

Geir Winje

Organiske digitale mapper

Denne artikkelen handler om hvordan digitale mapper kan tas i bruk på en slik måte at de fremstår som organiske. Med organisk mener jeg "levende", det vil si – i likhet med levende organismer – i stadig bevegelse og utvikling, og i samspill med andre. Artikkelen fokuserer på det konkrete og metodiske i oppbyggingen av digitale arbeidsmapper. Den mer teoretiske bakgrunnen for mappevurdering, inkludert mappevurdering i lys av læringssyn, er tidligere formulert og drøftet i flere artikler (Dysthe 2002, Ludvigsen/Hoel 2002a, Dysthe/Engelsen 2003b og Madsen 2003). Se også min egen artikkel om digitale mapper i KRL (Winje 2003), samt en kort redegjørelse for det samme i Dysthe/Engelsen 2003a: 212ff.

For å belyse emnet fra flere sider, velger jeg å strukturere artikkelen slik at jeg i den første hoveddelen ser nærmere på noen rammefaktorer for oppbygging av digitale arbeidsmapper: Hvordan fungerer en arbeidsmappe innenfor et studium (1.1), hvem eller hva styrer oppbyggingen av mappen (1.2), og hvordan kan den struktureres (1.3)? I denne sammenhengen faller det også naturlig å peke på hvordan litteratur- eller pensumlister kan inngå i arbeidsmappene (1.4).

Den andre hoveddelen av artikkelen tar for seg en del variabler i oppbyggingen av digitale arbeidsmapper. Her ser jeg nærmere på enfaglighet versus tverrfaglighet (2.1), individuelt versus gruppebasert mappeinnhold (2.2), dokumentasjon av dybde- versus breddekunnskap og -forståelse (2.3), samt ulike sjangrer eller kategorier i arbeidsmappene (2.4). I denne delen gjør jeg også rede for hvordan erfaringer fra praksis kan trekkes inn i arbeidsmappene (2.5). Avslutningsvis noen ord om behovet for orden og oversikt i et studieforløp basert på organiske og til dels viltvoksende mapper (2.6).

Del 1 Noen premisser for oppbyggingen av digitale arbeidsmapper i lærerutdanningen

1.1 Hva er en digital arbeidsmappe?

En arbeidsmappe kan defineres som en systematisk samling med studentarbeider som viser innsats, prosess, progresjon og refleksjon innenfor et fagområde. En digital mappe er i prinsippet ikke annerledes enn en tradisjonell mappe, men lagres og organiseres – som begrepet tilsier – digitalt. Den er ideelt sett transparent, det vil si åpen og tilgjengelig for andre. "Det betyr at andre kan ha innsyn i mappene, og at de er tilgjengelige for læringsfellesskapet. (...) Ulike digitale mapper gir (...) ulike muligheter for slik åpenhet, og dermed for samarbeidstekster som dokumentasjonsform" (Otnes 2003: 90).

Ved mappevurdering må en videre skille mellom arbeidsmappe og presentasjonsmappe (kalles også sluttmappe og annet). Mens presentasjonsmappen er gjenstand for endelig vurdering, gjerne med karakter, er arbeidsmappen ikke det. Likevel er

arbeidsmappen vesentlig for den endelige vurderingen, fordi arbeidene i presentasjonsmappen hentes fra arbeidsmappen. Arbeidsmappen kan også på andre måter bety mye for den endelige vurderingen, for eksempel når den danner utgangspunkt for (eventuelt deler av) muntlig eksamen.

Skal arbeider som legges i presentasjonsmappen hentes fra arbeidsmappen, må de ha vært gjenstand for veiledning. De må også være godkjent av faglærer.¹ Godkjent må ikke forveksles med vurderingen ”bestått” eller en karakter. En slik vurdering kan bare gis innenfor formelle rammer og eventuelt i samarbeid med oppnevnt sensor. Likevel bør veiledning og eventuelt godkjenning innebære klare meldinger til studenten dersom det er fare for ikke bestått.

At et arbeid i arbeidsmappen er godkjent, betyr at det faktisk omhandler de temaene det hevder å omhandle, at det bygger på anerkjent faglitteratur, og at det har vært gjenstand for veiledning. Begrepet godkjent kan derfor erstattes med evaluerbart. Når alle de godkjente arbeidene i en arbeidsmappe til sammen oppfyller de kravene som i fagplanen stilles til arbeidsmappen, er hele arbeidsmappen godkjent. Da innfrir den de formelle kravene som må stilles før en avsluttende vurdering.

