



Rapport 0802

May Østby og Ole David Brask

Ambisjonsgrupper i vernepleierutdanningen

En utprøving av gruppeinndeling etter ambisjonsnivå



MØREFORSKING
Molde AS

May Østby og Ole David Brask, Høgskolen i Molde

AMBISJONSGRUPPER I VERNEPLEIERUTDANNINGEN

En utprøving av gruppeinndeling etter ambisjonsnivå

Rapport 0802

ISSN 0806-0789
ISBN 978-82-7830-125-8
Møreforsking Molde AS
Januar 2008

Tittel: Ambisjonsgrupper i vernepleierutdanningen.
En utprøving av gruppeinndelinger etter ambisjonsnivå
Forfatter(-e): May Østby og Ole David Brask
Rapport nr.: 0802

Prosjektleder: May Østby

Rapporten kan bestilles fra: Høgskolen i Molde, biblioteket,
Boks 2110, 6402 MOLDE.
Tlf.: 71 21 41 61,
Faks: 71 21 41 60,
epost: biblioteket@himolde.no - www.himolde.no

Sider: 73
Pris: Kr 100,-

ISSN 0806-0789
ISBN 978-82-7830-125-8

Kort sammendrag:

Utgangspunktet for denne rapporten har vært å beskrive og evaluere det såkalte Ambisjonsgruppeprosjektet ved vernepleierutdanningen i Molde, gjennomført studieåret 2005-2006. Prosjektet dreier seg om utprøving og evaluering av gruppeinndeling etter ambisjonsnivå, ut fra et behov for å bedre samarbeidet i studentgruppene. Prosjektet er evaluert ved hjelp av spørreskjema, der studentenes opplevelse av gruppefungeringen – før og etter inndeling etter ambisjonsnivå – står i sentrum. Prosjektleder og hovedansvarlig for rapporten er høgskolelektor May Østby, mens Ole David Brask har vært prosjektmedarbeider og bidragsyter til rapporten. Også øvrige lærere i vernepleierutdanningen, og ikke minst studentene, har vært involvert i prosessen.

Vi har valgt å dele rapporten i to deler, der DEL 1 omhandler bakgrunnen for prosjektet, og DEL 2 selve prosjektet. Dette har vi gjort av to grunner. For det første ønsket vi å tilby leseren en kort introduksjon til litteraturen på området, og en gjennomgang av noe av den faglige ballasten vi hadde med oss da vi planla prosjektet og evalueringen (del 1.1.). For det andre hadde en av oss skrevet en tidsskriftartikkel om studentgruppene før prosjektet, som vi ønsket å gi interesserte lesere anledning til å sette seg inn i (del 1.2.). Det er likevel fullt mulig å gå rett til prosjektbeskrivelsen (del 2.1.) og prosjektevalueringen (del 2.2.), og å lese dette uten først å ha lest del 1.

INNHold

FORORD	s. 3
DEL 1 – BAKGRUNN	s. 5
1.1. Innledning	
■ De viktige basisgruppene	s. 5
■ Samarbeidsproblemer	s. 6
■ Gruppesammensetning, tidsbruk og ambisjoner	s. 7
1.2. Gruppene før prosjektet	s. 13
■ Ambisjonsnivå og gruppefungering (Ole David Brask)	s. 13
DEL 2 – AMBISJONGRUPPEPROSJEKTET	s. 33
2.1. Prosjektbeskrivelse	s. 33
■ Målsetting	s. 33
■ Begrepsavklaringer	s. 34
■ Gruppeinndelingen	s. 37
2.2. Prosjektevaluering	s. 39
■ Problemstilling	s. 39
■ Metode	s. 39
■ Resultater	s. 41
■ Diskusjon	s. 52
■ Oppsummering og veien videre	s. 58
REFERANSER	s. 63
VEDLEGG	s. 67

FORORD

Ved vernepleierutdanningen i Molde skjer mye av oppgaveløsningen gjennom samarbeid og dialog i såkalte basisgrupper. Dette stiller naturlig nok krav til gruppenes fungering. Over tid har vi registrert en del samarbeidsproblemer i gruppene, noe som i og for seg kan være både utfordrende og lærerikt. Vi tror likevel det går en grense for hvor utbredt slike problemer kan være, før det går utover studentenes læringsutbytte.

Utgangspunktet for denne rapporten har vært å beskrive og evaluere det såkalte Ambisjonsgruppeprosjektet ved vernepleierutdanningen i Molde, gjennomført studieåret 2005-2006. Prosjektet dreier seg om utprøving og evaluering av gruppeinndeling etter ambisjonsnivå, ut fra et behov for å bedre samarbeidet i studentgruppene. Prosjektet er evaluert ved hjelp av spørreskjema, der studentenes opplevelse av gruppefungeringen – før og etter inndeling etter ambisjonsnivå – står i sentrum. Prosjektleder og hovedansvarlig for rapporten er høyskolelektor May Østby, mens Ole David Brask har vært prosjektmedarbeider og bidragsyter til rapporten. Også øvrige lærere i vernepleierutdanningen, og ikke minst studentene, har vært involvert i prosessen.

Vi har valgt å dele rapporten i to deler, der **DEL 1** omhandler bakgrunnen for prosjektet, og **DEL 2** selve prosjektet. Dette har vi gjort av to grunner. For det første ønsket vi å tilby leseren en kort introduksjon til litteraturen på området, og en gjennomgang av noe av den faglige ballasten vi hadde med oss da vi planla prosjektet og evalueringen (del 1.1.). For det andre hadde en av oss skrevet en tidsskriftartikkel om studentgruppene før prosjektet, som vi ønsket å gi interesserte lesere anledning til å sette seg inn i (del 1.2.). Det er likevel fullt mulig å gå rett til prosjektbeskrivelsen (del 2.1.) og prosjektevalueringen (del 2.2.), og å lese dette uten først å ha lest del 1.

Vi vil rette en spesiell takk til vår veileder Per Lauvås, og til lærerkollegiet ved vernepleierutdanningen, for engasjement, innspill og støtte underveis i prosjektet. Prosjektet ble finansiert av kvalitetsutviklingsmidlene ved Høgskolen i Molde. Vårt håp er nå at vi med denne rapporten klarer å formidle noen vesentlige erfaringer, og at disse kan virke inspirerende og idégenererende på deg som leser. God lesning!

DEL 1 – BAKGRUNN

1.1. Innledning

Ambisjonsgruppesprosjektet handler om å prøve ut en alternativ gruppesammensetning, der studenter med liknende ambisjoner får samarbeide. Som bakgrunn for prosjektet må vi spørre: Hva er den pedagogiske hensikten med disse gruppene? Og hva kan selve gruppesammensetningen bety for samarbeidet i gruppene?

De viktige basisgruppene

Basisgruppene er gitt en sentral plass i det pedagogiske opplegget ved vernepleierutdanningen. Dette er studentgrupper på fire til sju medlemmer som settes sammen ved starten av studieåret, og som normalt følger studenten gjennom alle de obligatoriske oppgavene i ett studieår. Basisgruppene tjener hovedsaklig to hensikter. For det første vil øvelse i å samarbeide med flere gi nyttig ferdighetstrening i forhold til fremtidig samarbeid i team. For det andre anser vi arbeid i grupper som en god læringsarena generelt.

Vernepleiere vil i sin yrkesutøvelse normalt være medlem av ulike team, med krav til egen kommunikasjons og samhandlingskompetanse, samt ferdigheter i konfliktløsning. Som fremtidige vernepleiere er de forventet å kunne samhandle med både brukere, pårørende, kollegaer og andre profesjoner. I utdanningens temaplan har vi valgt å tydeliggjøre viktigheten av disse tema ved å knytte dem til alle tre studieår. Dette sammenfattes i navnet ”Profesjonalisering – Å bli vernepleier” som inneholder følgende tema: etisk refleksjon, brukerperspektiv, faglig integrering, vernepleieren som helse- og sosialpolitisk aktør, samhandlings- og kommunikasjonskompetanse, profesjonelle ferdigheter og egenfungering. Med disse tema vektlegges **anvendelse** av kunnskaper, hvor basisgruppene er et viktig redskap for å tilegne seg denne kompetansen. Vi mener

at disse langsgående emner og prosesser stiller store krav, både til den enkeltes fungering i gruppene og til gruppens fungering som helhet.

Videre vil gruppene være en arena der studentenes erfaringer og kunnskaper bidrar til kompetanseheving både hos de andre gruppe medlemmene og hos studenten selv. Gruppen ses som et sted hvor studenten kan få støtte for sin egen læringsprosess. ”I tillegg til basisforutsetningen om at egne erfaringer utgjør grunnlaget for læring, er en sentral tanke at gruppen benyttes for læring og støtte, det vil si bidrar til den reflekterte prosessen, men også fungerer som en emosjonell forankring.” (Gulbrandsen & Forslin, 1997) s 169)

Som vi forstår kan det være ulike målsettinger med å vektlegge gruppearbeid i utdanningen. For kollegiet i vernepleierutdanningen er det også en uttrykt hensikt med gruppearbeid at vi der får realisert mål som ikke kan oppnås på annen måte, blant annet ved at dette er en studentaktiv metode (Ødegård, Bakken, Bergum, Brask, Eikrem, Longva, Monsen, Wik og Østby, 2005). I tillegg til dette har vi det syn at gruppene i seg selv utgjør en velegnet arena for læring (Brask, 2006).

Samarbeidsproblemer

Basisgruppene gir altså studentene avgjørende erfaringer med teamarbeid, men er samtidig en viktig læringsarena for bredden av de tema utdanningen inneholder. Dette medfører at gruppa må være relativt velfungerende. Større eller mindre konflikter i gruppene er ingen ny erfaring for oss, men ved innføring av mappevurderingssystem (se for eksempel Dysthe & Engelsen, 2003) opplevde vi en økning i antall konflikter, samt en endring i konfliktenes karakter.

Tidligere var de oppgaver som ble gitt i gruppene enten øvelser eller arbeidskrav som skulle bestås for å gå videre i studiet. Med innføringen av mappevurdering, innbefattende bl.a. en rekke gruppemappekrev, kunne gruppefungeringen få direkte innvirkning på det individuelle eksamensresultatet. Etter innføring av mappevurdering hadde lærerne også en opplevelse av at konfliktmønsteret endret seg i gruppene. Fra tidligere utsagn som for eksempel ”dårlig kjemi”, ble det nå ”hun/han gjør ikke sin del”.

Ved å gjennomføre foreliggende prosjekt tok vi fatt i de opplevelser vi hadde som kontaktlærere i gruppene. En opplevelse av stadig flere konflikter, og hvor vår tid heller ble brukt på brannslukking enn å bidra til studentenes læringsprosess.

Flere av studentene rapporterte at det er problematisk at det ytes veldig ulik **innsats** i basisgruppene. Selv om det kan ligge nyttig læring i å forholde seg til og løse eventuelle konflikter i gruppene, mener vi at dersom konfliktene blir for store så kan de komme i veien for den enkeltes læringsprosess. Vår tanke var at det bør gå en grense for hvor ulike gruppemedlemmene bør være, med hensyn til innsats eller ambisjonsnivå. Vi skal se på noen studier av hva gruppesammensetning kan bety for gruppefungeringen.

Gruppesammensetning, tidsbruk og ambisjoner

Akerjord og Rusås (2003b) beskriver i sitt prosjekt ”Differensiert undervisning ved hjelp av gruppeinndeling etter innsatsvilje”, en inndeling i tre nivåer. Studentene fylte ut skjema hvor de valgte mellom tre kategorier av grupper: En kategori for studenter som hadde som mål å arbeide nok til å bestå eksamen, en for de som ville arbeide en del mer enn det som er nødvendig for å bestå, og en for de som ønsket å jobbe mye for å oppnå best mulig resultat. Inndelingen ble på denne måten foretatt ”kun etter ambisjonsnivå og intendert arbeidsinnsats” (Akerjord og Rusås, 2003b s.5).

”Studenter som ville jobbe mye med stoffet for å oppnå best mulig resultat, skulle få anledning til å gjøre dette sammen med andre studenter med et tilsvarende høyt ambisjonsnivå. ... Et spenningsmoment ... var om en gruppe der ingen av medlemmene i utgangspunktet var interessert i å jobbe mer enn akkurat nok til å bestå eksamen ville gå i oppløsning, eller om sammensetningen ville tvinge medlemmene til å ta seg sammen og få noe gjort.” (Akerjord og Rusås, 200a3 s 10-11).

Akerjord og Rusås sitt prosjekt hadde flere elementer enn kun inndeling i ambisjonsgrupper. Forsøket omfattet et 3 vekttalls kurs innen dataingeniørutdanningen ved Høgskolen i Østfold. Kurset som helhet ble omorganisert fra å være forelesningsbasert, til en mer studentaktiv form. Jevnlige innleveringer av arbeidsoppgaver, mye arbeid i

grupper, veiledning, selvstudium, mappeevaluering med mer. Forelesningene ble nærmest sløyfet.

Evalueringen av prosjektet som helhet viser at de antatt mest ambisiøse var mest positive til omleggingen. Også studenter i den kategorien som beskrives som minst ambisiøse var positive, mens middelgruppen var minst positive. Også når det gjaldt gruppeinndelingen spesielt, var de mest ambisiøse mest positive. I følge forfatterne hadde de fryktet at studentenes (høye) ambisjoner kunne komme til å stå i veien for samarbeidsviljen, men dette så ikke ut til å slå til. Når det gjelder trivsel og samhold i gruppen, så de en tendens til at denne har vært noe lavere i den midtre kategorien, enn i de andre to. Akerjord og Rusås viser til at studentene med de antatt laveste ambisjoner syntes mer bevisste i sitt valg av nivå enn de i den midtre. Studentene på dette nivået hadde blant annet valgt lavt ambisjonsnivå for å unngå forventningspress.

Ifølge Akerjord og Rusås syntes studentene i den midtre gruppen som mindre reflekterte, *”det fantes åpenbart en del studenter her som sannsynligvis ikke egentlig hadde noe ønske om å jobbe så mye med faget og som heller ikke viste noe stort engasjement når de ble invitert til å påvirke undervisningsopplegget”* (Akerjord og Rusås, 2003 s 8). Her reflekterer forfatterne over ulike forklaringer på hvorfor de valgte midtre kategori: At de bevisst valgte en kategori med større innsats enn de selv hadde tenkt å legge ned i faget, for dermed å ha andre til å gjøre jobben for seg. At de ikke ønsket å signalisere at de hadde tenkt å ta det rolig. Eller at ambisjonene faktisk var større ved studiestart enn de senere eventuelt utviklet seg til i løpet av studieåret. Akerjord og Rusås har også sett på sammenhengen mellom valgte kategori og eksamenskarakterer. Resultatene viser at alle som strøk tilhørte den midtre kategorien. Studentene i den høyeste kategorien gjorde det best, mens studentene i den minst ambisiøse og den midtre gruppen ligger nokså nær hverandre i gjennomsnitt (når de som strøk er inkludert). Forfatterne finner en mulig forklaring på midtgruppas manglende positive innstilling: *”vi antar at det er til denne kategorien de vi kan kalle ”minimalistene” har søkt seg”* De mener at fellesnevneren for de som har søkt seg til denne kategorien er studenter som har et strategisk forhold til studiene, og at de ikke ønsker å jobbe mer enn høyst nødvendig. De uttrykker også at det er disse studentene som sannsynligvis lett faller inn i gratispassasjerrollen under gruppearbeid.

Gruppeinndelingen ble positivt evaluert sammenlignet med andre kjente måter å dele inn grupper på. Det oppsto ikke vesentlige konflikter i gruppene, og det syntes å gi en noenlunde jevn fordeling av arbeidsoppgavene (Akerjord og Rusås, 2003).

Vernepleierutdanningen ved Høgskolen i Agder har prøvd ut ulike former for gruppeinndeling (Nærbøe, 2006). De har prøvd ut flere typer organisering, nettopp fordi også de har opplevd problemer rundt ulikhet i ambisjonsnivå. De har forsøkt en tredeling; fra de som vil gjøre minst mulig, men komme seg igjennom og til de som vil jobbe mye. Imellom disse, ligger en gruppe som ikke helt visste, men som ikke hadde så veldig store ambisjoner. De har erfart at ingen vil være på gruppen med de laveste ambisjonene. Dette så de som logisk ut fra at det i denne gruppen ikke er noen å "surfe" på. Begrepet ambisjonsnivå nyanseres av Nærbøe til også å omhandle enighet om arbeidsmengde. Utdanningen har for øvrig prøvd ut gruppeinndeling etter motivasjon. Der fordelte studenten seg 50/50 mellom de som hadde høy og middels motivasjon, mens ingen meldte seg på nivået med lavest motivasjon.

Vernepleierutdanningen ved Høgskolen i Agder har pr. i dag mappevurdering i tre av seks semester (mot alle hos oss.) Studentene har vært tydelige på at når det er semester med mappevurdering, så handler det om ambisjonsnivå hele vegen. Deres generelle erfaring handlet om å bruke en del tid på prosesser i forhold til gruppeinndeling i forkant av inndelingen, da dette forbygget kriser i etterkant (Nærbøe, 2006).

Maugesten og Lauvås (2004) har i sitt prosjekt "Bedre læring av matematikk ved enkle midler?" forsøkt med gruppeinndeling på grunnlag av det de beskriver som en nivå-differensiering. Nivåene refererer her til kunnskapsnivå. På grunnlag av en test på forkunnskaper, ble studentene delt inn i 3 ulike nivå. Utgangspunktet for prosjektet var en situasjon med dårlige matematikk kunnskaper hos studentene, høy strykpersent og negative holdninger til faget. Forfatterne er i rapporten opptatt av eventuelle utilsiktede effekter som ikke er positive som de fordeler man håpet å oppnå: *"Den ordningen som ble utprøvd ble lansert som en praktisk måte å legge til rette for "student-tilpasset opplæring"* (Maugesten & Lauvås, 2004). De beskriver at de var bevisste på å fange opp eventuelle negative utslag, for eksempel utvikling av stigma i forhold til gruppen med de dårligste forkunnskapene.

Resultatet av prosjektet er todelt. Forfatterne fremhever eksamensresultatene som viktigst, men har også sett på studentenes vurdering av organisering og opplegg. Eksamensresultatene viser mindre frafall, og sterk reduksjon av stryk. Når det gjelder studentenes oppfatning av organiseringen ble det gjennomført en spørreundersøkelse, samt intervjuer med noen studenter. Et tema som ble belyst var studentenes opplevelse av å bli plassert i en bestemt gruppe og om de følte seg stigmatisert. Ifølge forfatterne fikk de en entydig tilbakemelding om at studentene hadde gode erfaringer med inn- delingen. Det kom heller ikke frem at noen følte seg stigmatisert. Den gjensidige studentvurderingen ble betraktet som svært positiv (Maugesten og Lauvås, 2004). Det er viktig å fremheve at i dette prosjektet ble studentene plassert i grupper grunnlag av en kunnskapstest, ikke på grunnlag av studentenes egen motivasjon eller ambisjonsnivå.

Schoenecker, Martell & Michlitsch (1997) har studert heterogent sammensatte student- grupper, der ulikhetene bestod i rase og kulturell tilknytning. De har spesielt sett på hvilken effekt disse ulikhetene har på gruppeprestasjoner og tilfredshet. Studien er basert på et prosjekt rettet mot studenter i ledelse på et stort universitet i USA. Prestasjoner er målt i forhold til ulike målbare faktorer. Disse sto for 25 – 30 % av den enkelte students årskaracter, slik at studentene skulle ta oppgaven alvorlig. Etter gjennomføring skulle studentene svare på et spørreskjema, hvor de fleste spørsmål var rettet mot å måle studentenes **tilfredshet** i gruppen og deres oppfatning av gruppens ulikheter. Svarene ble gitt på en femdelt skala fra svært enig til svært uenig. Type spørsmål var for eksempel ”medlemmene i mitt team jobbet veldig godt sammen”, ”jeg følte meg komfortabel med å komme med egne meninger til tross for at de var forskjellige fra andre medlemmers syn”, ”et gruppemedlem foretok de fleste beslutninger for vårt team” osv.

Relevansen i dette prosjektet, til tross for at prosjektet er knyttet til rase og kulturell bakgrunn, ser vi blant annet i deres diskusjoner av hvordan ulikheter i gruppen synes å påvirke prestasjonene negativt. De viser til bl.a. Maznevski (1994, i Schoenecker et al. 1997) som anbefaler å minimalisere ulikheter i grupper. Samtidig som at andre (Murray, 1989, i Schoenecker et al 1997) mener at slike ulikheter kan gi bedre beslutninger. Det vises her til arbeidstakere og ikke studentgrupper. Forfatterne spør seg derfor om studentgrupper vil være mer sårbare for de utfordringer ulikheter medfører, eller om de på den annen side kan være mer fleksible for det samme.

