innover seg og forholde seg til var derfor ikke uventet. Undervisvurdering med tilbakemeldinger fra både faglærer og andre studenter var derfor en sentral del av læringsdesignet. Hvordan tilbakemeldingene ble forstått, og hva studentene gjorde med de ble derfor viktig. Studentene ble spurt om de opplevde at tilbakemeldingen de fikk fra faglærer etter første undervisvurdering førte dem videre i arbeidet med oppgaven. 83 % av studenten oppgav at tilbakemelding fra faglærer i stor eller svært stor grad bidro til videre arbeid. De ble også spurt om de hadde anvendt det de lærte av den første undervisvurderingen videre i arbeidet med oppgaven. 63% av studentene oppga at de har gjort det, mens 12% oppgav at de i liten eller svært liten grad hadde anvendt dette.

Studentene ble spurt om de opplevde det som nyttig å motta tilbakemelding fra en medstudent. Kun 42% av studentene oppgav at medstudentresponsen hadde vært nyttig for deres læring. Studentene ble også spurt om hvordan de opplevde å gi en annen student tilbakemelding. Nesten halvparten av studentene opplevde det som nyttig. Studentens oppgir altså at de lærer mer av å gi tilbakemelding til en medstudent enn å motta en selv. Den siste undervisvurderingen var en egenvurdering, og 36% av studentene oppgav at de lærte noe av denne.

Evalueringene viser at medstudentresponsen og egenvurdering er det studenten oppgir at de har fått minst ut av. Dette henger trolig sammen med manglende fokus på tilbakemeldingenes betydning for læring. Læring skjer over tid og i dialog med andre, og dialogen fungerer som et redskap for kunnskap og forståelse. Ved bruk av undervisvurdering og tilbakemeldinger bygger studentene også en kapasitet for og en kompetanse til å lære (Steen-Utheim, 2019). For at studentene skal kunne nyttiggjøre seg av tilbakemeldingene er det nødvendig at tilbakemeldingene blir brukt aktivt over tid, og at flere kilder for tilbakemelding benyttes. På denne måten kan man bidra til at studentene bygger opp en form for «feedback literacy», eller tilbakemeldingskompetanse på norsk (Carless & Boud, 2018).

Tilbakemeldingskompetanse består i korte trekk av 4 elementer. For det første må man evne å sette pris på å få en tilbakemelding. Man må se at det er verdifullt for videre læring. Deretter må man kunne vurdere tilbakemeldingen. Hva er kvaliteten i det som skal vurderes? (Carless & Boud, 2018). Kvaliteten av tilbakemeldingen henger også sammen med anvendelsen av tilbakemeldingen. Man må forstå tilbakemeldingen for å kunne nyttiggjøre seg den (Steen-Utheim & Hopfenbeck, 2018). Videre må man kunne håndtere følelser som oppstår ved en tilbakemelding på en konstruktiv måte. Ofte har studenter lagt mye energi i arbeidet og kan bli frustrerte og lei seg over en tilbakemelding. Da blir det sentralt å kunne håndtere følelsene sine konstruktivt slik at tilbakemeldingen ikke blir til hinder for videre læring. Det siste elementet handler om at man er i stand til å gjøre noe med tilbakemeldingen (Carless & Boud, 2018). Studentene trenger ulike verktøy de kan nyttiggjøre seg av slik at de er i stand til å gjøre noe med tilbakemeldingen (Steen-Utheim & Hopfenbeck, 2018). Studentene må øve seg på å opparbeide seg denne kompetansen, og det er nødvendig av at faglærere snakker mye om tilbakemeldinger og tilbakemeldingenes betydning for videre læring (Steen-Utheim, 2019). På den måten bidrar man til en metadiolog om hva en tilbakemelding er (Carless & Boud, 2018).

Oppsummert kan vi si at vi langt på vei har lykket med læringsdesignets intensjoner. Men det er også noen utfordringer som det må jobbes mer med skal man lykkes i enda større grad. Som diskutert ovenfor gjelder dette særlig studentens behov for en oppbygging av en tilbakemeldingskompetanse, og et økt fokus på dette hos alle faglærere i utdanningen.

5 AVSLUTTENDE ORD

I denne teksten har vi beskrevet hvordan emnet Forebyggende politiarbeid ble utviklet og gjennomført med casebasert undervisning, åpenhet rundt eksamensoppgave, vurderingskriterier og systematisk bruk av undervisningsvurderinger. Vi har med bakgrunn i egne erfaringer og studentenes evalueringer identifisert både suksess og forbedringspunkter ved læringsdesignet. Studentene har gitt tilbakemelding på at casebasert undervisning gav emnet en bedre sammenheng mellom teori og praksis, hvor teorien opplevdes som relevant for praksis. Faglærerne satt også igjen med dette inntrykket etter gjennomført eksamen. Undervisningsvurdering, og da særlig medstudentrespons og egenvurdering ble av studentene oppfattet som mindre fruktbart med tanke på læringsutbytte. Dette henger trolig sammen med manglende fokus på tilbakemeldingskompetanse fra faglærerne og dermed manglende tilbakemeldingskompetanse hos studentene. Studentene må øve seg på å opparbeide seg denne kompetansen, og det er nødvendig av at faglærere snakker mye om tilbakemeldinger og tilbakemeldingenes betydning for videre læring (Steen-Utheim, 2019). En slik bevisstgjøring vil kunne dempe frustrasjoner og øke kvaliteten mellom faglærer og studenter og mellom studenter, og dermed øke læringsutbytte.

REFERANSER

- Biggs, J. B. & Tang, C. S.-k. (2011). *Teaching for quality learning at university : what the student does* (4th edition. utg.). Maidenhead ; Philadelphia, PA: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education : Open University Press.
- Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- Dysthe, O., Raaheim, A., Lima, I. & Bygstad, A. (2006). *Undervisnings- og vurderingsformer. Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen*. Oslo-Bergen: Norges forskningsråd
- Rokkansenteret
- NIFU Step.
- Erlandsen, L. H. & Lange, T. d. (2017). Studenten som veileder – erfaringer fra Krigsskolens lederutdanning. *Uniped*, 40(2), 109-128. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-02>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforl., cop. 2008.
- Meld. St. 27 (2000-2001). (2001). *Gjør din plikt - Krev din rett. Kvalitetsreformen for høyere utdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Mirmotahari, O., Berg, Y., Langmyhr, D., Fremstad, E. & Damsa, C. I. (2018). *Studentaktivisering gjennom bruk av hverandrevurdering for førstesemesters studenter i Canvas LMS: en forsøksstudie*. Innlegg presentert ved NIK: Norsk Informatikkonferanse. Abstract hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/72440>
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier : en introduksjon. I *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforl., cop. 2008.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93, 223-231.
- Raaheim, A. (2016). *Eksamensrevolusjonen : råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Solstad, A. G. S. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis — den nødvendige relasjonen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (03), 203-218.
- Steen-Utheim, A. (2019). *Students' sense making of feedback : dialogue, interaction and emotions* University of Oslo, Faculty of Educational Sciences, Oslo.
- Steen-Utheim, A. & Hopfenbeck, T. (2018). To do or not to do with feedback. A study of undergraduate students' engagement and use of feedback within a portfolio assessment design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1476669>
- Sverdrup, S. (2014). *Evaluering : tilnærminger, modeller og eksempler*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Læringsfestivalen 2020, 4.-5. mai, Trondheim

Sylte, A. L. (2018). Profesjonsretting og studentaktivitet. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 3.
<https://doi.org/https://journals.hioa.no/index.php/yrke/article/view/2694>