En digital arbeidsmappe kan på mange måter minne om en scrapbok eller kladdebok. Her kan vi finne forelesningsnotater, mer eller mindre uferdige utkast til oppgaver, rapporter, referater, bilder, film og lydfiler, samt utskrifter av e-post-korrespondanse, ”chat” og andre former for kommunikasjon. I tillegg kan en lagre ulike former for respons på de egenproduserte dokumentene. Slik kan en dokumentere både ulike arbeidsprosesser, ulike temaer en har arbeidet med, og kronologien i utdanningen.

Dokumentene i den digitale arbeidsmappen kan ligge hulter til bulter, akkurat som mange av de minnene og tankene vi har, som trekkes fram etter innfallsmetoden eller andre metoder. Når et slikt mangfold av uensartet dokumentasjon skal struktureres etter andre metoder enn innfallsmetoden, kan en med fordel ta i bruk hypertekst. Da kan de viltvoksende dokumentene i arbeidsmappen struktureres på flere ulike måter (se punkt 1.3).

Det finnes selvsagt arbeider som ikke egner seg i digitale arbeidsmapper. Ved Høgskolen i Vestfold er det særlig to typer arbeider vi ikke forventer digitaliserte. Den ene typen er praktiske eller estetiske arbeider og aktiviteter som skapes eller utføres langt unna pc’er og Internett. I fag som forming, musikk, kroppsøving og heimkunnskap gjelder mange av rammeplanenes målformuleringer slike lite digitaliserbare forhold. Og i absolutt alle fag finner vi noen slike mål. Utfordringen her er å få de digitale mappene og de ikke-digitale arbeidene og aktivitetene til å utfylle og henvise til hverandre på en helhetlig og fornuftig måte. Ved avsluttende vurdering må da – selvsagt – digitale presentasjonsmapper og muntlige eller praktiske arbeider og aktiviteter supplere hverandre.

Den andre typen arbeider som ikke egner seg for digitalisering, er arbeider med sensitivt innhold, for eksempel innhold som omfattes av taushetsplikten. Dette gjelder særlig i forbindelse med praksis. Her kan en velge å anonymisere så mye at taushetsplikten overholdes, men oftere faller det naturlig å publisere slike arbeider ikke-digitalt, eventuelt på områder på nettet som ikke er åpne for allmennheten.

¹ Det finnes selvsagt unntak, men ifølge *Instruks for mappevalgning* ved Høgskolen i Vestfold er veiledning og godkjenning nødvendig før et arbeid fra arbeidsmappen kan presenteres til avsluttende vurdering i presentasjonsmappen.

1.2 Hvem eller hva styrer innholdet i en digital arbeidsmappe?

Kvalitetsreformen legger til rette for større grad av oppfølging fra lærestedenes side overfor den enkelte student. Studentene skal få hyppigere tilbakemelding på sine prestasjoner gjennom semesteret, og det oppfordres til større bruk av alternative evalueringsformer (mappevurdering, hjemmeeksamen m.v.) og mindre bruk av store eksamener. Studentene skal også gis bedre veiledning gjennom studiet (fra brosjyren Kvalitetsreformen).

Mappevurdering kan forstås som et forsøk på å imøtekomme noen av de kravene som stilles i kvalitetsreformen. Tradisjonelt har læreren hatt et overordnet ansvar for studentenes læringsprosess. Dette ansvaret har gjerne omfattet planlegging, forelesninger, oppgaveformuleringer, respons, etc. Mappevurdering muliggjør imidlertid en større grad av ansvar og valgfrihet for den enkelte student (se Wittek 2003, Martens 2002 o.a.).

Selv om studentene kan velge hva de vil arbeide med, kan de ikke velge helt fritt. De kan heller ikke fullt ut velge hvor mye de vil skrive, lese og på andre måter arbeide gjennom studiet. Rammeplanen setter – som navnet tilsier – noen rammer for hva arbeidet i et studium skal fokusere på, eller bedre: hvilke mål som ideelt sett skal nås gjennom studiet.² Siden rammeplanen er et overordnet dokument som setter ord på dette, bør den etter mitt syn fungere som styrende dokument for den enkelte student gjennom studiet. Fagplaner, fagbøker, forelesninger og oppgaver kan hjelpe studentene til å nå rammeplanens mål, men de må ikke erstatte rammeplanen eller stå i veien for den på noen som helst måte.