Når det gjelder tilfredshetens innvirkning på prestasjonene, så er disse mer uklare. Ulike forskere viser til ulike resultater på dette området. Pike (1991 i Schoenecker et al. 1997) viser til at sterk tilfredshet med gruppen fører til bedre karakterer, men ikke motsatt, mens Bean & Bradley (1986, i Schoenecker et al. 1997), fant at tilfredshet og prestasjoner forsterker hverandre gjensidig. De peker på den ene siden på at ulikheter i team gjerne påvirker både gruppeprestasjoner og tilfredshet negativt. Samtidig mener de at denne ulikheten også kan bidra til kreativitet, at ulike perspektiv blir belyst, osv. *"Thus, diverse groups are faced with a trade-off: the performance loss due to communication problems versus the potential performance gains from having the diverse resources necessary to view the group task from multiple perspectives"* (1997 s 481). Dersom det fører til dårlig kommunikasjon innad i gruppen, vil dette påvirke interaksjonen og dermed gå ut over tilfredsheten. Men på den andre siden, kan man tenke seg at ulikhetene vil bidra til større bredde i perspektiver, noe som igjen kan påvirke tilfredsheten gjennom bedre prestasjoner.

Når det gjelder gruppetilhørighet, peker Schoenecker et al. (1997) på at medlemmer av grupper med høy opplevd tilhørighet føler større tilfredshet enn de som ikke har det slik. Ifølge George and Jones (1996, i Schoenecker et al. 1997) vil ulikheter i gruppe-medlemmers bakgrunn, holdninger, erfaringer og andre personlige karakteristika, være negativt assosiert med gruppetilhørighet. Forskning innen sosialpsykologi har vist at opplevelse av gruppetilhørighet og prestasjoner forsterker hverandre. Forfatterne konkluderer med at gruppenes tilfredshet er delvis determinert av ulikheter i gruppe-sammensetningen. De ser to mulige forklaringer på dette. Den første går på kommunikasjonsproblemer. Den andre omhandler den innvirkning ulikheter har på gruppetilfredshet på grunn av dårlig gruppetilhørighet. Forfatterne er opptatt av at uansett årsak så gir kunnskapen oss muligheter som lærere. Dersom studentene gis muligheter til å jobbe i heterogene grupper, vil deres muligheter for å kunne kommunisere med hverandre og føle gruppetilhørighet trolig kunne bedres med trening. De hevder likevel at å sette sammen grupper på denne måten, vil kunne føre til en generell negativ holdning til gruppe-/teamarbeid i fremtiden. I tilfelle man velger slik sammensetning, må dette følges opp med veiledning på gruppedynamikk og det å håndtere forskjeller (Schoenecker, Martell & Michlitsch, 1997).

DEL 1 – BAKGRUNN

1.2. Gruppene før prosjektet

Som bakgrunn for selve ambisjonsgruppeprosjektet, del 2, skal vi også se på en studie av gruppefungering og ambisjoner i basisgruppene, gjennomført ved vernepleierutdanningen i Molde. Her får vi et nærmere innblikk i basisgruppene sin fungering før prosjektet, mens gruppene fremdeles var tilfeldig sammensatt. Studien er basert på studentenes egne erfaringer og opplevelser, slik det framkom i et spørreskjema våren 2005. Det store spørsmålet var: Finner vi noen sammenheng mellom studentenes ambisjonsnivå og gruppenes fungering?

Ambisjonsnivå og gruppefungering ^{*)}

INNLEDNING

Undersøkelser tyder på store individuelle variasjoner i hvor mye tid dagens studenter bruker på sine studier (Hovdhaugen, 2004). Forskjellene har vært forsøkt forklart med innslaget av inntektsgivende arbeid, men sammenhengen er ikke slående. Mer åpenbar sammenheng ser det ut til å være mellom studentenes ambisjonsnivå og tidsbruken (Hovdhaugen, 2004). Mange studenter har lave faglige ambisjoner, og er mest opptatt av å bestå eksamen (Dæhlen & Havnes, 2003). Lauvås (2003) bruker begrepet ”minimalister” om disse studentene, fordi de tilsynelatende ønsker å komme seg igjennom studiet med minst mulig innsats. Samtidig vet vi at bakgrunnen for eget ambisjonsnivå kan være høyst forskjellig, og kan gjenspeile en livssituasjon som stjeler både tid og krefter fra studiene.

^{*)} Kapittelet er gjengitt med samtykke fra Tidsskrift for Norsk Psykologforening, og samsvarer med artikkelen Ambisjonsnivå og gruppefungering av Ole David Brask (2007), *TNPF*, 44, 1350-1357.

Ulikheter i ambisjonsnivå vil trolig ha særlig betydning når studenter skal samarbeide. Gruppearbeid har en sentral plass i moderne pedagogikk, samtidig som det er tydelig at samarbeidet byr på store utfordringer (Bertheussen & Jacobsen, 1999). Det er rimelig å anta at ulike ambisjoner kan forklare noen av de samarbeidsproblemer vi ser i studentgrupper i dag. I denne studien har vi spesielt ønsket å se på individuelle forskjeller i ambisjonsnivå, og hvordan ambisjoner kan tenkes å påvirke samarbeidet i studentgrupper.

Grupper og gruppefungering

Gruppearbeid ser ut til å gi økte akademiske prestasjoner gjennom å styrke sosialt samspill og informasjonsutveksling. Dette fordi studenter plasseres i situasjoner der samarbeid er nødvendig for problemløsning (Baloche, 1994; Johnson & Johnson, 1991). Tinto (1997) fant at jo mer studenter involverer seg i læringsmiljøet, jo mer lærer de. Involvering handler her om to ulike forhold: (1) Et studieopplegg som trekker den enkelte student med i samhandling, og (2) studenter som selv går aktivt inn i slik samhandling.

I en tidligere artikkel (Brask, 2006) så vi på nettopp hvordan et læringsmiljø kan bidra til å trekke studentene med i samhandling. I tillegg trenger vi å vite noe om hvordan individuelle forskjeller kan virke inn på samhandlingen. Vi skal se nærmere på ulike sider ved god gruppefungering.

Katzenbach (1993) beskriver følgende forutsetninger for god gruppefungering:

(a) Gruppen er passe stor, to til ti medlemmer. (b) Medlemmene i teamet har den rette blandingen av kunnskaper og ferdigheter. (c) Gruppen har et omfattende og meningsfylt formål å arbeide mot. (d) Gruppen har et spesifikt sett av mål som skal nås, og som alle medlemmer i gruppen er enige om.

På liknende måte definerer Hackman (1987) et godtfungerende team som en gruppe individer med gjensidig avhengighet i oppgaveløsningen, som deler ansvar for resultater, og som ser på seg selv, og blir sett på, som en samlet sosial enhet innenfor et større system. To dimensjoner går igjen i mye av litteraturen om gruppefungering – en relasjonsdimensjon og en oppgavedimensjon (Bales, 1953; Gjørund & Huseby, 2003;

Jaques, 2000). Jaques (2000) vurderer det som uvanlig at grupper bare er preget av én av disse dimensjonene:

”De fleste grupper trenger den sosial dimensjonen med tanke på emosjonell involvering, moral, engasjement og lojalitet; og oppgavedimensjonen med tanke på stabilitet, hensikt, retning og en opplevelse av å utrette noe.” (Jaques, 2000, s. 28, min oversettelse).

Rees (1991) poengterer hvordan ethvert teamarbeid er en kontinuerlig forhandlingsprosess mellom individer med ulike behov, som alle arbeider mot samme mål:

”I den grad teamet utfører sine oppgaver godt, vil det også være produktivt. I den grad det håndterer sine relasjoner godt, vil teammedlemmer ha en følelse av tilhørighet og engasjement.” (Rees, 1991, s. 42, min oversettelse).

Vi legger til grunn at fullverdig gruppesamarbeid forutsetter at både relasjonsdimensjonen og oppgavedimensjonen fungerer tilfredsstillende. Et springende punkt er da hvilke parametere som kan fange opp dette.

I en gjennomgang av 200 artikler om gruppeeffektivitet, fant Cohen og Bailey (1997) at suksessfaktorene varierte med hvem som skåret gruppefungeringen. Gruppe-medlemmene selv tenderte til å gi høy skåre på gruppefungering om det hadde vært godt samarbeidsklima innad i gruppen. Ledere utenfor gruppen, derimot, vektla i større grad gruppens fungering i forhold til omverdenen, ikke minst resultater og kommunikasjon utad. Som et gjennomgående trekk fant Cohen og Bailey at gruppesamhold (”cohesion”) var positivt forbundet med ytelse.

Gladstein (1984) undersøkte 100 team innenfor salgsbransjen, og fant at grupper med klare mål hadde en mer åpen kommunikasjon enn andre grupper. Betydningen av slik kommunikasjon så imidlertid ut til å avhenge av oppgavetype: Ved komplekse oppgaver og usikker problemløsning betydde kommunikasjon mye for effektiviteten, mens kommunikasjon og gruppeprosess så ut til å bety mindre ved enklere og mer oversiktlige oppgaver. På liknende måte betydde rollefordeling og arbeidsnormer mye for gruppefungeringen (Gladstein, 1984). Champion et al. (1996) oppsummerer fem

nøkkelpåkomponenter fra forskning på team og effektivitet: (1) Jobbdesign handler om motiverende oppgaveutforming, (2) Avhengighet handler om å trenge hverandre for å løse oppgavene, (3) Komposisjon går på å sikre nødvendig kunnskapsbredde i gruppen, (4) Kontekst dreier seg om å ha reell innvirkning på og fra omgivelsene, og (5) Prosess peker på interne forhold som påvirker effektiviteten: Teamets tro på egen effektivitet, sosial støtte i teamet, arbeidsfordeling og god kommunikasjon. Champion et al. (1996) framhevet at alle karakteristikkene predikerte effektivitet i større eller mindre grad, men at prosesskomponentene viste mer signifikant sammenheng enn noen av de andre.

Gruppemedlemmenes opplevelse av sosiale forhold og effektivitet kan altså se ut til å være interessante mål på en gruppes fungering. Likevel ser vi av en større NTNU-undersøkelse (Bertheussen & Jacobsen, 1999) at parametrene ”trivsel” og ”effektivitet” ikke nødvendigvis er tilstrekkelig for å fange opp kvaliteten på gruppesamarbeid. Innføring av såkalte prosjektlæringsgrupper førte til en betydelig bedring i eksamensresultater, og 309 studenter ga i spørreundersøkelsen et positivt inntrykk av både effektivitet og trivsel i gruppearbeidet. Imidlertid beskrev de samme studentene gruppene som sterkt preget av samarbeidsproblemer: Fravær uten varsel, uforberedt oppmøte og manglende framdriftsplaner. Rundt 80 % mente for eksempel at arbeidet var ujevnt fordelt. Hvordan er det mulig å oppleve trivsel og effektivitet under slike samarbeidsforhold? Det er her nærliggende å anta at noen gruppemedlemmer har gjort jobben for andre, og at studentene har lagt ulik mening i ”trivsel” og ”effektivitet”.

Ambisjoner i studentgrupper

Akerjord og Rusås (2003) gjorde et forsøk med gruppeinndeling etter innsatsvilje, ved dataingeniørutdanningen ved Høgskolen i Østfold. Innsatsvilje ble her definert nokså sammenfallende med ambisjonsnivå, fra de som siktet mot så vidt å bestå eksamen, via de som ønsket noe mer enn bare å bestå eksamen, og til de som ønsket å gi maksimalt, med tanke på å oppnå best mulig resultat. Studentene gjorde blant annet en vurdering av gruppefungeringen: Atmosfære og trivsel, nytteverdi, arbeidsfordeling, forberedelser, evne til problemløsning, osv. Akerjord og Rusås fant en tendens til bedre gruppefungering blant studenter med høyt ambisjonsnivå. Likevel fant de ikke noen enkel lineær relasjon mellom ambisjoner og gruppefungering: Studenter med middels ambisjonsnivå vurderte gruppefungeringen mest negativt, noe som ble tolket som at

kategorien tiltrakk seg studenter uten klare mål for sitt studiearbeid (bl.a. ”blindpassasjerer”).

Selv om betydningen av gruppesammensetning er hyppig studert opp gjennom årene, har ikke ulikheter i ambisjonsnivå blitt viet mye oppmerksomhet. Til nå har vi da også vært mest vant med anbefalinger om heterogenitet og individuelle forskjeller i grupper: Ulike personlige egenskaper og kompetanse (Belbin, 1993), forskjeller i mestringstillit (Song, 2004) og individuelle ferdighetsnivå (Webb et al., 1998). Kan det tenkes at ambisjonsnivå er noe som fungerer på tvers av slike dimensjoner, og ikke står i motsetning til et ”fargerikt fellesskap” på nevnte områder?

Ambisjoner er et begrep som kan forstås på ulike måter. Vi kan velge å legge vekt på personvariabler, og snakke om ”arbeidsmoral” og ”innsatsvilje”, eller vi kan legge vekt på situasjonsvariabler, og snakke om ”krevende livssituasjon” og ”tidsklemme”. Dette er perspektiver som innebærer antagelser om årsaksforhold, i eller rundt studenten. I den aktuelle studien valgte vi å ikke ta stilling til mulige årsaksforhold – det vesentlige var hvilket ambisjonsnivå studenten hadde endt opp med, på det aktuelle tidspunktet. En student kunne dermed være både motivert og kompetent, men se seg nødt til å redusere ambisjonsnivået på grunn av hindringer i livssituasjonen. Tilsvarende kunne studenten være usikker på egne ferdigheter, men på grunn av støtte i omgivelsene velge et moderat eller høyt ambisjonsnivå. Vår definisjon av ambisjonsnivå handler derfor mye om tidsbruk og innsats, og lite om årsaksforhold.

Problemstilling

Ved vernepleierutdanningen i Molde brukes mappe som vurderings- og læringsform (se f.eks. Dysthe & Engelsen, 2003), der studentene over tid samler sine faglige arbeider og refleksjoner, og der mappen innleveres til en samlet vurdering ved årsslutt. Mye av oppgaveløsningen skjer gjennom samarbeid og dialog i såkalte basisgrupper. Basisgrupper er studentgrupper på fem-seks medlemmer som vanligvis har blitt tilfeldig sammensatt ved starten av studieåret, og som har fulgt studenten gjennom alle de obligatoriske oppgavene i ett skoleår. Over tid hadde det vært registrert en del samarbeidsproblemer i gruppene, ikke minst etter at mappevurdering ble innført, med tydeligere karaktermessige konsekvenser av gruppeprestasjonene. Et stykke på vei er det utfordrende og lærerikt med samarbeidsproblemer, og veiledning på gruppeprosess

har da også vært et prioritert område fra skolens side. Det går likevel en grense for hvor utbredt slike problemer kan være, uten at det går utover studentenes læringsutbytte. Vårt inntrykk var at mye av samarbeidsproblemenes skyldtes at studentene hadde ulik anledning til å investere i gruppesamarbeid, og – av ulike grunner – svært forskjellig ambisjonsnivå.

Den aktuelle studien tok utgangspunkt i problemstillingen: Hvilken betydning har ambisjonsnivå for gruppenes fungering? Her ønsket vi å legge studentenes egne vurderinger til grunn, som mål på egne ambisjoner ved semesterstart og egen gruppes fungering samme semester. Vi ønsket å undersøke to forhold spesielt: Hvilken betydning har en gruppes *gjennomsnittlige* ambisjonsnivå for samme gruppes fungering? Og hvilken betydning har en gruppes *spredning* i ambisjonsnivå (heterogenitet) for samme gruppes fungering?

Spørsmålene ble stilt av to grunner: Vi ønsket å forstå mer av hvordan selvrapportert ambisjonsnivå påvirker samarbeidet i grupper, når gruppene er tilfeldig sammensatt. Videre ønsket vi å se på hva ambisjonslikhet (homogenitet) kan gjøre med en gruppe, fordi det på undersøkelsestidspunktet var planer om innføring av ”ambisjonsgrupper” på vernepleierutdanningen – gruppeinndeling etter ambisjonsnivå.

METODE

I alt 84 studenter ved vernepleierutdanningen i Molde besvarte våren 2005 et kort spørreskjema. Studentene svarte som medlemmer av til sammen 16 basisgrupper, fordelt på tre årskull i utdanningen. Alle gruppene hadde fem eller seks medlemmer, med unntak av to grupper som hadde fire medlemmer. Ytterligere fem studenter hadde delvis deltatt i gruppearbeidet, men hadde enten sluttet, eller var utilgjengelige av andre grunner. Disse ble ikke inkludert i undersøkelsen, noe som ga en svarprosent på 94. Det var 73 kvinner blant studentene (87 %), og 11 var menn (13 %). Aldermessig fordeling: 19 til ca. 55 år.

Spørreskjemaet ble laget med utgangspunkt i en gjennomgang av litteraturen, og bestod av totalt syv parametere på ambisjonsnivå og gruppefungering. Foruten parameteren

Ambisjonsnivå, ble det benyttet seks parametere på gruppefungering. Tre av parametrene ble antatt å ligge nærmest den relasjonelle dimensjonen ved gruppearbeid: Egen trivsel, Lagånd og Åpen kommunikasjon. Tre andre parametere ble antatt å ligge nærmere oppgavedimensjonen: Arbeidsfordeling, Gruppens effektivitet og Eget læringsutbytte. Studentene ble bedt om å vurdere retrospektivt hvilket ambisjonsnivå de hadde ved semesterstart høsten 2004, på en Likert-skala fra 1 (lavt) til 5 (høyt). Videre skulle de gi en helhetsvurdering av sin egen gruppes fungering samme semester, på hver av de seks gruppeparametrene, ved hjelp av en skala fra 1 (dårlig) til 5 (bra).

Ambisjonsnivå ble i skjemaet definert som følger: "Dette handler ikke om faglig nivå/kompetanse, eller hvordan du i etterkant synes du har lyktes. Det handler derimot om egne mål for studiet, og hvor mye du kan/ønsker å investere. Her er det mange ulike forhold som spiller inn. Ambisjonsnivået kan blant annet variere med skiftende livssituasjon, og du skal bare konsentrere deg om forrige semester." Gruppeparametrene ble innledet av instruksene: "I det følgende skal du gjøre en kort vurdering av hvordan din basisgruppe fungerte forrige semester (helhetsvurdering)." Parametrene ble ikke nærmere definert, men det subjektive fokuset ble poengtert i instruksene: "Det er din egen subjektive opplevelse som teller. Du skal ikke drøfte svarene med andre, og andre studenter vil ikke få tilgang til de svarene du har gitt." Skjemaene ble levert anonymt, men påført kode for gruppe- og kulltilhørighet.

Analyse

Materialet ble analysert ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS. Cronbachs alpha ble brukt som et mål på indre konsistens i spørreskjemaet. På individnivå ble det gjennomført en parametriske korrelasjonsanalyse, Pearsons correlation, og en regresjonsanalyse. Analyser av data på gruppenivå ble gjort ved hjelp av ikke-parametriske tester, fordi antallet grupper var lavt ($n = 16$) og at data fra gruppeundersøkelsen ikke innfridde forutsetningene om normalfordeling og like varianser. Her ble Kruskal-Wallis Test benyttet som et ikke-parametriske alternativ til enveis ANOVA, basert på rang i stedet for gjennomsnitt. I tillegg ble Mann-Whitney U Test benyttet som et alternativ til t-test. Videre ble Kendalls tau-b rangkorrelasjon benyttet for å teste mulig sammenheng mellom rangeringer utifra ambisjonsgjennomsnitt og ambisjonshomogenitet i gruppene.

RESULTATER

I materialet som helhet var det en moderat spredning i Ambisjonsnivå. Skårefordelingen var: Laveste verdi "1" = 0 (0 %), verdi "2" = 2 (2,4 %), verdi "3" = 22 (26,2 %), verdi "4" = 43 (51,2 %), og verdi "5" = 17 studenter (20,2 %).

Spredningen på parametere for gruppefungering var generelt større, med lavest standardavvik på Eget læringsutbytte og høyest på Lagånd (tabell 1).

Reliabilitetsanalysen ga en Cronbachs alpha på 0.84, dvs. akseptabel indre konsistens mellom leddene i spørreskjemaet. Det var ingen statistisk signifikante korrelasjoner mellom individuelt Ambisjonsnivå og de seks gruppeparametrene (tabell 2).

Korrelasjoner mellom gruppeparametrene bekreftet imidlertid sammenheng mellom de ulike målene på gruppefungering.

Tabell 1. Gjennomsnittlig skåre og standardavvik for alle parametere

	Ambisjons- nivå	Egen trivsel	Lagånd	Åpen komm.	Arbeids- fordeling	Gruppens effektivitet	Eget lær- utbytte
N Valid	84	84	84	83	84	84	
84							
Gjennomsnitt	3.89	3.83	3.29	3.63	3.08	3.25	
3.48							
Standardavvik	0.745	1.096	1.168	1.067	1.132	1.085	
0.885							

Tabell 2. Pearson korrelasjon mellom parametrene

	Egen trivsel	Lagånd	Åpen komm.	Arbeidsfordeling	Gruppens effektivitet	Eget lær.-utbytte
Ambisjonsnivå	0.13	0.15	0.17	- 0.03	- 0.03	-
0.03						
Egen trivsel		0.83**	0.62**	0.58**	0.50**	
0.52**						
Lagånd			0.65**	0.66**	0.57**	
0.43**						
Åpen kommunik.				0.46**	0.31*	
0.41**						
Arbeidsfordeling					0.62**	
0.55**						
Gruppens effektivitet						
0.44**						

Signifikansnivå er angitt slik: * $p < 0.01$, ** $p < 0.0001$

Regresjonsanalyse ble benyttet for å undersøke hvorvidt fordelingen i variabelen ambisjonsnivå kunne forklares ut fra en eller flere gruppeparametere. Regresjonsanalyse, enter-metoden, viste ingen statistisk signifikant sammenheng mellom ambisjonsnivå og gruppeparametrene som prediktor på individnivå.

Gruppevise gjennomsnitt og standardavvik for ambisjonsnivå

På gruppenivå varierte gjennomsnittet for ambisjonsnivå (ambisjonsgjennomsnitt) i gruppene fra 3,33 til 4,33. Standardavviket for ambisjonsnivå (ambisjonshomogenitet) innad i gruppene varierte fra 0,00 til 1,10.

De to rangeringene av ambisjonsgjennomsnitt og ambisjonshomogenitet ble testet for samvariasjon. Det var ingen signifikant korrelasjon her, Kendalls tau-b = 0.10, $p = 0.589$, to-halet.

På gruppenivå (16 grupper) viste Kruskal-Wallis Test statistisk signifikant forskjell mellom basisgruppene på alle gruppeparametere. Egen trivsel, $\chi^2 = 41,95$ ($p < 0,001$),

Lagånd, $\chi^2 = 42,80$ ($p < 0,001$), Åpen kommunikasjon, $\chi^2 = 43,78$ ($p < 0,001$), Arbeidsfordeling, $\chi^2 = 42,62$ ($p = 0,001$), Gruppens effektivitet, $\chi^2 = 37,94$ ($p < 0,01$), Eget læringsutbytte, $\chi^2 = 31,81$ ($p < 0,01$). Det var imidlertid ikke statistisk signifikant forskjell mellom de 16 gruppene for Ambisjonsnivå: $\chi^2 = 13,70$.

Tre undergrupper inndelt etter gjennomsnitt i ambisjonsnivå

For videre analyse ble gruppene inndelt i tre undergrupper etter ambisjonsgjennomsnitt: Lavt (fem grupper), middels høyt (seks grupper) og høyt (fem grupper). Kruskal-Wallis Test viste statistisk signifikant forskjell mellom disse tre undergruppene for Ambisjonsnivå ($\chi^2 = 11,85$, $p < 0,01$).

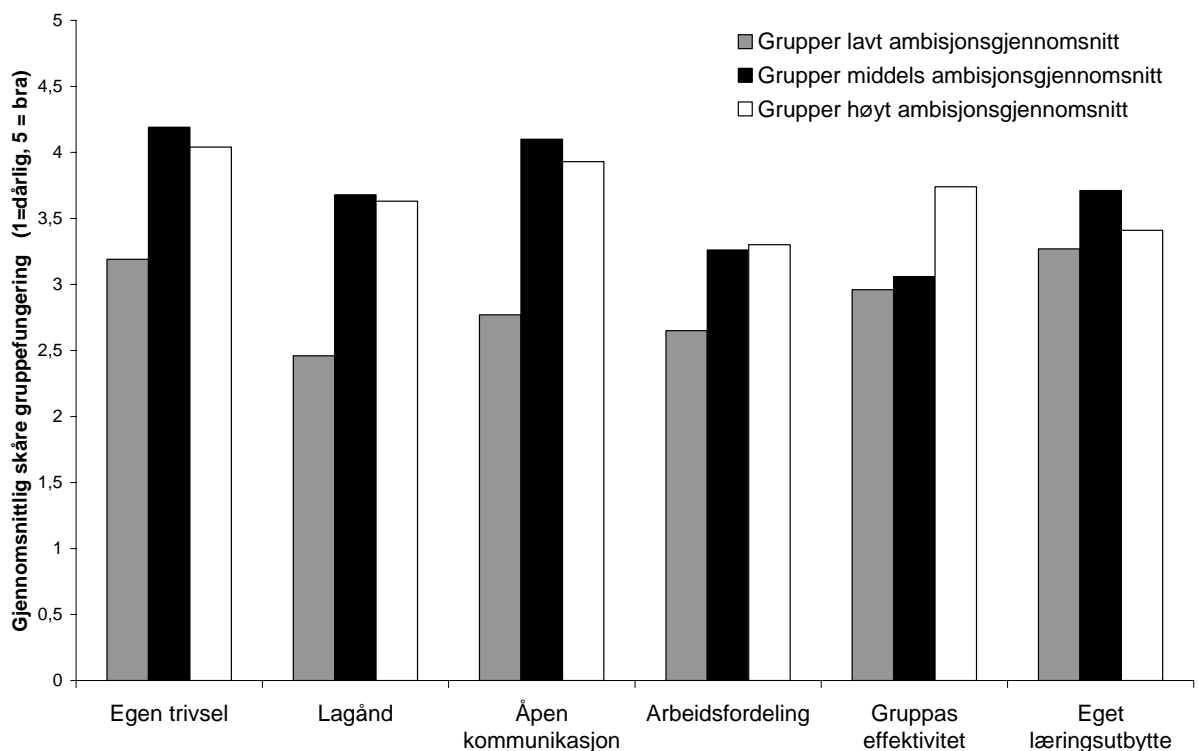
Inndelingen i grupper med lavt, middels og høyt ambisjonsgjennomsnitt ble lagt til grunn for den videre analysen. Kruskal-Wallis Test viste statistisk signifikant sammenheng mellom tredelt ambisjonsgjennomsnitt og gruppefungering på fire av seks parametere (tabell 3).

Mann-Whitney U Test viste parvise forskjeller på fem av seks parametere, i form av statistisk signifikante forskjeller mellom grupper med lavt og høyt ambisjonsgjennomsnitt. I alle fem tilfeller var det grupper med lavt ambisjonsgjennomsnitt som hadde lavest skåre på gruppeparametrene. På fire av de samme parametrene viste Mann-Whitney U Test også statistisk signifikante forskjeller mellom grupper med lavt og grupper med middels høyt ambisjonsgjennomsnitt (tabell 3). Det var lite forskjeller mellom middels høyt og høyt ambisjonsgjennomsnitt, med unntak av Gruppens effektivitet. Histogrammet i figur 1 viser retningen på disse forskjellene.

Tabell 3. Kruskal-Wallis og Mann-Whitney U Test av forskjeller mellom grupper med lavt, middels og høyt ambisjonsgjennomsnitt

	Kruskal-Wallis Alle tre nivåer av ambisjons- gjennomsnitt (χ^2)	Mann-Whitney Lavt vs Middels ambisjons- gjennomsnitt (z)	Mann-Whitney Lavt vs Høyt ambisjons- gjennomsnitt (z)	Mann-Whitney Middels vs Høyt ambisjons- gjennomsnitt (z)
Egen trivsel	11.44**	3.20***	2.60**	0.27
Lagånd	17.53***	3.77***	3.49***	0.05
Åpen kommunikasj.	23.27***	4.41***	3.84***	0.79
Arbeidsfordeling	5.96	2.18*	2.09*	0.11
Gruppens effektivitet	8.29*	0.63	2.50*	2.41*
Eget læringsutbytte	3.28	1.68	0.49	1.33

Signifikansnivå er angitt slik: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$



Figur 1. Gjennomsnittlig skåre på gruppeparametere i grupper med lavt, middels og høyt ambisjonsgjennomsnitt

Tre undergrupper inndelt etter homogenitet i ambisjonsnivå

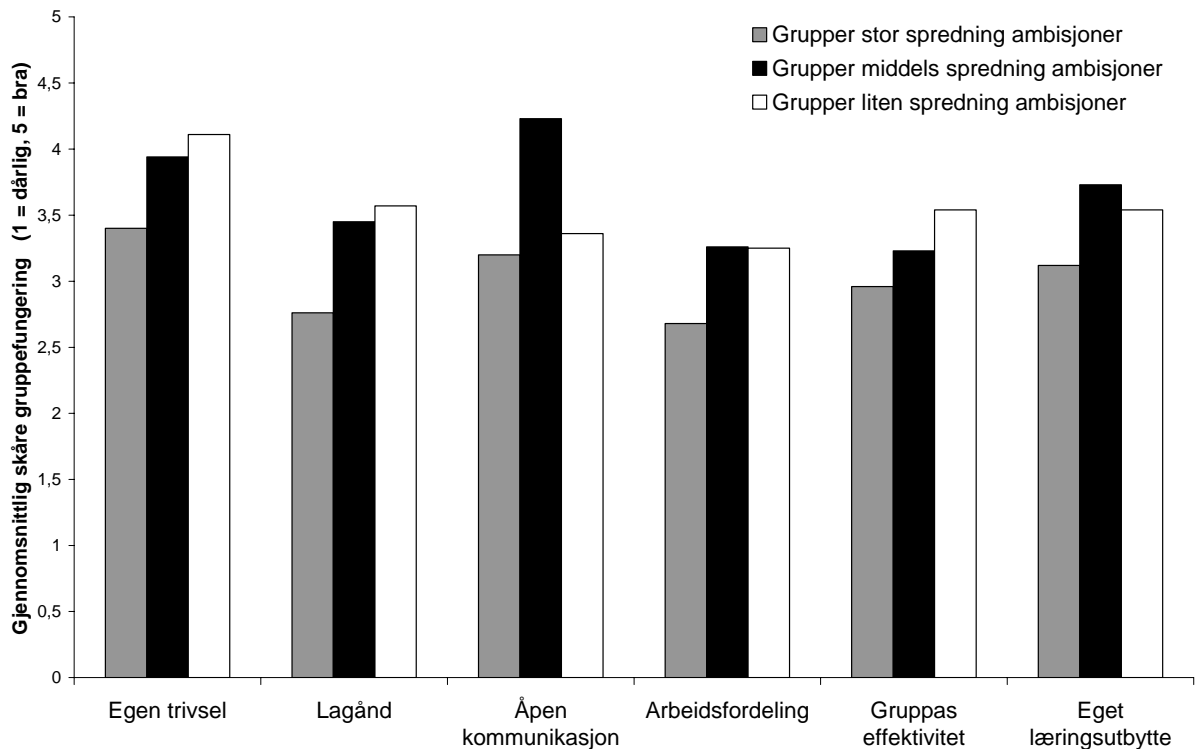
Gruppene ble også inndelt etter spredningen i ambisjonsnivå innad i gruppene (homogenitet/heterogenitet): Liten spredning i ambisjonsnivå (fem grupper), middels spredning i ambisjonsnivå (seks grupper) og stor spredning i ambisjonsnivå (fem grupper). Her viste Kruskal-Wallis Test signifikant sammenheng med gruppefustering for fire av seks parametere (tabell 4).

Mann-Whitney U Test viste parvise forskjeller på de samme fire av seks parametere (tabell 4), i form av statistisk signifikante forskjeller mellom grupper med stor og grupper med middels spredning i ambisjonsnivå. På to av de samme parametrene viste Mann-Whitney U Test også statistisk signifikante forskjeller mellom grupper med liten og stor spredning i ambisjonsnivå. I ett tilfelle var det kun statistisk signifikant forskjell mellom grupper med liten og stor spredning i ambisjonsnivå (Arbeidsfordeling). I alle de nevnte tilfellene var det grupper med stor spredning i ambisjonsnivå som hadde lavest skåre på gruppeparametrene. I ett tilfelle var det statistisk signifikant forskjell både mellom liten og middels spredning, og mellom middels

Tabell 4. Kruskal-Wallis og Mann-Whitney U Test av forskjeller mellom grupper med liten, middels og stor spredning i ambisjoner

	Kruskal-Wallis	Mann-Whitney	Mann-Whitney	Mann-Whitney
	Alle tre nivåer av spredning i ambisjoner (χ^2)	Stor vs Middels spredning i ambisjoner (z)	Stor vs Liten spredning i ambisjoner (z)	Middels vs Liten spredning i ambisjoner (z)
Egen trivsel	7.74*	1.98*	2.63**	1.02
Lagånd	7.78*	2.27*	2.53*	0.62
Åpen kommunikasj.	15.11***	3.36***	0.57	3.27***
Arbeidsfordeling	5.41	1.95	2.14*	0.15
Gruppens effektivitet	3.41	0.85	1.73	1.22
Eget læringsutbytte	6.50*	2.44*	1.90	0.45

Signifikansnivå er angitt slik: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$



Figur 2. Gjennomsnittlig skåre på gruppeparametere i grupper med stor, middels og liten spredning i ambisjonsnivå

og stor spredning i ambisjonsnivå (Åpen kommunikasjon). Ambisjonshomogenitet sto ikke i sammenheng med skåre på Gruppens effektivitet. Histogrammet i figur 2 viser retningen på disse forskjellene.

DISKUSJON

I denne studien ble det tatt utgangspunkt i studentenes ambisjonsnivå i forkant av gruppesamarbeidet, og dette ble sammenholdt med selvopplevd gruppefungering samme semester. Vi fant at en gruppes *gjennomsnitt* i ambisjonsnivå predikerte gruppefungering noe bedre enn *homogenitet* i ambisjonsnivå. Forskjellen var imidlertid ikke stor, sammenhengene har mange fellestrekk. Såpass mange fellestrekk at vi fant det nødvendig å sjekke samvariasjonen mellom de to grupperangeringene, som viste seg å være liten.

Ambisjongjennomsnitt

Grupper med gjennomsnittlig lavt ambisjonsnivå kom klart lavere ut enn både grupper med middels og høyt ambisjonsnivå på fire av seks gruppeparametere: Egen trivsel, Lagånd, Åpen kommunikasjon, Arbeidsfordeling. Her synes det altså å være tilstrekkelig med middels høyt ambisjongjennomsnitt, for å oppnå de samme fordelene som typisk høyambisiøse grupper. Også på parameteren Gruppens effektivitet kom grupper med gjennomsnittlig lavt ambisjonsnivå klart lavest ut, men her var det grupper med høyt ambisjongjennomsnitt som stod i en særstilling, og skåret høyere enn både lavambisiøse og middels ambisiøse grupper. Eget læringsutbytte var eneste parameter som ikke stod i noen klar sammenheng med ambisjongjennomsnittet i gruppene.

Grupper med lavt gjennomsnittlig ambisjonsnivå ser altså ut til å slite mer med gruppefungeringen enn øvrige grupper. Forskjellene mellom grupper med middels og høyt ambisjonsnivå er gjennomgående mindre. Isolert sett burde dette gi en viss skepsis til å innføre gruppeinndeling etter ambisjonsnivå, fordi en da kunne komme til å rendyrke et skille mellom godt fungerende høyambisjonsgrupper og mindre godt fungerende lavambisjonsgrupper. Det store spørsmålet er da om økt homogenitet i ambisjonsnivå kan ha positiv effekt på gruppefungeringen, både for høyambisiøse og lavambisiøse grupper. Og her finner vi sammenhenger: Resultatene tyder på at ambisjonslikhet har betydning for gruppefungeringen, også uavhengig av ambisjonsnivå.

Ambisjonshomogenitet

Grupper med stort spekter i ambisjonsnivå (heterogene) ga gjennomgående en mer negativ vurdering av gruppefungeringen enn andre grupper. Dette kan tolkes som støtte til inndeling i ambisjonsgrupper. Det varierte noe om den største forskjellen var i forhold til homogene grupper eller middels homogene grupper. Forskjellen var statistisk signifikant i forhold til homogene grupper for Egen trivsel, Lagånd og Arbeidsfordeling, og i forhold til middels homogene grupper for Åpen kommunikasjon og Eget læringsutbytte. Spesielt for Åpen kommunikasjon var at middels homogene grupper fikk betydelig høyere skåre enn både homogene og heterogene grupper. Resultatene kan tyde på at det ikke alltid er fullstendig homogenitet i ambisjonsnivå som er nødvendig for god gruppefungering, men heller å unngå for stor heterogenitet.

Innenfor sosialpsykologisk forskning har såkalt holdningslikhet, eller homogenitet i grunnleggende holdninger, blitt karakterisert som en av de viktigste prediktorene for gruppesamhold (McGrath, 1984). I en større undersøkelse av samarbeidende team i arbeidslivet, fant Harrison, Price og Bell (1998) at heterogenitet knyttet til holdninger, oppfatninger og verdier over tid fikk gradvis mer negativ innvirkning på gruppefungeringen. Dette til sammenlikning med forskjeller som ble ansett som mer overfladiske, eksempelvis kjønn, alder og etnisk tilhørighet, som fikk gradvis mindre betydning for samarbeidet. Likeledes fant Terborg, Castore og DeNinno (1976) at holdningshomogenitet i arbeidsgrupper var assosiert med sterkere gruppesamhold, og at denne sammenhengen ikke viste seg umiddelbart, men utviklet seg over tid.

I vår studie skilte Åpen kommunikasjon seg ut ved at både heterogene og homogene grupper kom relativt sett dårlig ut. Sprikende fokus kan kanskje forklare kommunikasjonen i heterogene grupper. Men tyder resultatene på at også for stor homogenitet i gruppene kan gå ut over kommunikasjonen? Hvorfor går i tilfelle ikke dette utover også andre av gruppeparametrene? I lavambisiøse homogene grupper kan nok mangel på initiativ gå ut over kommunikasjonen, i hvert fall i tidlige faser av gruppesamarbeidet. Men like mange homogene grupper hadde høyt ambisjonsgjennomsnitt, tilsynelatende en ideell kombinasjon. Sannsynligvis kan nok individualisme være en utfordring der mange ambisiøse mennesker møtes i samme gruppe. Slike grupper kan være preget av et sterkt oppgavefokus, noe som kan begrense kommunikasjonen til det mest nødvendige. Det er heller ikke utenkelig at behovet for kommunikasjon faktisk kan være mindre i homogene grupper. Gladstein (1984) fant, som vi så, at kommunikasjon bedret gruppeeffektiviteten mest ved oppgaver med usikker løsning, og i mindre grad når oppgaveløsningen var mer oversiktlig og grei.

Gruppesamhold og ytelse

Flere metastudier har som Cohen og Bailey (1997) funnet støtte for en sammenheng mellom gruppesamhold og ytelse, men sammenhengen kan se ut til å variere avhengig av hva samholdet bygger på. Mullen og Copper (1994) skiller her mellom oppgavesamhold og sosialt samhold, som beskriver henholdsvis samhold på grunn av forpliktelse overfor oppgaven og samhold på grunn av emosjonelle bånd og tiltrekning i gruppen. Mullen og Coppers mye omtalte metaanalyse av 49 studier tydet på at

oppgavesamhold kan være den avgjørende komponenten i gruppesamhold, når det gjelder forholdet mellom samhold og ytelse. Dette reiser et viktig spørsmål: Hvordan kan da homogene lavambisiøse grupper fungere såpass godt som våre resultater tyder på?

I utgangspunktet ville det ikke vært utenkelig at homogene grupper med lavt ambisjonsnivå var ensidig preget av relasjonsfokus og sosialt samhold, gjerne på bekostning av læring og oppgavefokus. Resultatene tyder imidlertid på en bredere basis for gruppefungeringen, med tydelige utslag også på de mer oppgaveorienterte parametrene: Heterogene grupper uttrykte klart mer misnøye med Arbeidsfordeling og Eget læringsutbytte enn mer homogene grupper, mulige tegn på sviktende involvering (jfr. Tinto, 1997). Gruppens effektivitet står ikke i noen klar sammenheng med ambisjons-homogenitet, her var det grupper med høyt ambisjongsjennomsnitt som skåret høyest, kanskje fordi det er mulig å være produktorientert uten å involvere alle i en gruppe. Men det er heller ingen tegn til at homogene lavambisjonsgrupper har opplevd Gruppens effektivitet som *dårligere* enn andre grupper. Selv om ambisjonshomogene grupper kanskje har størst fordeler knyttet til sosialt gruppesamhold, så ser vi altså indikasjoner på at disse studentene også opplever bedre oppgavesamhold – som innebærer bedre betingelser for ytelse, i følge Mullen og Copper (1994). Tidligere nevnte holdningslikhet (blant annet McGrath, 1984) kan tenkes å øke muligheten for å samles rundt felles målformuleringer, og dermed økt oppgavefokus. I tillegg skal vi ikke se bort fra at det kan skje en mobilisering i ensidig lavambisiøse grupper, rett og slett fordi det ikke er noen å avlaste seg på.

I en nyere gjennomgang av litteraturen poengterer Sjøvold (2006) at det er formålet og oppgavene til en gruppe som bestemmer hva gruppesamholdet må bygges på. Forskningen tyder eksempelvis på at tett samhandling eller ”lagånd” kan være viktigere i sportsgrupper enn mange andre grupper (jfr. sosialt samhold), mens for eksempel laboratoriegrupper er preget av et mer direkte oppgavefokus (*oppgavesamhold*). Det spesielle i vår sammenheng er selvsagt at studentgrupper har to hensikter, oppgaveløsning og læring, og læring innbefatter da både det rent faglige (innholdslæring) og selve samarbeidet (prosesslæring). Disse størrelsene henger til en viss grad sammen, men vi vet at mange gruppeoppgaver kan løses uten at alle er involvert, på bekostning av både individuell læring og prosesslæring. Kvaliteten på gruppesamhold og gruppe-

prosess kan dermed sies å være ekstra viktig i studentgrupper, sammenliknet med andre arbeidsgrupper. Sjøvold (2006) argumenterer for en kombinert forståelse når det gjelder forholdet mellom gruppesamhold og ytelse. Han framhever at god gruppefungering avhenger av en balansegang og fleksibel veksling mellom oppgaveorienterte og relasjonelt orienterte funksjoner. Jo mer kompleks og uforutsigbar situasjonen og oppgaven er, jo viktigere blir det at gruppen kan mobilisere ulike funksjoner, i følge Sjøvold. Situasjonen til våre studentgrupper kan sies å være kompleks, i det de har et spekter av ulike hensikter å ivareta, noe som trolig stiller ekstra krav til fleksibel veksling mellom oppgaveorienterte og relasjonelt orienterte funksjoner. I dette perspektivet kan våre ambisjonshomogene grupper ha hatt en fordel: Holdningslikheten har gjort det enklere å finne fram til en fleksibel balanse mellom gruppefunksjoner, samtidig som alle gruppemedlemmer har måttet involvere seg i begge typer funksjoner, sosiale og oppgaveorienterte.

Metodediskusjon

Det teoretiske utgangspunktet for denne undersøkelsen var at gruppearbeid innbefatter en relasjonsdimensjon og en oppgavedimensjon, og det var ønskelig at gruppeparametrene skulle fange opp noe fra begge disse dimensjonene. Validiteten til de valgte begrepene vil selvsagt avhenge av om studentene tillegger dem liknende mening. ”Trivsel” er for eksempel et begrep som kunne gi ulike assosiasjoner: For noen kunne trivsel handle om oppgavefokuset og effektivt arbeid, mens andre kunne forbinde trivsel med ren kos. Korrelasjonsmatrisen antyder imidlertid at studentene særlig har assosiert Trivsel og Lagånd med hverandre, og begge disse igjen med Åpen kommunikasjon. Gruppens effektivitet, igjen, er mindre assosiert med disse tre, og mest assosiert med Arbeidsfordeling. Dette kan tolkes som et mønster i tråd med dimensjonene i gruppearbeid, noe som i tilfelle støtter validiteten i spørreskjemaet.

Uansett har selvrapporing av gruppefungering selvsagt sine metodiske begrensninger. Som nevnt fant Cohen og Bailey (1997) at gruppemedlemmer selv tenderer til å gi høy skåre på gruppefungering om det har vært godt samarbeidsklima i gruppen, mens ytelse og resultater blir mer vektlagt når grupper vurderes av utenforstående. Vi kan ikke utelukke at våre resultater er preget av dette, noe som for eksempel kan ha gjort at vurderinger på de sosialt orienterte parametrene kan ha påvirket vurderinger på mer ytelsesorienterte parametre. Målene på gruppefungering kan med fordel suppleres med

flere parametere i senere undersøkelser. Eksempler kan være prosessmål i form av kontaktlærers vurdering, intervju med gruppedeltakere, eller for den saks skyld resultatmål i form av karakterer på gruppemappekrav til årseksamen. Det vil i sin tur også styrke validiteten i undersøkelsen.

Et annet grunnleggende spørsmål er om det er meningsfylt å operere med *gjennomsnitt* for subjektive størrelser som ambisjoner og trivsel? Satt på spissen: Om ett gruppe-medlem mistrives veldig sterkt og fem stortrives, kan vi da snakke om at gruppen i sum ”nesten stortrives”? Vi vet at gruppedynamikk er mer enn matematikk. Likevel finner vi mange klare sammenhenger mellom gruppenes gjennomsnittlige verdier for ambisjoner og fungering. Dette *kan* tyde på at de mest utbredte holdningene i en gruppe påvirker hele samarbeidsklimaet, og faktisk blir til noe typisk for denne gruppen.

Siden ambisjonsnivået ble rapportert retrospektivt, må vi også stille spørsmålet: Kan erfaringene fra gruppearbeidet ha påvirket vurderingen av eget ambisjonsnivå? Selv om dette var forsøkt motvirket gjennom instruksene til spørreskjemaet, kan selvsagt samarbeidserfaringene både ha endret ambisjonsnivået og fargelagt hukommelsen for hvordan det var i utgangspunktet. Resultatene tyder imidlertid på at dette ”retningsproblemet” ikke har forstyrret nevneverdig. Vi fant nemlig liten eller ingen sammenheng mellom individuelt rapportert ambisjonsnivå og gruppefungering. Det er først på gruppenivå at det kom til syne klare sammenhenger. Dette er funn som tyder på at ”sammensetningen av ambisjonsnivåer” betyr mer for gruppens fungering enn hvilket nivå hver enkelt student hadde i utgangspunktet. Med andre ord – en gruppes fungering er mer enn summen av delene.

Implikasjoner for ambisjonsgrupper

Denne studien tyder på at studentene opplever bedre samarbeid i grupper med høyt enn i grupper med lavt gjennomsnittlig ambisjonsnivå. Likevel er ikke dette eneste vei til god gruppefungering, skal vi tro funnene: Grupper med liten spredning i ambisjonsnivå ser ut til å fungere klart bedre enn grupper med stor spredning. Og dette uavhengig av om ambisjonsnivået er høyt eller lavt. Når det gjelder pedagogiske implikasjoner er det imidlertid en vesentlig forskjell her: Studentgrupper med høyt ambisjongsnitt er ikke noe en utdanning vil kunne tilby generelt, mens høy ambisjonshomogenitet kan, om ønskelig, tilbys alle studenter. Våre funn kan tolkes som en støtte til utprøving av

ambisjonsgrupper i utdanningen, dvs. gruppeinndeling etter ambisjonsnivå, uten at hensikten her har vært å gå inn i alle sider ved slik inndeling.

Tilsynelatende avviker våre resultater fra Akerjord og Rusås (2003), som fant at studenter med middels ambisjonsnivå vurderte gruppefungeringen mest negativt. Akerjord og Rusås tolket dette som at kategorien tiltrakk seg studenter uten klare målsettinger for sitt studiearbeid. Undersøkelsene er imidlertid ikke direkte sammenliknbare, fordi gruppeinndelingen i vår undersøkelse ikke var basert på ambisjonsnivå, og fordi våre studenter først i etterkant ble bedt om å vurdere sitt ambisjonsnivå, retrospektivt. Taktiske gruppevalg kan dermed ha gitt til dels nokså heterogene grupper i Akerjord og Rusås' undersøkelse, noe som gjør det vanskeligere å utlede hva ambisjonsnivået har betydd for gruppefungeringen. Den samme problemstillingen vil vi imidlertid støte på selv, om vi gjentar vår undersøkelse etter en innføring av ambisjonsgrupper. Sammensatte motiver i gruppevalg kan lett gjøre gruppene mer heterogene enn forventet, og vi vil være avhengig av flere mål på ambisjonsnivå enn selve gruppetilhørigheten.

Vi har tidligere (Brask, 2006) sett på hvordan et læringsmiljø kan tilrettelegges for mestringsopplevelser i en profesjonsutdanning. Resultatene fra den aktuelle studien åpner for at gruppeinndeling etter ambisjonsnivå kan bidra til bedre læringsklima for flere. Allern (2005) mener å se muligheter her. I en studie av mappevurdering og læringsprosesser diskuterer Allern sammenhengen mellom ambisjoner og læringsprosesser i studentgrupper. Hun framhever studentenes holdninger til læring som sentrale premisser for et produktivt samarbeid, og at gruppeinndeling etter ambisjonslikhet derfor kan tenkes å motivere studentene til bedre samarbeid. Allern peker på betydningen av studentgrupper som en arena for såkalt "stillasbygging", dvs. til rettelegging for mestring med utgangspunkt i studentens faktiske ambisjonsnivå (Allern, 2005). I tillegg til økt involvering og mobilisering, vil studentene i denne typen homogene grupper kunne oppleve større gjenkjennelse i målvalg og tilpasning av utfordringer, og dermed mer fellesskapsfølelse og flere mestringsopplevelser.

DEL 2 – AMBISJONGRUPPEPROSJEKTET

2.1. Prosjektbeskrivelse

Som tidligere beskrevet opplevde vi at konfliktnivået i basisgruppene økte med innføring av mappevurderingssystem. Da vi lærere på et kurs (2004) med Per Lauvås ble presentert for ideen om å dele inn studentene etter ambisjoner, så vi det som en mulig løsning på de utfordringer vi hadde opplevd når det gjaldt gruppefungering.

Målsetting

Mål for prosjektet var å sikre alle studenter deltagelse i grupper ut fra eget ambisjonsnivå, for bedre å ta vare på motivasjonen for å studere. Vi ønsket å forhindre konflikter i gruppene som oppstår ut fra ulikheter i ambisjonsnivå, ut fra tanken om at et godt samarbeidsklima gir en god læringsarena.

Som beskrevet tidligere har andre lignende prosjekter brukt eksamensresultater som et mål på prosjektets vellykkethet. Vi valgte å ikke knytte prosjektet til karakterer, fordi hovedmålet vårt var å bedre betingelsene for alle (eller flest mulig) studenter. Og vi antok ingen klar sammenheng mellom valgt ambisjonsnivå og eksamensresultat: Skulle det vise seg at gruppeinndeling etter ambisjonsnivå ga bedre samarbeid, så ville dette bl.a. kunne gi en positiv mobilisering i lavambisjonsgrupper, med økte muligheter for gode prestasjoner.

I starten av prosessen kom det også forslag fra noen studenter om en annen form for inndeling enn etter ambisjonsnivå, de ønsket en organisering basert på geografiske forhold. De mente at de med en geografisk inndeling ville kunne møtes på hjemstedet for å jobbe sammen og dermed slippe den daglige kjøringen. Til tross for at vi ser dette poenget så vi det som vanskelig å kunne forene dette ønsket med prosjektets målsetting i prosjektperioden. Det kunne likevel tenkes at man for disse på et senere tidspunkt

kunne prøve ut det å gjøre unntak fra valg etter ambisjonsnivå, og så evaluere hvordan dette har fungert. Det kan tenkes at medlemmer i slike geografisk bestemte grupper vil kunne opprettholde en høy motivasjon ved at det rent praktisk blir enklere. Problemet med å gå inn på en slik ordning kan være at andre ”grupper” da vil kunne ønske lignende unntak.

Når det gjaldt veiledning, så ble vi enige om at det skulle være så likt nivå som mulig. Hensikten med denne formen for gruppeinndeling er jo å tilrettelegge en best mulig læringsarena for alle. Vi regnet også med at alle i utgangspunktet skulle klare å komme igjennom studiet, så ulik veiledningsinnsats kunne virke stigmatiserende. Det har etter inndelingen, for oss lærere vært forskjeller i hvor mye informasjon vi har hatt om hvilket nivå gruppene har. Det har vært opp til gruppen å informere om dette dersom de har ønsket det, noen grupper velger å snakke om det, mens det i andre grupper ikke har vært tema. Dette har vi ikke problematisert eller etterspurt, da det ville være i strid med målsettingen for prosjektet, samt den informasjon vi har gitt studentene.

Begrepsavklaringer

Studentene ble ikke trukket inn i arbeidet med selve prosjektskissen (vedlegg 1), men ble likevel med fra et tidlig tidspunkt. Studentdeltakelsen allerede fra det første planleggingsmøtet var begrunnet i at de da kunne få samme informasjon som de fleste lærerne, og dermed få ta del i prosessen fra oppstarten. En viktig bakgrunn for å trekke med studentene så tidlig, var de mulige negative reaksjoner som en ”nivådeling” kunne komme til å skape. Vi ønsket å unngå at begrepsbruk og inndeling ga opplevelser av klasseskille, ”sortering”, eller stigmatisering på annen måte. Ved å ta med studentrepresentanter fra første stund sikrer vi god medvirkning, noe som også er i tråd med kvalitetsreformen. Den viktigste grunnen var likevel at dette handler om studentens læringsmiljø, deres medvirkning var slik vi så det viktig for å lykkes med å løse de problemer som var årsak til at vi satte i gang med dette prosjektet. Se for øvrig studentinnspillene i boks 1, neste side.

Det må tilføyes at studentenes representanter i dette arbeidet har kommet med nyttige og gjennomtenkte innspill og positiv innstilling til nye løsninger. Dette har bidratt til god framdrift i planleggingen!

Vi hadde altså en ide om hvordan vi ville dele inn gruppene, men måtte bruke tid på å finne hvilket begrep vi skulle bruke på gruppene. I andre liknende prosjekter har vi for eksempel sett inndeling etter *kunnskapsnivå* (Maugesten & Lauvås, 2004) og *innsatsvilje*, (Akerjord & Rusås, 2003). Vi brukte tid på å problematisere hva ulike begreper kan signalisere. I tillegg til at begrepet skulle signalisere hva det handler om, ønsket vi ikke negative effekter i form av at det skulle virke stigmatiserende. Alternativer vi diskuterte var begreper som innsatsvilje, motivasjonsnivå, tidsbruk, arbeidsinnsats, ressursbruk, ambisjonsnivå osv. I tillegg kom det fra studentrepresentanter forslag til mer nøytrale begreper, som for eksempel å gi gruppene navn som ”rød, blå og gul” el.l. Vi innså likevel behovet for begreper av noe mer beskrivende art.

Det ble oppfattet som viktig å få fram noe om ambisjonsnivå eller innsatsvilje ut over dagens situasjon. For eksempel hvor mye tid vil /kan den enkelte student bruke **dette** året. En stund satt vi med de to begrepene innsatsvilje og ambisjonsnivå, og så at begge begrepene kunne bli oppfattet negativt. Fra studentenes side ble det reagert både på ordet ”ambisjon” og ordet ”nivå,” mens tidsbruk ble oppfattet litt mer nøytralt. Eksempelvis ble det fra lærernes side framhevet at vi er ute etter tidsbruk, ikke arbeidsmoral. Det ble foreslått et sterkt fokus på livssituasjon, og poengtert at for eksempel ”innsatsvilje” blir et for individualistisk begrep.

Vi vurderte også begrepet tidsbruk, siden vi opplevde dette som en sentral faktor når det gjelder gruppearbeidet. Vår vurdering var at det problematiske med å bruke dette begrepet lå i om vi som høgskole, ved å tallfeste ulike nivåer for tidsbruk, kunne komme til å gi feilaktige signaler om hvor omfattende studiet bør være. Det vil også være vanskelig å avgrense i forhold til hvor stor andel som skal brukes på gruppedelen av studiet, og hvor mye som skal brukes til individuelle studier, samt aktiviteter lagt opp av høgskolen. I tillegg var vi usikre på om tidsbruk alene ble dekkende nok, i og med at faktorer som ambisjoner og innsats kan medføre både liten og stor tidsbruk, avhengig av omstendighetene.

I samarbeid med studentrepresentanter havnet vi til slutt på å bruke begrepet ambisjonsgrupper. Uansett begrep måtte vi operasjonalisere de ulike "nivå" på en eller annen måte, for å gjøre det mulig for studentene å velge. Her vurderte vi en stund igjen å operasjonalisere ved tidsbruk, men gikk bort fra dette til fordel for en mer veiledende oppdeling (vedlegg 3 og 4). I etterkant av valget skulle de nyopprettede gruppene allikevel seg imellom definere arbeidsmåter og organisering ved at de lager gruppe-regler. Her vil noe nærmere operasjonaliseringer være mulig. For eksempel kan en gruppe velge at de skal jobbe sammen på alle studiedager, noen at de ikke skal jobbe sammen på andre tider enn den som er satt av i timeplanen osv. Det vil være en prosess hvor gruppa selv bestemmer aktivitetsnivået, uten å være bundet av det valgte ambisjonsnivået.

Vi valgte å bruke begrepene høyt, middels og lavt ambisjonsnivå, med en noe nærmere beskrivelse (vedlegg 4). Etter gjennomført gruppeinndeling er disse begrepene prinsipielt uten interesse for

Boks 1: Studentinnspill til ambisjonsgruppeprosjektet

- studentene redde for klasseskille, (ut fra hvor mye du har lyst til å jobbe)
- det har kommet frem bekymring fra studenter om lærerne klarer å holde seg objektive og nøytrale i forhold til grunner som kan være årsak for de ulike "nivå valgene" studentene har for valg av gruppe.
- de lurer på hvordan dette kan organiseres
- hvordan skal man velge?
- det er behov for god informasjon før dette skjer
- noen av studentene er positive, andre er negative. Noen er redd for å bli tatt for å være late
- hvem vil melde seg i en lavambisjonsgruppe, få har vel lyst til å være der?
- det er viktig hvordan det blir lagt frem og definert
- handler ambisjoner om hvilken karakter vi vil oppnå?
- flott, det er verd å prøve
- positiv til å prøve ut, men negativt at godt fungerende grupper skal splittes opp
- positivt at det skjer en bevisstgjøring rundt gruppeinndeling
- positivt at det settes fokus på innsats og at folk må tenke over det
- hvordan presentere er uhyre viktig, hvordan skal dette gjennomføres?
- kan det tenkes pendlergrupper som kan jobbe på en annen måte?
- kan man innen de ulike nivåene sette sammen grupper ut fra praktiske hensyn?
- Rammer må diskuteres i kullene, det må defineres
- Kan man tenke valg i 3 runder: innsatsnivå, praktiske behov, gruppe-regler?
- Det skal være like bra å være i alle gruppene
- Det må være en opplysningsdag hvor alle kan få være med å diskutere
- Det må klargjøres hva vi kan velge mellom
- Kan det tenkes at kullene skal få definere de tre ulike nivåene, det vil si at det kan bli ulike inndelinger i de tre kullene?
- For 1.året må orientering om ordningen skje tidlig, men valget utsettes noen uker

utenforstående, gruppene vil bli hetende gruppe 1, 2, 3 osv., akkurat som tidligere. Det ble gjort klart at inndelingen ikke skulle gi andre forventninger, eller andre væremåter fra skolens side og at arbeidet i gruppene skulle organiseres som før, med gruppe regler og gruppeprosessoppfølging etc.

Gruppeinndelingen

Fra studentene i alle tre kull kom det klart ønske om å få være del av prosjektet fra starten, og vi bestemte derfor at vi ville innføre ordningen i alle tre kull samtidig. Samtidig valgte vi å utsette valget for 1.året til litt ut på høsten, slik at de fikk mulighet til å bli kjent med sine egne ambisjoner i forhold til hvor krevende de opplevde studiet.

Det har ved vernepleierutdanningen vært vanlig å bytte grupper ved starten av hvert studieår. På dette tidspunkt opplever vi ofte endringer i kullene, ved at for eksempel studenter som har hatt permisjon kommer inn i kullet, studenter som har søkt overflytting fra andre høyskoler kommer inn osv. Det syntes derfor naturlig at valg av ambisjonsnivå måtte følge samme mønster. Også systemet med mappevurdering som har innlevering på slutten av studieåret var en grunn for å beholde gruppene i ett år.

Det ble underveis i prosessen reist spørsmål om hvilke rettigheter studentene har til å håndheve gruppens regler (ift. tidsbruk), det vil si om studenter som ikke deltar i det omfang de har "forpliktet seg til", kan stenges ute fra gruppen. Alle grupper skal ha regler for arbeidet i gruppen. Dersom enkeltstudenter ikke forholder seg til disse er det studentenes ansvar å ta opp dette internt og eventuelt videre med kontaktlærer som kan gi prosessbistand. Det kan nevnes at skolen stiller krav til tilstedeværelse i gruppene, og at fravær over 20 % utløser individuell erstatningsoppgave.

DEL 2 – AMBISJONGRUPPEPROSJEKTET

2.2. Prosjektevaluering

Selv om skolens og lærernes vurderinger var viktige, anså vi det som særlig avgjørende å fange opp studentenes egen tilfredshet med gruppeinndeling etter ambisjonsnivå. Opplevde deltakerne selv at gruppeinndelingen fungerte etter hensikten? Og hvilke råd kunne studentene gi for framtidig gruppeinndeling?

Problemstilling

Vi stod i utgangspunktet overfor en litt tosidig problemstilling: På den ene siden var vi opptatt av hvordan studentene opplevde gruppefungeringen etter innførte ambisjonsgrupper. På den annen side var det viktig å fange opp om en eventuell bedring i gruppefungeringen kunne tilskrives gruppeinndeling etter ambisjonsnivå. Begge disse aspekter inngår i følgende problemformulering:

Vil en inndeling i grupper basert på studentenes egendefinerte ambisjonsnivå medføre større tilfredshet når det gjelder gruppefungering?

Metode

Den litt tosidige problemstillingen gir oss en metodisk utfordring: Hvordan skal studentene kunne vite om gruppefungeringen skyldes ambisjonsgruppeinndeling eller ikke? I et forsøk på å tilnærme oss dette, valgte vi gjøre to ting: 1) Å spørre etter erfaringer med gruppeinndeling fra både før og etter innføring av ambisjonsgrupper. Og 2) å be om studentenes anbefalinger for framtidig gruppeinndeling. Begge tilnærminger kan gjøre det lettere å skille ut hva selve gruppeinndelingen hadde å si for gruppefungeringen.

Vi utarbeidet et evalueringsskjema basert på 4 spørsmål, med muligheter for å komme med kommentarer. Spørsmålene var for 2. og 3. studieår rettet inn mot både tidligere og ny ordning, mens 1.året kun skulle evaluere dagens ordning:

EVALUERINGSSPØRSMÅLENE:

1. Hvordan ble gruppene satt sammen forrige skoleår – (2004/2005)?
Svaralternativene var her satt opp i tre kategorier: Tilfeldig, valgte selv, vet ikke.
2. Hvordan fungerte denne typen gruppeinndeling for din gruppe?
Her var svaralternativene formet som en kontinuerlig skala fra 1 (dårlig), til 5 (bra).
3. Hvordan fungerte inndeling etter ambisjonsnivå for din gruppe?
Svaralternativene igjen formet som kontinuerlig skala fra 1 (dårlig), til 5 (bra).
4. Hvordan vil du anbefale at gruppene settes sammen neste gang?
Svaralternativer her var satt opp i tre kategorier: Ingen mening om det, på samme måte som sist (dvs. ambisjonsgrupper), eller på annen måte. Ved siste alternativ var det laget et tekstfelt for utfylling.
5. Åpent kommentarfelt.

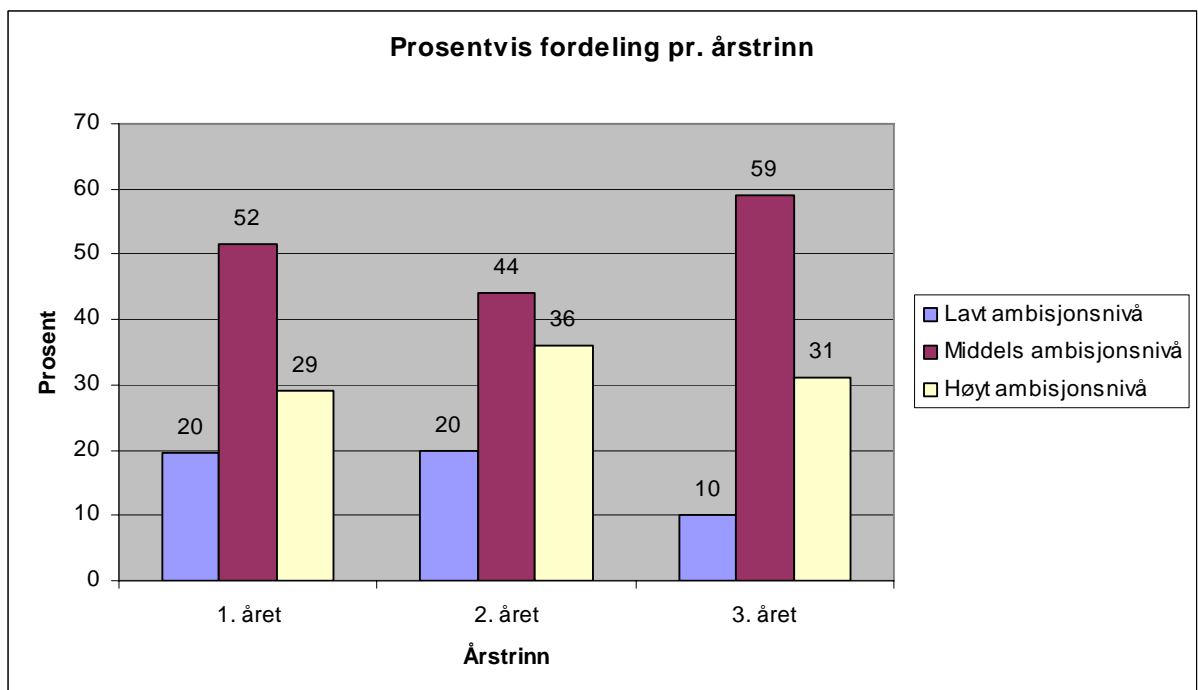
I planen for dette prosjektet var det også lagt opp til en evaluering etter ca et halvt år, der samme spørsmål ble benyttet. Hovedhensikten med halvårsevalueringen var å sjekke om vi måtte foreta noen endringer. Halvårsevalueringen var lagt opp med en formell evaluering på læringsplattformen Fronter, samt en mer uformell og usystematisk runde i gruppene hvor kontaktlærer snakket med dem om hvilke erfaringer de hadde. Vedlegg 5 viser resultatene fra halvårsevalueringen. På bakgrunn av resultatene fra halvårsevalueringen så vi ikke noe behov for endring underveis i prosjektåret, og valgte å fortsette som tidligere.

Resultater

VALG AV AMBISJONSNIVÅ

85 studenter i tre kull deltok i valget av ambisjonsnivå for studieåret 2005-2006. Valget ble gjennomført ved bruk av læringsplattformen Fronter.

Sammenholdt for alle tre kull viser valgene en fordeling der 14 studenter valgte lavambisjonsnivå (17 %), 44 valgte midtambisjonsnivå (52 %) og 27 høyambisjonsnivå (32 %). Når det gjaldt kullene enkeltvis, så viser figur 3 den prosentvise fordelingen.



Figur 3. Fordeling på Lavt, Middels og Høyt ambisjonsnivå (85 studenter totalt)

På bakgrunn av ambisjonsnivåvalget ble studentene så fordelt på de ulike basisgruppene. Vi hadde bestemt oss for gruppestørrelser på 4 til 7 medlemmer. Å ha under 4 medlemmer i en gruppe betraktet vi som sårbart for sykdom og lignende, og over 7 gir mindre rom for å få alle deltakerne aktivt med i arbeidet. I praksis viste det seg likevel nødvendig å akseptere en gruppe med kun 3 studenter, fordi disse var alene i 3. studieår om å velge ett av ambisjonsnivåene.

Dette medførte følgende gruppeinndeling:

1.året; 1 lavambisjonsgruppe med 6 medlemmer, 3 midtambisjonsgrupper på 5, 5 og 6 medlemmer og 2 høyambisjonsgrupper på henholdsvis 4 og 5 medlemmer.

2.året; 1 lavambisjonsgruppe med 5 medlemmer, 2 midtambisjonsgrupper med 5 og 6 medlemmer og 2 høyambisjonsgrupper på henholdsvis 4 og 5 medlemmer.

3.året; 1 lavambisjonsgruppe med 3 medlemmer, 3 midtambisjonsgrupper på 5, 6 og 6 medlemmer og 2 høyambisjonsgrupper med henholdsvis 4 og 5 medlemmer.

ÅRSEVALUERINGEN

Totalt svarte 59 av 83 studenter på årsevalueringen (71 %). 3.året fikk tekniske problemer med å levere i Fronter, så de måtte fylle ut manuelt. Dette kan ha medført en lavere svarprosent. Resultatene vil bli presentert samlet og så kullvist for hvert enkelt av spørsmålene i evalueringen. Viser også til halvårsevalueringen (vedlegg 5).

”Hvordan ble gruppene satt sammen forrige skoleår?”

Dette spørsmålet skulle kun besvares av 2. og 3. året. De samlede tallene, (på tvers av kull), viser at 26 mener at dette var tilfeldig (som det faktisk mer eller mindre var), 4 sa at de gjorde det selv, og 6 vet ikke. I 2.året mente 11 at det var tilfeldig, 2 at de valgte selv og 5 at de ikke visste. I 3.året mente 15 at det var tilfeldig, 2 at de valgte selv og 1 visste ikke. En mulig feilkilde her er at det av og til er flyttinger mellom kull, studenter som er ute i permisjon for lengre perioder osv. som medfører at de ikke har kunnskap om hvordan inndelingen var sist år.

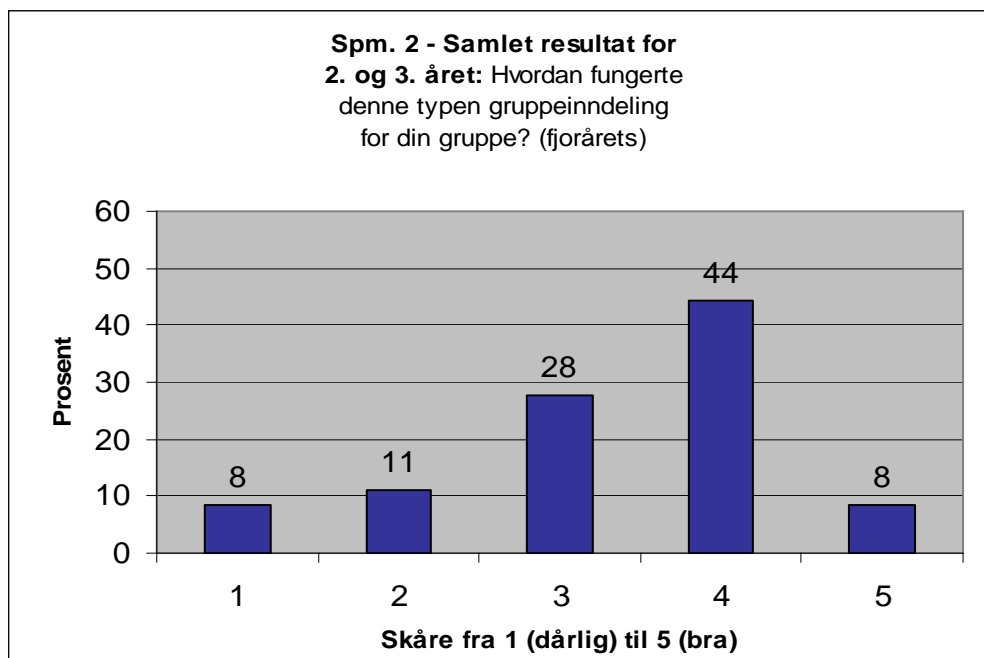
”Hvordan fungerte denne typen gruppeinndeling for din gruppe?”

Dette spørsmålet handlet også om fjorårets gruppeinndeling, og skulle kun besvares av 2. og 3.året. Tabell 5 viser at 19 av 36, dvs. 52 %, mente at det fungerte bra eller nokså bra (skåre 4 eller 5). 10 svarte nøytralt på dette og 7 at det fungerte dårligere enn middels.

Tabell 5. *Hvordan fungerte fjorårets gruppeinndeling?*

Spm 2	2. året (N=18)	3. året (N=18)	Samlet 2. og 3.
1 (dårlig)	2 (11 %)	1 (6 %)	3 (8 %)
2	2 (11 %)	2 (11 %)	4 (11 %)
3	5 (28 %)	5 (28 %)	10 (28 %)
4	7 (39 %)	9 (50 %)	16 (44 %)
5 (bra)	2 (11 %)	1 (6 %)	3 (8 %)

Figur 4 viser den prosentvise fordelingen for 2. og 3. året samlet.



Figur 4. 2. og 3. året (N=36): Hvordan fungerte fjorårets gruppeinndeling?

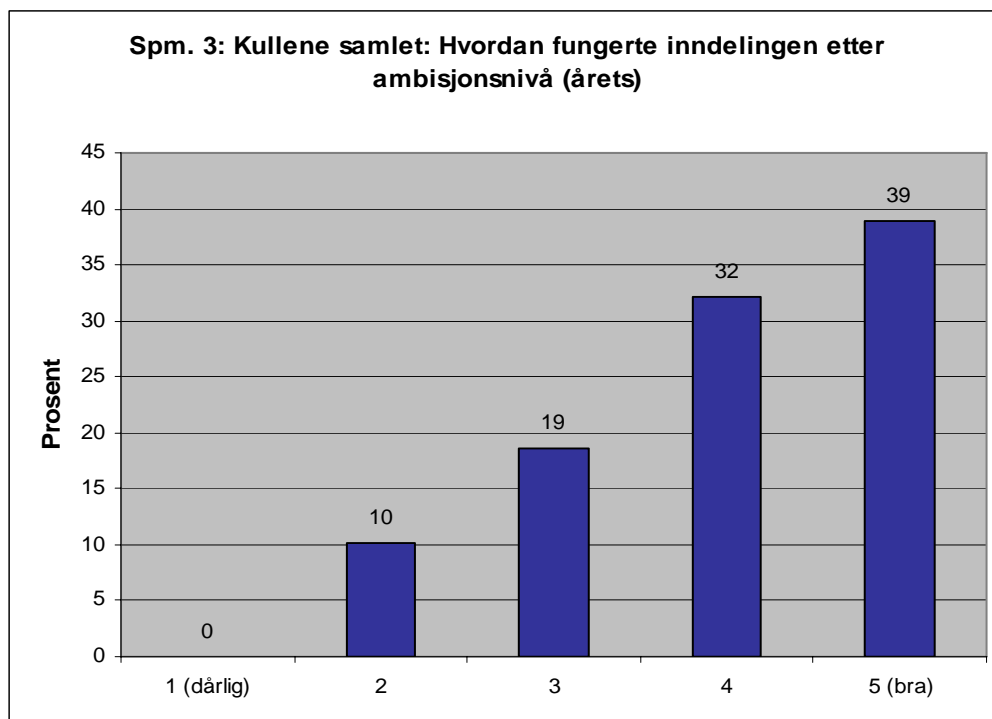
”Hvordan fungerte inndeling etter ambisjonsnivå for din gruppe?”

Spørsmål 3 handlet om studentenes fornøydhet med ambisjonsgrupper, og ble besvart av alle kull. Som det framgår av tabell 6 svarte totalt 42 studenter (71 %) at det fungerte bra eller nokså bra (skåre 4 eller 5), 11 var nøytrale (19 %) og 6 (10 %) svarte at det fungerte dårligere enn middels. Ingen benyttet svaralternativ 1.

Tabell 6. *Hvordan fungerte gruppeinndeling etter ambisjonsnivå?*

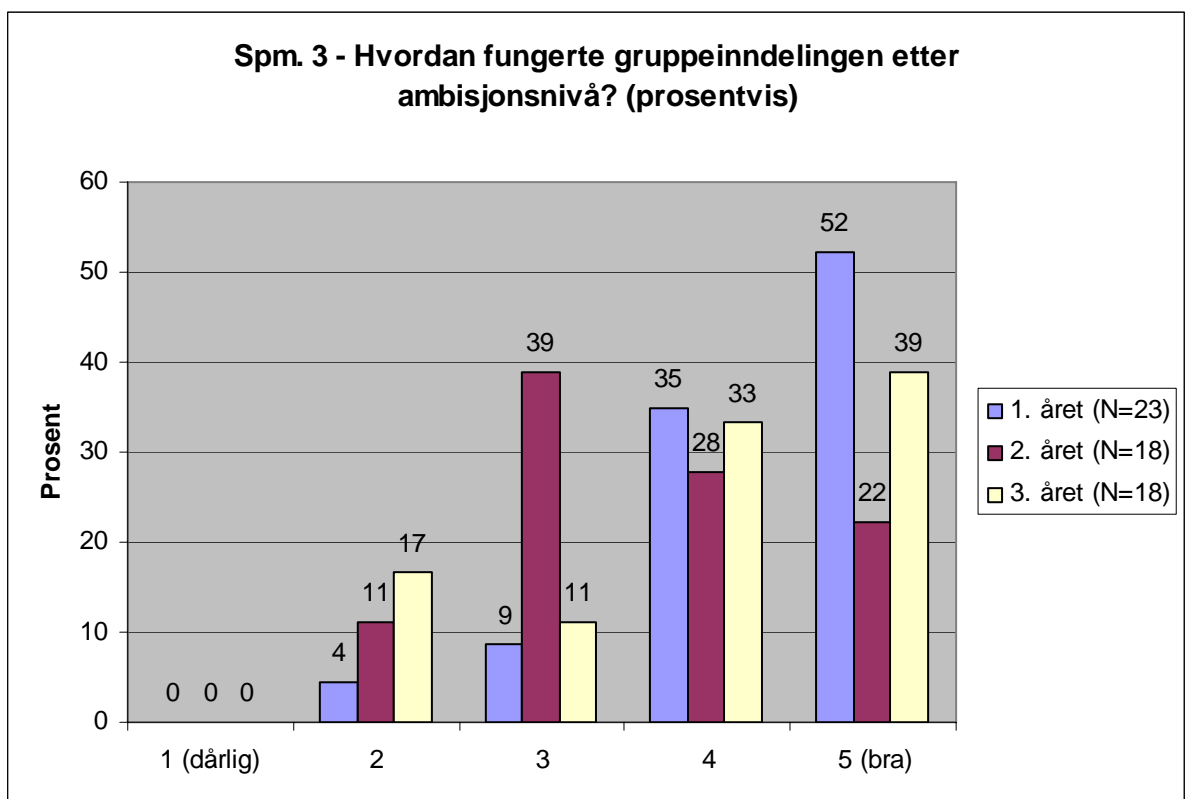
Spm 3	1. året (N=23)	2. året (N=18)	3. året (N=18)	Samlet alle kull
1 (dårlig)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0%)
2	1 (4 %)	2 (11 %)	3 (17 %)	6 (10 %)
3	2 (9 %)	7 (39 %)	2 (11 %)	11 (19 %)
4	8 (35 %)	5 (28 %)	6 (33 %)	19 (32 %)
5 (bra)	12 (52 %)	4 (22 %)	7 (39 %)	23 (39 %)

Figur 5 viser den samlede fordelingen grafisk.

**Figur 5.** Alle kull (N=59): Hvordan fungerte gruppeinndeling etter ambisjonsnivå?

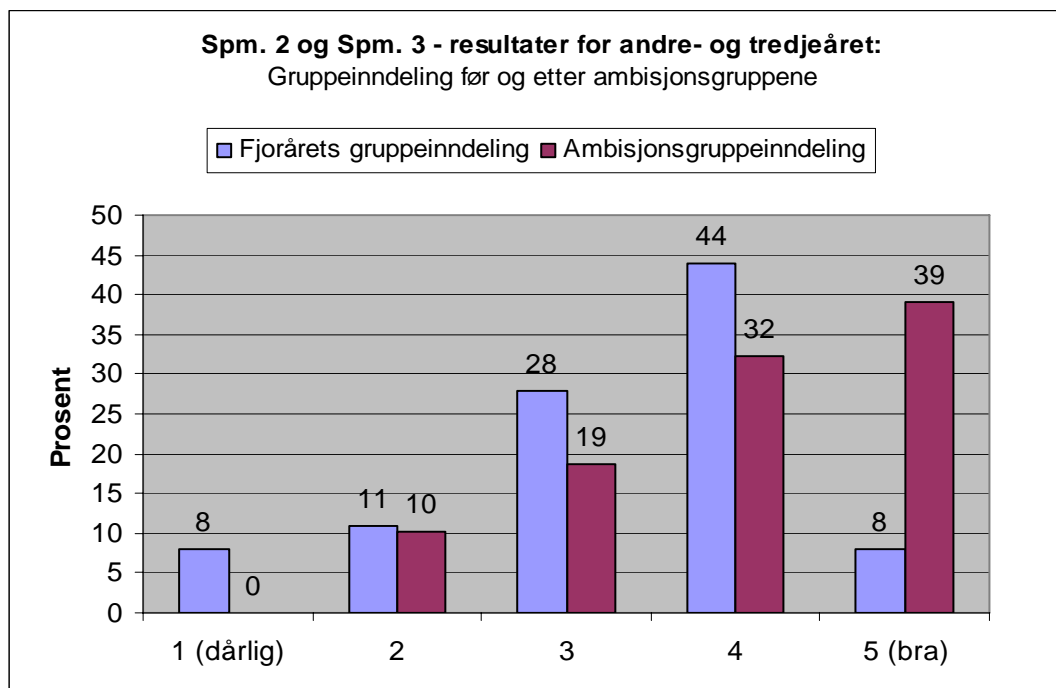
Ser vi på hvordan spørsmål 3 ble besvart av de enkelte kull (tabell 6), så ser vi at studentene i 1. året viser stor fornøydhhet med inndeling etter ambisjonsnivå: 87 % vurderte ambisjonsgruppene som bra eller nokså bra (skåre 4 eller 5). Det må tilføyes at disse ikke har mye erfaring med annen gruppeinndeling enn ambisjonsgrupper i vernepleierstudiet. Vi ser at i 2. året er det færre som er like fornøyd, 50% ga skåre 4

eller 5, mens 72 % av studentene på 3.året vurderte ambisjonsgruppene som bra eller nokså bra (4 eller 5). Når det gjelder dårlig fungering ser vi at ingen (0%) studenter i 2. og 3. året har svart alternativ 1 (dårlig) mot 3 studenter (8%) ved gammel ordning. Vi ser videre at henholdsvis 2 studenter i 2.året og 3 studenter i 3.året velger svaralternativ 2 (nokså dårlig), som innebærer en økning i antall fra gammel ordning hvor henholdsvis 2 og 2 studenter svarer alternativ 2. Svaralternativ 3, som vi har tolket som en mer nøytral posisjon, velges i 2. og 3. året av henholdsvis 7 og 2 studenter. Ved gammel ordning var de tilsvarende tall 5 og 5. Histogrammet i figur 6 viser den prosentvise fordelingen.



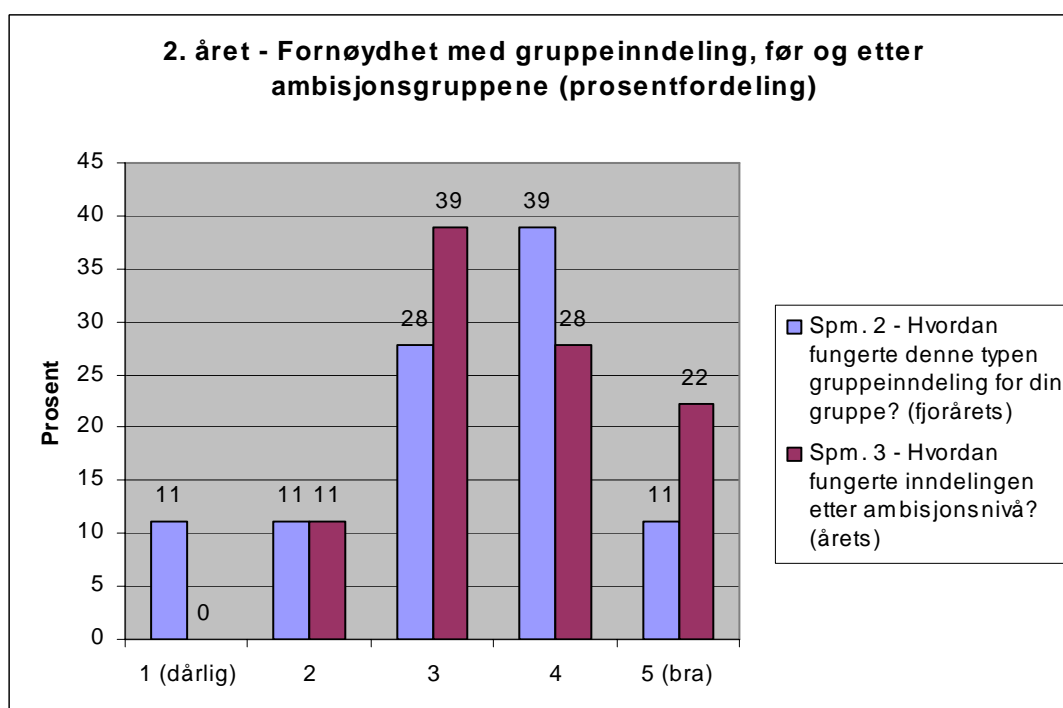
Figur 6. Hvordan fungerte gruppeinndeling etter ambisjonsnivå?

Figur 7 sammenstiller resultatene for spørsmål 2 og 3, på tvers av kull: Fornøydheten med fjorårets gruppeinndeling sammenliknet med ambisjonsgruppeinndeling.

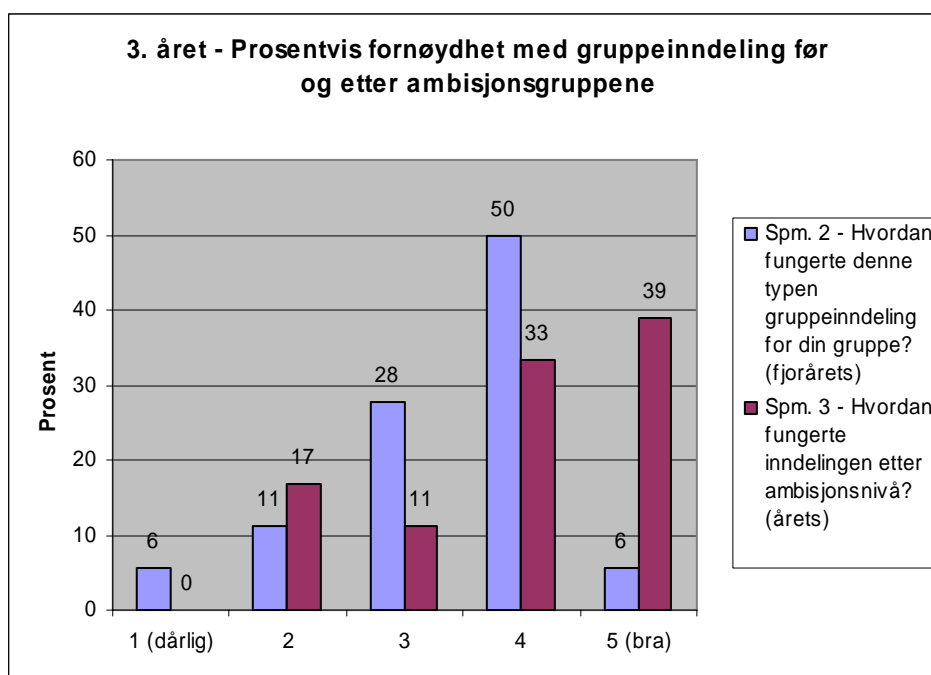


Figur 7. 2. og 3. året (N=36): Fornøydhets før og etter innføring av ambisjonsgrupper.

Histogrammet i figur 7 viser at 71 % ga høy skåre (4 eller 5) til ambisjonsgruppeinndeling, mot 52 % til fjorårets inndeling. Høyeste skåre økte med 31 % ved innføring av ambisjonsgrupper. Figur 8 viser resultatene på spørsmål 2 og 3 for andreåret alene og figur 9 det samme for tredjeåret alene.



Figur 8. 2. året (N=18): Fornøydhets før og etter innføring av ambisjonsgrupper.



Figur 9. 3. året (N=18): Fornøydhet før og etter innføring av ambisjonsgrupper.

Oppsummering av studentenes preferanser ifht gruppeinndeling

Vi ser av figur 8 at andreåret var omtrent like fornøyd med fjorårets gruppeinndeling som med årets ambisjonsgruppeinndeling, 50 % ga skåre 4 eller 5. Riktignok ser vi en positiv tendens i retning av ambisjonsgrupper: Andelen som ga toppskåre økte fra 11 til 22 prosent med ambisjonsgruppene.

I tredjeåret var preferansene tydeligere (figur 9). 70 % ga høy skåre (4 eller 5) til ambisjonsgruppeinndelingen, mot 56 % til fjorårets inndeling. Her var det i tillegg 39 % som ga toppskåre til ambisjonsgrupper, mot 6 % til fjorårets gruppeinndeling.

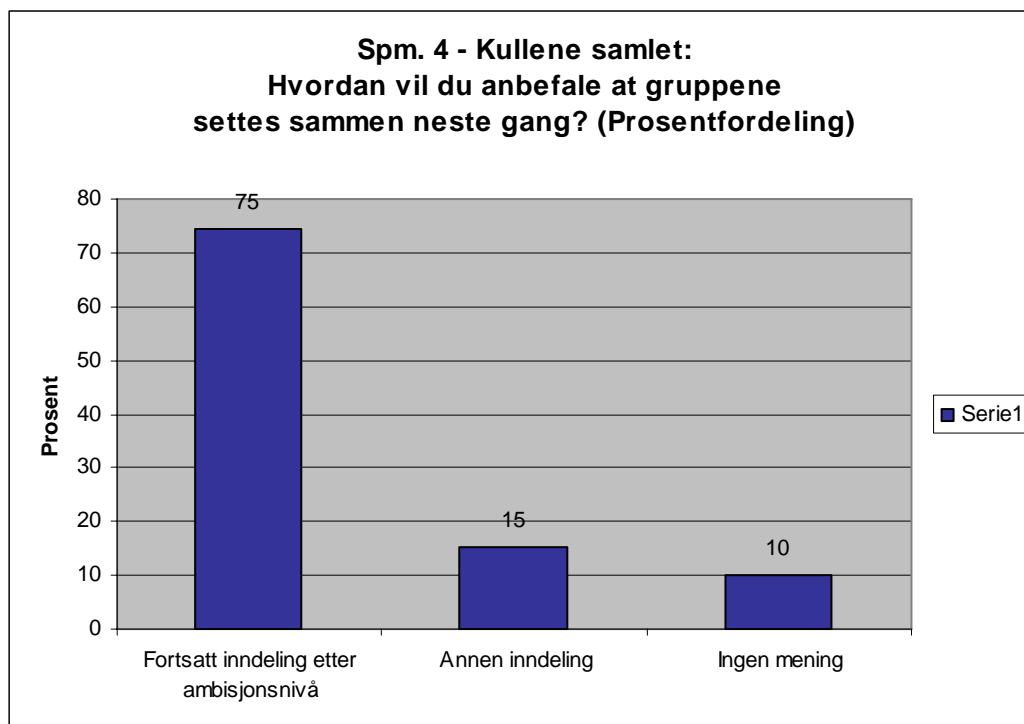
”Hvordan vil du anbefale at gruppene settes sammen neste gang?”

Her var det 44 studenter (75 %) som anbefalte å fortsette med ambisjonsgrupper, kullene sett under ett (tabell 7).

Tabell 7. *Hvordan sette sammen gruppene neste gang?*

Spm 4	1. året (N=23)	2. året (N=18)	3. året (N=18)	Samlet alle kull
Fortsatt inndeling etter ambisjonsnivå	19 (83 %)	10 (56 %)	15 (83 %)	44 (75 %)
Annen inndeling	2 (9 %)	6 (33 %)	1 (6 %)	9 (15 %)
Ingen mening	2 (9 %)	2 (11 %)	2 (11 %)	6 (10 %)

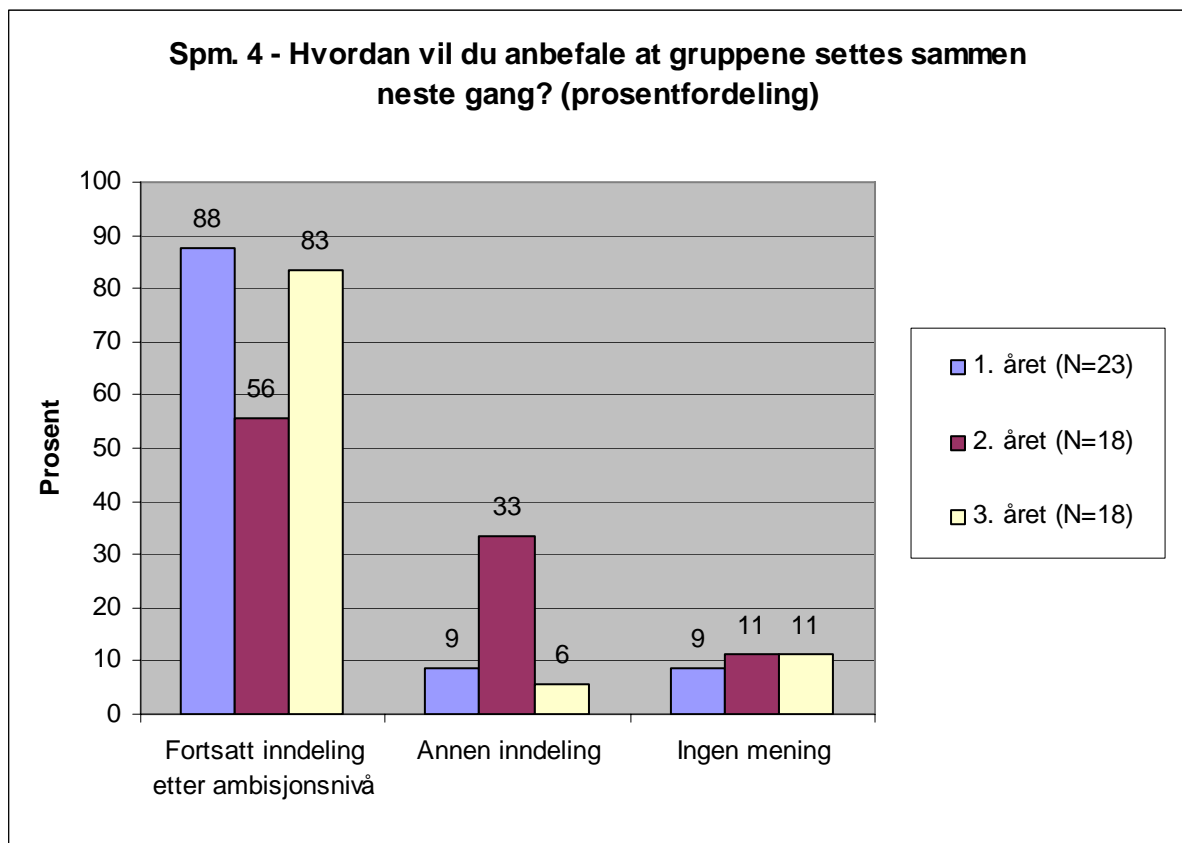
Som vi ser av tabell 7 hadde totalt 6 studenter (10 %) ingen mening om hvordan dette skulle gjøres mens 9 studenter (15 %) svarte ”på annen måte”. Figur 10 viser den prosentvise fordelingen grafisk.



Figur 10. Kullene samlet (N=59): Hvordan sette sammen gruppene neste gang?

I spørreskjemaet hadde vi her lagt inn et tekstfelt for å gi studentene mulighet til å komme med forslag til andre måter å dele inn gruppene på. Når vi går inn i materialet viser det seg at 3 av de 9 anbefaler ambisjonsgrupper, men med bedre forarbeid. Forslag til alternativer handler om inndeling etter kjønn, alder, geografi, faglige interesser, kjemi mm. Det at studentene selv får velge hvem de vil være i gruppe med foreslås av 2 studenter. 1 student foreslår at lærerne skal dele inn etter en skjønnsmessig vurdering av nivå, (uten nærmere spesifisering). 1 student foreslår at vi går tilbake til den gamle ordningen.

Figur 11 viser de enkeltvise kullresultatene for spørsmål 4, anbefalinger for framtidig gruppeinndeling. I både første- og tredjeåret anbefalte 83 % av studentene videreføring av ambisjonsgrupper. 56 % anbefalte det samme i andreåret.



Figur 11. Kullene enkeltvis: Hvordan sette sammen gruppene neste gang?

Vi skal se litt nærmere på hva de enkelte kullene har svart på spørsmål 4, og hvilke kommentarer de knytter til dette.

På 1. året (jfr. tabell 7) var det 19 studenter (83 %) som svarte at de ønsket å fortsette med inndeling etter ambisjonsnivå, 2 (9 %) hadde ingen mening om det, mens 2 ønsket annen måte å sette sammen gruppen på. Dette utdypes i kommentarene under.

Førsteårets kommentarer til spørsmål 4, forslag til alternativ gruppeinndeling:

Kun 3 personer kom med forslag til alternative løsninger og det kom her frem 2 ulike alternativer. Det ene var forslag om at studentene selv skal få velge hvem man skal være i gruppe sammen med. Det andre alternativet skisserer sammensetning ut fra for eksempel inntresse for ulike fagområder, alder, bosted, kjønn, kjemi med mer, uten nærmere spesifikasjoner av hvordan dette eventuelt skulle løses.

Tabell 7 viser videre at 10 studenter på 2.året (56 %) svarte at de vil ha inndeling etter ambisjonsnivå, 2 (11 %) hadde ingen mening om det, mens 6 (33 %) ønsket inndeling på annen måte. Dette utdypes i kommentarene.

De to som mente gruppene fungerte verre, svarer henholdsvis ingen mening, eller annen måte når det gjelder hvordan de ønsker gruppeinndelingen videre. Av de som tilrår annen måte hadde 5 svart alternativ 3 (nøytral) når det gjelder hvordan gruppen fungerer.

Andreårets kommentarer til spørsmål 4, forslag til alternativ gruppeinndeling:

Ut fra kommentarene kan vi lese at 3 studenter av de 6 som skåret for annen inndeling (spm 4) ser at det kan deles inn etter ambisjonsnivå, men at det må gjøres et grundigere forarbeid. Dette forarbeidet omhandler at det skal stilles flere spørsmål til studentene, for eksempel vilje til å møte opp på ikke-obligatoriske studieaktiviteter. En student foreslår at ønsket arbeidsform for hver enkelt skal bli mer synliggjort før valg foretas. Andre alternativ til hvordan gruppeinndeling kan foretas er for eksempel at lærerne setter sammen etter skjønnsmessig vurdering av studentenes nivå (ikke nærmere spesifisert). Vi ser også et forslag som synes å bety at studentene selv skal få velge ut fra hvem de passer sammen med.

Endelig viser tabell 7 at 15 studenter på 3. året (83 %) svarte at de ønsket å fortsette med inndeling etter ambisjonsnivå, 2 (11 %) hadde ingen mening om det, mens 1 ønsket annen måte å sette sammen gruppen på. Dette utdypes i kommentarene under.

Tredjeårets kommentarer til spørsmål 4: Den ene studenten som ønsket en annen måte å dele inn gruppene på, mente at vi skulle gå tilbake til den tidligere ordningen, hvor inndelingen var tilfeldig. Det må tillegges at denne studenten opplevde tilbakegang i fungering fra 5 til 2, jfr. spm 3. En av de studentene som er fornøyd med ordningen tilføyer at det er uheldig med grupper på 3 medlemmer, noe vi hadde i dette kullet. Vedkommende understreker også at det ikke nødvendigvis trenger å bli en god gruppe selv om man velger etter ambisjonsnivå. En annen student av de som er fornøyd med inndelingen kommenterer slik: ”Må avklares på forhånd hva studentene legger i ambisjonsgruppene, hva de forventer av de forskjellige nivåene.”

”Åpent kommentarfelt”

Vi hadde avslutningsvis et felt for åpne kommentarer, dette ble benyttet av 10 studenter. Flere av kommentarene går på at ordningen har fungert fint.

6 førsteårsstudenter hadde benyttet denne muligheten til å kommentere under åpne kommentarer. 3 av disse er svært fornøyd med ordningen. Andre kommentarer er at man kan tenke seg en inndeling i ulike grupper (parallelt) for å bli kjent med flere studenter og få samarbeide med ulike mennesker. 1 student påpeker at den store fordelene ved ambisjonsgrupper er at man kommer sammen med folk som er villig til å bruke omtrent like mye tid som en selv på gruppearbeidet. En student har reflektert over at årets erfaringer vil gjøre det lettere å velge neste år: ” *Det vil sikker fungere bedre til neste år, for nå vet vi hva som gikk galt i år. Da vil vi sikkert ikke gjøre de samme feilene igjen. Det betinger jo at alle bidrar, noe som ikke har vært tilfelle i år. På vår gruppe var det en gratispassasjer og det håper jeg at jeg slipper neste år. Kommer jeg på samme gruppe som denne personen til neste år, så kommer jeg til å be om å få bytte gruppe.*”

I 2. året har 3 studenter besvart dette spørsmålet. En student kommenterer at dette har fungert kjempebra. En annen student ser at hun/han selv har valgt feil nivå og mener det skyldes misforståelser rundt hva de ulike nivåene står for. For den tredje studenten etterlyses det å kunne få jobbe i gruppe med personer mer på egen alder.

Fra 3.året finner vi bidrag fra kun en student på tredjeåret, som til gjengjeld ser ut til å ha reflektert mye rundt ordningen. Vi vil her minne om at 3.året måtte fylle ut manuelt på grunn av en feil på den elektroniske innleveringen, noe som kan ha medført at færre fylte ut denne boksen. Kommentarene retter seg dels inn mot hva studentene bør tenke igjennom før de velger nivå, men også i forhold til hva som kan gjøres for å sikre en god fungering.

”Ambisjonsgruppe velges ut i fra hvor mye jeg eller du har lyst til å dele egen læring med andre? Ikke ut i fra, om jeg har tid og anledning til å sitte i 6 timer å høre på andre? Det vil si: Jeg må først ta stilling til hvordan jeg selv er som person? Er jeg glad i å samtale om fag, eller er jeg glad i fortelle andre hvordan jeg har det? Er jeg en lukket, eller er jeg en åpen person? Liker jeg å drøfte fram løsninger til

problemstillinger, eller liker jeg å spille spill i stedet mens andre drøfter? Leser jeg? Leser jeg pensum? Eller vil jeg høre hva andre har lest, og lære av dem? Har jeg funnet gode teorier, perspektiver, forklaringer... som jeg har veldig lyst til å fortelle /problematisere/ diskutere/ med andre i gruppen? Har jeg noe av det overnevnte, som jeg ønsker å få en mer dypere forståelse av, og forklaring i, ved at jeg legger fram og diskuterer mine funn med andre i gruppen? Har jeg anledning til å møte gruppen ofte i løpet av uka? Liker jeg struktur, regler og andre formaliteter, som kan være nødvendig i en høyambisjonsgruppe? Eller er jeg den som liker romslighet, der jeg kan komme og gå når det passer meg? Min tenkning er, at ambisjonsgrupper som fungerer etter sin hensikt, ikke er enkelt å få til? Kanskje er det viktig å tenke over hvem man er og hva man ønsker og deretter velge? Hva om, ambisjonsgrupper hadde hver sin formelle struktur som skolen hadde laget til? Som skulle være overordnet? Og deretter kunne studentene fylle ut formell struktur med sine ideer i gruppas kontrakt. Allikevel kan det vel tenkes at gruppene klarer å ordne uformelle strukturer innad...??”

Diskusjon

Tallenes tale er i utgangspunktet ganske klar når det gjelder studentenes anbefalinger, samlet sett: 75% av studentene ønsket å beholde gruppeinndeling etter ambisjonsnivå. Bare 15 % anbefalte annen inndeling. Dette er positive tall. Når det gjaldt hvordan inndeling etter ambisjonsnivå hadde fungert for egen gruppe, så finner vi følgende: 71 % ga positive skårer (4 eller 5) på spørsmålet om hvordan de syntes gruppeinndeling etter ambisjonsnivå fungerte.

Når det er sagt, så svarte altså 29 % av studentene at de bare var middels eller mindre fornøyd med ambisjonsgruppene. Dette er heller ikke en ubetydelig andel av studentene, og blir en viktig del av den videre diskusjonen. Hva kan denne delvise misnøyen bestå i?

FORSKJELLER MELLOM KULLENE

Vi kan finne noen holdepunkter ved å se på forskjeller mellom de tre kullene i undersøkelsen. Her ser vi at studentene på tredjeåret anga omtrent samme grad av fornøydhet som de nevnte totaltalene viser, mens de to andre kullene ligger henholdsvis over og under dette: På førsteåret ga så mye som 87 % av studentene positiv skåre (4 eller 5) på spørsmålet om hvordan de synes gruppeinndeling etter ambisjonsnivå fungerte. Andreåret, derimot, skilte seg ut i negativ retning, i det bare 50 % av studentene ga en av de to høyeste skårene, mens 39 % ga middels skåre. Vi finner altså klare forskjeller mellom kullene. Dette bekreftes også av besvarelsene på spørsmål fire, om anbefalinger for framtidig gruppesammensetning: Både på første- og tredjeåret anbefalte 83 % av studentene fortsatt inndeling etter ambisjonsnivå, mens 56% anbefalte det samme på 2.året. 33 % av andreårsstudentene anbefalte annen inndeling.

Andre- og tredjeåret svarte også på hvordan fjorårets gruppeinndeling fungerte for egen gruppe. I begge tilfeller ga rundt halvparten av studentene positiv skåre (4 eller 5) til fjorårets gruppeinndeling, noe som innebærer at det bare var tredjeåret som vurderte årets ambisjonsgrupper som et klart bedre alternativ.

Tilsynelatende står vi dermed overfor et todelt bilde: Ett av kullene opplever ikke at ambisjonsgruppeinndeling har fungert særlig bedre enn tidligere former for gruppeinndeling. På den annen side tyder studentenes anbefalinger på at ambisjonsgruppene har sterk støtte i brede lag av studentmassen, i det tre firedeler av studentene faktisk ønsker å beholde ordningen. Nå var det for så vidt aldri forventet at ambisjonsgrupper skulle fjerne alle samarbeidsproblemer for godt, det ville da også ha gitt et kunstig læringsmiljø for studentene. Selv om det er sannsynlig at ambisjonshomogene grupper oftest vil fungere bedre enn heterogene, så er det ikke snakk om noe en-til-en-forhold her. Vi vet for eksempel at samarbeid mellom høyambisiøse mennesker noen ganger byr på konkurranse og maktkamp. Det kan altså ikke være noe krav å oppnå 100 % fornøydhet hos studentene, så lenge gruppefungeringen avhenger av mer enn ambisjonsnivå.

Et metodekritisk aspekt bør også nevnes. Studentene skulle i spørsmål 2 og 3 si noe om hvordan de mente gruppeinndelingen fungerte for deres gruppe ved gammel inndeling,

og ved inndeling etter ambisjonsnivå. Vi ser at dette spørsmålet også kan forstås som hvordan gruppene i seg selv fungerte, og at det kan være vanskelig å si noe om hva som skyldes inndelingen og hva som skyldes andre faktorer. (Mer erfaring med å jobbe i grupper, mer "heldig" med hvem man kom sammen med osv.) Her ville kanskje et spørsmål om hvorfor kunne gitt mer. Studentene hadde mulighet til å komme med kommentarer i eget punkt i skjema, men et spørsmål rettet direkte mot dette ville kanskje gitt flere opplysninger.

HVOR AMBISJONSHOMOGENE BLE GRUPPENE?

Til tross for betydelig støtte til gruppeinndeling etter ambisjoner, ser vi i dette materialet indikasjoner på at vi likevel har et *uutnyttet potensial* i ordningen med ambisjonsgrupper. Spesielt er det kontrastene mellom kullene som tyder på dette, med klar støtte til ambisjonsgrupper i to kull og en mer forbeholden holdning i det tredje kullet. Hva er det som kan ligge bak disse forskjellene?

I tråd med tidligere argumentasjon har vi her to tolkningsmuligheter å velge mellom. Enten har ambisjonsgruppeinndelingen fungert suboptimalt, eller gruppefungeringen har blitt svekket av andre grunner enn selve gruppeinndelingen. Siden god gruppefungering avhenger av mer enn gode inndelingskriterier, vil det logisk være enklest å velge et tolkningsalternativ når studentene gir *positive* tilbakemeldinger: Da har i hvert fall ikke inndelingskriteriene i seg selv klart å ødelegge gruppefungeringen. Ut fra dette må vi kunne anta at inndelingskriteriene har fungert tilfredsstillende på førsteåret, med fornøyde tilbakemeldinger fra 87 % av studentene, selv om vi her mangler sammenlikningsgrunnlag fra tiden før ambisjonsgrupper. Videre virker det sannsynlig at ambisjonsgruppeinndeling har fungert ganske bra på tredjeåret, i og med at 72 % bekrefter dette direkte, samtidig som en sammenlikning med tidligere former for gruppeinndeling (figur 9, Resultater) viser økt fornøydhet etter innføring av ambisjonsgrupper. Vanskeligere er det å velge tolkningsalternativ for andreåret, fordi andre årsaker enn inndelingskriterier i prinsippet kan ligge bak den relative misnøyen. Riktignok var det også her klart flere som ville beholde ambisjonsgrupper enn som ville

avskaffe dem, men forskjellen er ikke stor nok til å fjerne tvilen: Har egentlig ambisjonsgruppeinndeling fungert tilfredsstillende på andreåret?

Vi vet fra andre studier at ambisjonsgrupper, av ulike grunner, lett kan bli mer heterogene enn forventet (bl.a. Akerjord og Rusås, 2003). Samtidig så vi i vår undersøkelse av tilfeldig sammensatte grupper (kapittel 1.2., denne rapporten) at det ikke alltid er fullstendig homogenitet som kreves for å få god gruppefungering, men heller å *unngå for stor heterogenitet*. Derfor må vi spørre: Kan en del av studentgruppene, særlig på andreåret, ha blitt så heterogene at det har svekket gruppefungeringen? Vi har ikke noe direkte mål på dette i prosjektevalueringen, men finner en del indikasjoner i studentkommentarene. Disse kommentarene tyder på *lite* skepsis til ambisjonshomogene grupper i seg selv, og handler tvert i mot mye om for stor heterogenitet: Negative erfaringer med gruppe medlemmer med ambisjonsnivå lavere enn gruppa for øvrig. Kanskje har vi ikke hatt gode nok prosedyrer for seleksjon til de ulike ambisjonsnivåene, med det resultat at noen av gruppene har blitt *for heterogene*? Vi skal se nærmere på tre mulige feilkilder i denne seleksjonsprosessen.

USIKKERHET, TAKTIKK OG STIGMA

Selv om vi har lagt stor vekt på forarbeidet til valg av ambisjonsnivå, så er sannsynligvis kritikken treffende: Vi kan bidra enda mer til å bevisstgjøre studentene i forhold til hva valget innebærer. Delvis kan det ha gjenstått en usikkerhet på hva som ligger i begrepet ambisjoner, og delvis kan noen ha undervurdert hvilke forpliktelser som ligger i å velge seg inn i en gruppe med middels eller høye ambisjoner. Noen av studentene har i sine kommentarer foreslått at den enkelte student i kullet burde synliggjøre sine tanker om eget ambisjonsnivå. På bakgrunn av at vi har lagt vekt på at valget er ens egen vurdering og ikke trenger å begrunnes overfor andre, synes dette problematisk. Men en måte å imøtekomme disse forslagene delvis kunne være å bruke litt mer tid på dette i kullene før valget, for eksempel ved å diskutere hva de ulike nivå eller posisjoner i skalaen kan innebære. Dette vil kunne fungere som en klargjøring for eget valg.

Videre vet vi at noen studenter gjør taktiske valg, noe som i og for seg ikke er forbudt: De avtaler for eksempel å velge samme ambisjonsnivå for å øke sannsynligheten for å komme i samme gruppe. Kanskje må vi i framtiden poengtere at denne typen avtaler ikke bør gjøres mellom personer som faktisk har ulike ambisjoner, noe som kan svekke gruppefungeringen. Noen av kommentarene fra studentene kan tyde på at det i visse tilfeller gjøres også en annen type taktiske valg, der en bevisst velger et for høyt ambisjonsnivå for å kunne avlaste seg på andre. Dette er opplysninger som støttes i den generelle studieevalueringen. Skal vi tro Akerjord og Rusås (2003), så er det grupper med middels ambisjonsnivå som er mest utsatt for dette, slik at disse blir spesielt heterogene. Det finnes imidlertid også en annen sannsynlig årsak til at lavambisiøse studenter velger middels ambisjonsnivå: En opplever begrepet "lavambisiøs" som pessimistisk eller nedverdiggende, og ønsker å unngå en mulig stigmatiserende effekt av å være i en lavambisjonsgruppe. Dette er et moment vi har sett går igjen i flere rapporter på området, og som bl.a. Maugesten og Lauvås (2004) har lagt vekt på. Våre studenter fokuserte mye på dette i forarbeidet til ambisjonsgruppeprosjektet, selv om stigmatiseringsfare ikke omtales direkte i prosjektevalueringen. Unngåelse av lavambisjonsnivået *kan* være en måte å sikre seg mot f.eks. å bli undervurdert av lærerne, noe som for øvrig har framkommet som bekymring i de generelle årsevalueringer med studentene.

Ifølge Jens Nærbøe (2006) ved Høgskolen i Agder var studentene bekymret for å gi skolen en slik informasjon som kan ligge i dette valget, og de undret seg over hva denne informasjonen skulle/kunne brukes til. Slik vi forstår dette kan det bety at studentene bekymrer seg over om for eksempel de som velger lavambisjonsnivå kan bli betraktet som "late", de som velger høyambisjonsnivå som "flinke" osv. Dette hadde vi forsøkt å forebygge i informasjonen til studentene, men flere tiltak kan tenkes å være nødvendig.

Mye tyder altså på at det er mulig å være "minimalist" på flere måter. Pettersen (2005) belyser noe av dette, med referanse til Biggs (2003). Ulike studentstereotyper skisseres, med vekt på om studenten har lavt eller høyt engasjement, og om undervisningsopplegget krever mye eller lite egenaktivitet. Bl.a. beskrives "Robert", som er en student med lavt engasjement, en type minimalist som tilegner seg et minstemål av kunnskap ved pugging (overflatekunnskap). Han beskrives som en uakademisk minimalist, og det anbefales studentaktive undervisningsmetoder for å

trekke ham inn i læringen. Pettersen (2005) skisserer videre en studentstereotypi kalt ”Johnny”. Johnny beskrives i motsetning til Robert som en strategisk minimalist. Johnny er i følge Pettersen like målrettet som ambisiøse studenter, men forholder seg strategisk til kunnskapen, dvs. orienterer seg mer mot prestasjon heller enn forståelse. For Johnny er utdanningen et middel til å nå målet som er en spesifikk utdanning, mer enn en spesifikk kompetanse. Han oppfyller de krav som stilles til ham, men med minst mulig innsats. Det antydes at han kan bevege seg mot et punkt hvor han kan vise større engasjement, dersom undervisningsmetodene krever det av ham, han ”reorienterer” seg både i forhold til arbeidsmåter og engasjement (Pettersen 2005).

Sett i forhold til vårt prosjekt, kan det tenkes at konseptet med ambisjonsgrupper kan svare på mange av de utfordringene som følger med minimalisme og annen underbygning. Innenfor et mappevurderingssystem innebærer gruppearbeid allerede i utgangspunktet betydelig krav til egenaktivitet, og i ambisjonsgrupper vil det i tillegg skje en bredere mobilisering av gruppemedlemmene – det er ingen å avlaste seg på.

Vi har ikke krevd noen begrunnelse for valgene studentene gjør, og vi vet derfor i de fleste tilfeller ikke hvilke vurderinger som ligger bak det valg de gjør. Som vi har sett kan det bl.a. ligge taktiske vurderinger til grunn. Men hvor viktig er egentlig begrunnelsen etter at valget er tatt? På sett og vis har vi jo oppfordret til bredspektrede begrunnelser, i og med at livssituasjonen er så sterkt vektlagt i introduksjonen til gruppevalget. Og uansett er det fra skolens side forutsatt at gruppene etter sammensetningen lager seg regler for hvordan de vil arbeide, mengde tid de vil bruke og hvordan de skal organisere arbeidet seg imellom. Skolen stiller ikke ulike krav til de ulike nivå, ved for eksempel å si til en høyambisjonsgruppe at de har satt opp for lite tid til gruppearbeid osv. Vi har derimot vært veldig bevisste på at vi kun sørger for å fordele studentene etter **deres** valg, opplysningene om nivå brukes så ikke mer av skolen. Her er det interessant at en av våre grupper kunne fortelle at de etter å ha laget regler for gruppen, og blitt enige om hvordan de skulle jobbe, opplevde at de hadde høyere ambisjoner enn slik de oppfattet ambisjonene på det nivå de hadde valgt. Vi kan tenke oss at det valgte ambisjonsnivået gir gruppemedlemmene en felles plattform, et slags holdningsfellesskap (jfr. kap. 1.2.), som i sin tur kan virke gjensidig mobiliserende, og kanskje øke ambisjonsnivået over tid.

Oppsummering og veien videre

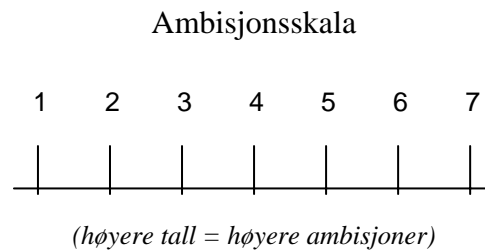
Evalueringen vi gjennomførte våren 2006 viste at et stort flertall studenter ønsket å fortsette med gruppeinndeling etter ambisjonsnivå. Vernepleierutdanningen valgte, ut fra rådet fra studentene samt lærernes positive erfaringer, å dele inn gruppene på samme måte for påfølgende studieår, 2006-2007. Likevel ga ikke evalueringen et entydig positivt bilde av gruppefungeringen etter innførte ambisjonsgrupper. Som nevnt i diskusjonen har trolig gruppene blitt mer ambisjonsheterogene enn forventet, og enkelte grupper kanskje *for* heterogene, med tanke på gruppefungeringen. Faktorer som usikkerhet, taktikk og stigma kan ha drevet studentene til å velge seg inn på feil ambisjonsnivå, oftest for høyt. Det skal kort nevnes at studentenes valg av ambisjonsnivå for 2006-2007 så ut til å bekrefte en slik tendens. Her var det ingen av studentene i 1. og 3. studieår som valgte lavambisjonsnivå.

Hvilke implikasjoner har dette for veien videre?

FRA AMBISJONSKATEGORIER TIL AMBISJONSSKALA

Utifra argumentasjonen ovenfor kan det være behov for seleksjonsprosedyrer som gir studentene en opplevelse av både mer *frihet* og mer *forpliktelse* i det valget de foretar. Dette kan virke motstridende, men handler begge deler om å stimulere studentene til å velge fra hele spekteret av ambisjonsnivåer: Frihet til å velge et lavere ambisjonsnivå uten å bli ”satt i bås”, og forpliktelse til å velge et ambisjonsnivå som de opplever som realistisk å følge opp, med rimelighet. Kanskje er det tid for å fjerne begrepene lavambisjonsgruppe og høyambisjonsgruppe fra studenthverdagen, og i stedet snakke om ambisjonsgrupper med mer eller mindre høye ambisjoner? Satt på spissen er *alle* studenter ambisiøse, i en eller annen grad, ellers hadde de sluttet. Vi kunne selvsagt innføre ”middels ambisjonsnivå” som laveste kategori, og så legge til ”høyt” og ”ekstra høyt ambisjonsnivå”, men på den måten ville vi jo beholde båstenkningen, og kanskje oppnå lite. Alternativet er å gå over fra kategorier til gradering. Med en kontinuerlig ambisjonsskala, femdelt eller syvdelt (eksemplifisert i figur 12), ville vi komme bort fra forestillingen om at ambisjoner er noe en har eller

ikke har, og få tydeligere fram det relative aspektet (som også er tydelig i den ideologien vi har lagt til grunn for ambisjonsgruppene).



Figur 12.

Ved bruk av en kontinuerlig ambisjonsskala vil en også lettere kunne sikre en passende størrelse på gruppene, ved å sette sammen studenter med samme eller tilgrensende ambisjonsnivå.

Selv om en ambisjonsskala vil stimulere studentene til å fordele seg over et større spekter, så vil det trolig fortsatt være få som velger de aller laveste verdiene. Mye taler likevel for at spekteret vil bli stort nok til å oppnå de ønskede gevinstene med gruppeinndelingen. Den samme tendensen så vi nemlig i undersøkelsen som ble gjennomført *før* innføring av ambisjonsgrupper (kapittel 1.2.), der så mye som 97,6 % av studentene valgte ambisjonsnivå 3, 4 eller 5, på en skala fra 1 til 5. I analysen valgte vi likevel å betrakte dette som et spekter fra lave til høye ambisjoner, et valg som fant støtte i mange og signifikante sammenhenger med gruppens fungering.

ER DET NOEN FRAMTID I HOMOGENE GRUPPER?

En kollega ved en annen avdeling på Høgskolen kom med følgende kommentar: ”La dem skrike seg ferdig her, for ute vil de møte surfere, plagere osv.” Spørsmålet var om grupper med lavere konfliktnivå kunne ødelegge for det å få erfaringer med konflikter og hvordan håndtere dem. Vi ser dette poenget, og er enige i at det å få øvelse i konflikthåndtering er en viktig del av studiet. På den andre siden vil vi støtte oss til Schoenecker; Martell & Michlitsch (1997), som i sin studie hevder at studenter som har hatt tilfredsstillende gruppeopplevelser mer sannsynlig vil gå inn i senere gruppe-/teamarbeid med en positiv forventning. Dersom man veier disse to hensyn opp mot

hverandre, synes det som at verdien av å ha et godt læringsmiljø veier noe tyngre enn det å få øvelse med konflikthåndtering. Det er også vår erfaring at inndelingen ikke forebygger enhver konflikt, men at omfanget blir mindre.

Det var altså et viktig poeng for oss at konfliktene ikke måtte få ødelegge studentenes læringsmiljø. Dette peker igjen på todelingen av hensikten med gruppearbeid. På den ene siden den prosessuelle som handler om å kunne jobbe sammen. På den andre siden at gruppene skal være et sted for å lære, et godt læringsmiljø. Vi kan samtidig si at grupper som faktisk fungerer også kan gi studentene viktige erfaringer med hvordan jobbe i gruppe og en positiv innstilling til teamarbeid som kan være like lærerik som erfaringer med å jobbe i konflikter. Vi har lagt stor vekt på at studentene skal reflektere over gruppefungeringen og egen fungering i gruppe, nettopp for at de skal kunne se hvorfor grupper fungerer slik de gjør, og hvordan de selv påvirker gruppens fungering med egen væremåte.

Vi har i evalueringen ikke fått tak i hvordan gruppene legger opp arbeidet i gruppene. Vi vet altså ikke om for eksempel arbeidsformene i de forskjellige gruppene skiller seg mye fra hverandre. Det kan synes som at noen grupper jobber veldig oppgaveeffektivt, ved at mye av arbeidet fordeles og gjøres individuelt før de syr sammen et ferdig produkt. Andre grupper bruker mye tid sammen og løser oppgaven mer felles. Som utdanning har vi som tidligere beskrevet to mål for gruppejobbingen, det relasjonelle hvor gruppeprosessen blir viktig, og den oppgaveorienterte hvor produktet er sentralt. Ulike arbeidsmåter i gruppene vil kunne gi ulik vekt til de to læringsområdene. Dette vil kunne bli et viktig spørsmål i vårt videre arbeid med gruppeinndeling og lærernes veiledning på gruppeprosesser.

I tillegg til å videreutvikle konseptet med ambisjonsgrupper, blir det viktig altså å utvikle vår oppfølging av gruppeprosess og teambygging. Vi trenger en kontinuerlig dialog med studentene rundt hva som gjør en gruppe god, og vi må sørge for at både individuelle forskjeller og endringsmuligheter har en plass i dette bildet. Men ikke nok med det: Vi må fortsette å ha et kritisk blikk på *om* og *når* "like barn leker best". Vårt materiale kan tyde på at visse kjerneverdier, holdninger og målsettinger bør være like (eller ikke *for* forskjellige) blant gruppemedlemmer. Samtidig finner vi i litteraturen mye støtte for at heterogenitet kan være både viktig og nødvendig på andre områder,

som for eksempel kompetanse og ferdighetsnivå (jfr. kapittel 1.2.). Spørsmålet er derfor ikke om vi skal gå inn for *enten* homogene eller heterogene grupper – bildet er nok mer sammensatt enn det ofte har blitt framstilt som.

REFERANSER

Akerjord, M.A, & Rusås, P.O. (2003a) Mappeevaluering og veiledningsbasert undervisning – hvem tjener og hvem taper: erfaringer fra dataingeniørstudiet ved Høgskolen i Østfold. Rapport fra Høgskolen i Østfold, 2

Akerjord, M. A. & Rusås, P. O. (2003b). Differensiert undervisning ved hjelp av gruppeinndeling etter innsatsvilje. *UNIPED*, 26 (3), 1-14.

Allern, M. (2005). *Individuell eller kollektiv læringsprosess? Mappevurdering i praktisk pedagogisk utdanning*. Avhandling for graden dr. polit. Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø.

Bales, R. F. (1953). The equilibrium problem in small groups. I T. Parsons, R. F. Bales & E. A. Shils (Eds.), *Working papers in the theory of action* (ss. 111-161). Toronto: Collier-Macmillan.

Baloche, L. (1994). Breaking down the walls: Integrating creative questioning and cooperative learning into the social studies. *The Social Studies*, 85, 25-31.

Belbin, R. M. (1993). *Team roles at work*. London: Butterworth-Heinemann.

Bertheussen, B. & Jacobsen, D. (1999). *Rapport fra Evalueringsprosjektet i Programmet Digitalis*. NTNU, Trondheim.

Biggs, J. 2003. *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press, Berkshire

Brask, O. D. (2006). Selvregulert læring i praksisfellesskap. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 43, 3-11.

- Brask, O. D. (2007). Ambisjonsnivå og gruppefungering. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 44, 1350-1357.
- Campion, M. A., Papper, E. M. & Mesker, G. J. (1996). Relations between work team characteristics and effectiveness: A replication and extension. *Personnel Psychology*, 49, 429-452.
- Cohen, S. & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23 (3), 239-290.
- Dysthe, O., & Engelsen, K. S. (red.) (2003). *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dæhlen, M. & Havnes, A. (2003). Å studere eller å gå på skole? Studiestrategier i profesjonsutdanningene. I P. O. Aamodt & L. I. Terum (red.), *Hvordan, hvor mye og hvorfor studerer studentene? Om læringsmiljø, jobbpreferanser og forståelse av kompetanse i profesjonsutdanningene* (ss. 17-34). Høgskolen i Oslo, HiO-rapport 8/03.
- Gjørund, P. & Huseby, R. (2003). *To eller flere. Basiskunnskaper i gruppepsykologi*. Oslo: Damm & Sønn.
- Gladstein, D. L. (1984). Group in context: A model of task group effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 29, 499-517.
- Guldbrandsen, A. & Forslin, J.R. (1997). Helhetlig læring. Veier til utvikling hos voksne i utdanning og arbeidsliv.
- Hackman, J. R. (1987). The design of work teams. I J. W. Lorsch (red.), *Handbook of organizational behavior* (ss. 315-342). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Harrison, D. A., Price, K. H. & Bell, M. P. (1998). Beyond relational demography: Time and effects of surface- and deep-level diversity on work group cohesion. *The Academy of Management Journal*, 41 (1), 96-107.

- Hovdhaugen, E. (2004). *Tidsbruk og ambisjon*. Resultater fra stud.mag.-undersøkelsene 2001, 2002 og 2003. Oslo, NIFU skriftserie 16/2004
- Jaques, D. (2000). *Learning in groups: A handbook for improving group work (3rd ed.)*. London: Kogan Page.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4*. Washington, DC: George Washington University Clearing House on Higher Education.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. (1993). *The wisdom of teams. Creating the high-performance organization*. Boston: Harvard Business School Press.
- Lauvås, P. (2003). Formativ og summativ vurdering: Mappevinden blåser i nord – men i hvilken retning? *IPNyt*, 12, 3-5.
- Maugesten, M. & Lauvås, P. (2004). Bedre læring av matematikk ved enkle midler?: rapport fra et utviklingsprosjekt. Rapport fra Høgskolen i Østfold, 6
- McGrath, J.E. (1984). *Groups: Interaction and processes*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mullen, B. & Copper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological Bulletin*, 115, 210-227.
- Nærbøe, J. (2006) Personlig kommunikasjon, Vernepleierutdanninga ved Høgskolen i Agder
- Pettersen, R.C. (2005). Kvalitetslæring i høgere utdanning, innføring i problem- og praksisbasert didaktikk. Universitetsforlaget, Oslo.
- Rees, F. (1991). *How to lead work teams*. San Diego: Pfeiffer and Company.

Schoenecker, T.S., Martell, K.D. & Michlitsch, J.F. (1997). Diversity, performance and satisfaction in student group projects: An empirical study. Research in Higher Education, 38(4), pg. 479 – 495

Sjøvold, E. (2006). *Teamet: utvikling, effektivitet og endring i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget.

Song, H. D. (2004). *The effects of goal-oriented contexts and peer group composition on intrinsic motivation and problem solving*. Doktoravhandling publisert på <http://etda.libraries.psu.edu/theses/approved/WorldWideFiles/ETD-499/thesis.pdf>.

Terborg, J. R., Castore, C. & DeNinno, J. A. (1976). A longitudinal field investigation of the impact of group composition on group performance and cohesion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34 (5), 782-790.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence, *Journal of Higher Education*, 68, 599-623.

Webb, N. M., Nemer, K. M., Chizhik, A. W. & Sugrue, B. (1998). Equity issues in collaborative group assessment: Group composition and performance. *American Educational Research Journal*, 35, 607-651.

Ødegård, A. (red.), Bakken, H., Bergum, I.E., Brask, O.D., Eikrem, K., Longva, S., Monsen, M., Wik, E. og Østby, M. (2005). Studentaktiv undervisning. Erfaringer fra Vernepleierutdanninga i Molde. Arbeidsnotat 2005:1

PROSJEKTBEKRIVELSE

”INDELING I GRUPPER, UT FRA AMBISJONSNIVÅ”

Bakgrunn for forslaget: Flere av studentene rapporterer at det er problematisk at det ytes veldig ulike INNSATS i basisgruppene. Dette er en observasjon som deles av kontaktlærerne. Da vi på et kurs med Per Lauvås ble presentert for ideen om å dele inn studentene etter ambisjoner, så vi det som en mulig løsning på dette dilemmaet.

Mål: Sikre alle studenter deltagelse i grupper ut fra ambisjonsnivå, for bedre å ta vare på motivasjonen for å studere. Forhindre konflikter i gruppene som oppstår ut fra ulikheter i ambisjonsnivå.

Tidsplan:

Januar

- Innhenting av litteratur, skriftliggjorte erfaringer
- Gjennomføre kartlegging i 1. og 2. år

Februar

- Planleggingsdag med Per Lauvås
- Gjennomdiskutering av de ulike konsekvenser ved en slik organisering, samt prinsipper for innføring av ordningen

Tema her kan være:

- Hvordan presentere ideen for studentene
- Hvordan inkludere studentene i planleggingsarbeidet
- Hvor store skal gruppene være?
- Hvis vi tenker oss tre nivå (store – middels – ”små” ambisjoner, her må vi finne et annet begrep)
 - skal de ha ulik mengde veiledning
 - for eksempel å gi de med små ambisjoner mer veiledning
 - de med store ambisjoner mer veiledning
 - hvordan sikre de i mellomgruppen fremgang

- skal det være spesielle krav til veiledere,
 - for eksempel de med store ambisjoner skal ha de med mest utdanning av oss, eller det motsatte
 - de med lave ambisjoner, skal de ha de med mest veiledererfaring, de med mest utdanning osv
 - eller skal vi ikke tenke noe om hvem som bør være kontaktlærer og fordele ”som vanlig”

Mars

- Veiledning med Per Lauvås, diskusjon om prosjektet så langt
- Start på prosess i forhold til studenter
- Lage evalueringsskjema, planlegge evalueringsprosessen

Mai

- Gjennomføre valg, dvs. hvor studentene velger nivå

Juni

- Sette opp grupper og bestemme hvem som skal være veiledere
- Informere studentene

August

- Iverksette prosjektet

Oktober

- Runde i gruppene om tilfredsheten, problemer og lignende
- Sjekkpunkt for oss lærere, hvordan synes det å fungere

November/Desember 05

- Halvårsevaluering
- Skrive første del av rapporten

Mai 06

- Evaluering gjennomføres
- Rapport slutføres

Ekstra kostnader:

- * Innleie av veileder (søke prosjektmidler i forbindelse med kvalitetsreformen)
- * Frigjøre tid til rapportskrivning
- * Frigjøre tid til å lage evalueringsskjema

May Østby
Vernepleierutdanninga

Vedlegg 2

Studiekontoret v. Anna H. Sannes

SØKNAD OM MIDLER TIL PROSJEKT RELATERT TIL KVALITETSREFORMEN.

Ved vernepleierutdanninga ønsker vi å gjennomføre et lite prosjekt i forhold til hvordan vi skal dele inn studenter i basisgrupper på en måte som sikrer best mulig motivasjon. Under finnes en skisse over prosjektet, samt et kortfattet overslag over søknadssum.

PROSJEKTBEKRIVELSE: "INDELING I GRUPPER, UT FRA AMBISJONSNIVÅ"

Bakgrunn for forslaget:

Flere av studentene rapporterer at det er problematisk at det ytes veldig ulik innsats i basisgruppene. Dette er en observasjon som deles av kontaktlærerne. Da vi på et kurs med Per Lauvås ble presentert for ideen om å dele inn studentene etter ambisjonsnivå, så vi det som en mulig løsning på dette dilemmaet.

Mål:

Sikre alle studenter deltagelse i grupper ut fra ambisjonsnivå, for bedre å ta vare på motivasjonen for å studere. Forhindre konflikter i gruppene som oppstår ut fra ulikheter i ambisjonsnivå.

Tidsplan: se vedlegg 1

Ekstra kostnader som søkes dekket:

Innleie av veileder – 1 planleggingsdag og 1 videokonferanse, inkl. reise 20 000

Behov for innleie av vikar:

- Tid til forberedelse og iverksettelse av ny ordning (10 t pr ansatt – 80 t)
- Tid til ansvarlig for prosjektet 30 t
- Tid til rapportskrivning 15 t
- Tid til å lage evalueringsskjema 5 t
- Behov for innleie av vikar ca. 30 000

Total sum det søkes om støtte til 50 000

Molde 10.01.05

May Østby

Vedlegg 3

INFORMASJON OM NY GRUPPEINDELING

(Dette skrivet er et supplement til den muntlige informasjon som ble gitt i kullene torsdag 28.april.)

Basisgruppearbeid er en vesentlig faktor i det totale læringsmiljø ved vernepleierutdanninga. Med denne organiseringen tilrettelegger vi for viktig læring, spesielt i forhold til tema A; Langsgående emner og prosesser. Profesjonalisering – Å bli vernepleier. Det å kunne arbeide og fungere i team er sentralt for den senere yrkesutøvelse som vernepleier.

Fram til nå har gruppene blitt inndelt tilfeldig, med unntak av at vi i enkelte kull har forsøkt å sikre at alle grupper har representanter av begge kjønn. Gruppesammensetningen har skiftet hvert år, noe som blant annet er nødvendig ut fra at sammensetningen av kullene endrer seg fra år til år.

Med omlegging til mappevurdering ser vi som utdanning andre utfordringer når det gjelder basisgruppenes fungering. Kravene til samarbeid og det å være samkjørt har økt når gruppeoppgavene blir en del av eksamensformen. Som kontaktlærere i gruppene opplever vi at eventuelle konflikter i gruppene nå gjerne er knyttet til hvor mye tid og krefter hver enkelt er innstilt på å bruke i gruppene.

Som enkeltpersoner er dere studenter i ulike faser i livet, noe som kan virke inn på hvor mye tid og krefter hver enkelt har når det gjelder å prioritere studiet. Dette kan også endre seg underveis i studiet. Dette har ikke nødvendigvis noen sammenheng med hvordan man er som person.

Når vi nå skal dele inn gruppene på nytt, har vi valgt å prøve en annen løsning enn tidligere.

Ut fra en erkjennelse av at den enkelte har ulike mål for hva man vil oppnå med hvert enkelt studieår eller studiet som helhet, vil gruppene til høsten bli delt inn etter det vi har valgt å kalle ambisjonsgrupper. Som dere sikkert vet fra diskusjoner dere imellom er det forskjell på hvor mye man ønsker å få ut av studiet. Noen er fornøyd med å komme seg igjennom, mens andre ikke ville være fornøyd med noe mindre enn for eksempel en B.

Vi har valgt å dele inn i tre ulike grupper; lave ambisjoner, middels ambisjoner og høye ambisjoner. Vi vil understreke at disse begrepene bare skal brukes i forhold til å få delt inn studentene etter deres eget valg. Etter at gruppene er satt sammen vil gruppene igjen hete gruppe 1 – 6, slik som nå. Det vil heller ikke bli registrert på noe sted, da dette bare er en praktisk ordning som skal sikre alle gode læringsmuligheter. Ambisjoner er her tenkt i forhold til arbeid i grupper, og gjelder først og fremst i forhold til gruppemappekrevne.

Det er dere selv som må vurdere hvilket ambisjonsnivå dere har for basisgruppearbeidene følgende studieår, dette anses som del av det å ha ansvar for egen læring. Etter at dere har valgt dere inn i de ulike ”nivå” vil dere bli delt opp i mindre grupper, vi satser på 5-6 grupper slik som i dag.

Videre vil gruppene ha samme lignende opplegg og oppfølging som i dag, de skal lage egne gruppe regler osv.

I prosessen, som er veiledet av professor Per Lauvås ved Høgskolen i Østfold, har også tillitsvalgte fra alle tre kull hatt anledning til å delta med innspill og kommentarer. Dersom det er spørsmål om dette kan de stilles til meg, da jeg er prosjektansvarlig her ved vernepleierutdanninga.

Vi lærere ser frem til en organisering av gruppene som skal sikre et best mulig læringsmiljø og muligheter for alle til å delta i læringsprosessen. Med så mange gruppemappekrevne synes vi det er viktig at gruppene fungerer best mulig, og vi tror at dette kan være en praktisk måte å legge til rette for dette.

May Østby

250405

Vedlegg 4

Inndeling i ambisjonsgrupper: Hvordan velge gruppe?

Her følger et par tips til ettertanke, i valget mellom:

- Lavambisjonsgruppe
- Midtambisjonsgruppe
- Høyambisjonsgruppe

For ordens skyld: Beskrivelsene som er gitt her er kun ment som en pekepinn, og vil ikke passe på alle. Enhver skal kunne velge ambisjonsnivå på fritt grunnlag, og det forventes ingen begrunnelse.

Ambisjoner kan variere mye over tid. Spesielt to ting er med på å bestemme mine ambisjoner innenfor et visst tidsrom:

1. Hva jeg vurderer som gode nok faglige prestasjoner
2. Hvor mye tid og krefter jeg har til disposisjon

Dette betyr at en såkalt **lavambisjonsgruppe** kan rekruttere personer på *vidt forskjellig grunnlag*: Noen stiller egentlig store krav til seg selv, men ser det som urealistisk å få tiden eller kreftene til å strekke til (slik livssituasjonen nå er). Andre har bra med tid og krefter, men stiller mindre prestasjonskrav, og kan være fornøyd med det. I begge tilfeller kan en lavambisjonsgruppe være et naturlig valg.

Også en **høyambisjonsgruppe** vil kunne velges på ulikt grunnlag: Noen er i en livssituasjon der de mener å kunne prioritere tid og krefter til gruppearbeidet, samtidig som de ønsker å prestere rimelig godt. Andre har kanskje mange jern i ilden, men føler likevel at de skal kunne sette relativt høye mål.

En **midtambisjonsgruppe** vil dermed befinne seg et sted midt i mellom beskrivelsene ovenfor.

NB! Selv om gruppene etter dette vil bli mer homogene med tanke på ambisjonsnivå, så vil spekteret av kunnskap, interesser, egenskaper osv. fremdeles være like stort. Det blir like viktig som før å ha et blikk for slike forskjeller, og å utnytte dem positivt i en rollefordeling.

Lykke til med dine vurderinger!

Vedlegg 5

HALVÅRSEVALUERINGEN

Svarprosenten på den formelle halvårsevalueringen var for 2. og 3. året på henholdsvis 48 % og 53 %, og for 1.året 81 %. Totalt var det 54 studenter som deltok i denne foreløpige evalueringen. Hos de som svarte var tendensen klar: Ambisjonsgruppeinndeling var generelt positivt opplevd og ble anbefalt av de fleste. 39 av 54 studenter anbefalte samme løsning neste år (dvs. 72 %). I 3. året var det 12 studenter som anbefalte videreføring av ambisjonsgrupper (80 %), videre var det 9 studenter i 2. året (75 %), og 18 studenter i 1.året (66,7 %).

Totalt 12 av 54 studenter (22 %) foreslo å dele inn gruppene på en annen måte, mens 3 ikke hadde noen mening om dette. Vi åpnet i den forbindelse for egne forslag til annen inndeling, og der svarte de som ikke var fornøyde med dagens løsning. Alternativene som kommer frem her er ikke mange, da noen bruker denne muligheten til å kommentere dagens ordning. De alternative løsninger som ble foreslått gikk på alders- og kjønnsinndeling, tilfeldig inndeling, spørreskjema med spørsmål innrettet mot interesse for deltagelse i ulike aktiviteter, velge selv, sette sammen selv, studentene lager ønskelister hvorpå lærerne setter sammen, interesser ifht. arbeidsfelt og/eller metoder.

Når det gjelder hvordan inndelingen fungerer hadde vi svaralternativ 1 til 5, hvor 1 er dårlig og 5 er bra. Totalt 34 av 54 studenter, dvs. 63% , er fornøyd med fungering (svaralternativ 4 og 5), 12 er "nøytrale" (svarkategori 3), mens 8 er lite fornøyde (svarkategori 1 og 2).

Til dette spørsmålet hadde studentene mulighet for å komme med utdypende kommentarer. 17 studenter benyttet seg av denne muligheten. Her var 5 studenter veldig fornøyde med inndelingen. Flere var fornøyde med gruppen de var kommet i uten at de peker til at dette har sammenheng med måten inndelingen ble gjort på. Flere andre tok opp sider ved inndelingen som de var bekymret over, f.eks. at noen velger taktisk (2 studenter). Andre ulemper som ble nevnt var at antallet kan bli for lite, (vi hadde en gruppe med kun 3 studenter i 3.året). En student kommenterte at han/hun selv hadde valgt feil og ville velge annerledes neste år.

På bakgrunn av halvårsevalueringen så vi ikke noe behov for endringer underveis i prosjektåret, og valgte å fortsette som tidligere.