En fagplan kan – i motsetning til en rammeplan – forstås som en kontrakt mellom studenter og studiested. Den kan da spesifisere de arbeidsmåter, vurderingsformer, etc, som skal tas i bruk i det enkelte fagstudium på den enkelte høyskole. Skal fagplanen ha en slik status, bør den utvikles av fagseksjon og studenter i fellesskap. Den må videre på en entydig måte gjenta eller på andre måter referere til rammeplanens målformuleringer. En utbredt misforståelse innenfor mappeevalueringen er at arbeid med for eksempel tre målområder må dokumenteres med tre oppgaver. En slik måte å tenke og strukturere på innebærer at studentene fratras sjansen til å knytte sammen temaer på sin egen måte. Hvis en for eksempel legger opp til å dokumentere arbeid med ”tekstanalytiske omgrep” i norsk, kan en i det samme arbeidet dokumentere refleksjon ”rundt teksttolking i eit flerkulturelt perspektiv” og ”innsikt i korleis språket er bygt opp” - selv om disse målformuleringene er hentet fra ulike strekpunkter under overskriften ”Fagleg og fagdidaktisk kunnskap” i rammeplanen. En kan videre dokumentere at en kan ”ta i bruk IKT og ulike typar læremiddel i norskfaget”, en målformulering under overskriften ”Å vere lærar i norsk”.³ En kan selvsagt også trekke relaterte problemstillinger fra andre fag inn i et slikt arbeid.

Det bør altså være opp til den enkelte student hvilke temaer hun skal arbeide med og dokumentere i arbeidsmappen i løpet av et én- eller flerfaglig studium – selvsagt innenfor rammeplanenes rammer. Innholdet i arbeidsmappen kan struktureres slik at hun synliggjør både faglig bredde og faglig utvikling. Samtidig kan arbeidsmappen i prinsippet inneholde alt fra ett omfattende dokument til et stort antall dokumenter av varierende omfang og sjanger.

² Det samme gjelder selvsagt studieplaner, som regulerer studier som ikke er basert på rammeplaner.

³ I dagens rammeplaner sorteres alle målformuleringer under de tre overskriftene ”Faglig og fagdidaktisk kunnskap”, ”Å være lærer i (...)” og ”Samhandling og refleksjon”. Det er i de aller fleste tilfeller naturlig å dokumentere arbeid innenfor alle de tre målområdene i de samme arbeidene.

1.3 Strukturer i digitale arbeidsmapper

En arbeidsmappe kan som nevnt i punkt 1.1 omfatte en mengde større eller mindre dokumenter av ulike slag. De legges ut hult til bulter på studentens nettsted, og kan - ved hjelp av hypertekst - struktureres på ulike måter. I denne sammenhengen vil jeg peke på fire nærliggende måter, som selvsagt kan kombineres:

Én struktur kan være kronologisk. Studenten kan lage en liste med pekere til de ulike dokumentene som er lagt ut, som følger kronologien i studiet. En slik struktur inviterer til refleksjon over egen læringsprosess. Pekerlisten kan derfor forsynes med en metatekst (se punkt 2.4) som gjør rede for hvilke erfaringer, faglig progresjon, tilbakeslag og eventuelle ”aha-opplevelser” en har hatt i løpet av studiet. Om en i tillegg tar vare på ulike utkast av de samme arbeidene gjennom studiet, kan en svært tydelig dokumentere den fremgangen en forhåpentligvis har gjort.

En annen måte å strukturere dokumentene på, er etter mediespesifikke sjangrer. Multimediale dokumenter kan dokumentere IKT-baserte arbeidsformer, e-post- og chatutskrifter kan dokumentere dialog og samarbeid, ordinære skriftlige tekster kan dokumentere kunnskapstilegnelse og refleksjon, og så videre. En metatekst knyttet til en sjangerbasert pekerliste, vil naturlig nok omhandle ulike arbeidsformer i et studium, og kan eventuelt bygges ut til en mer omfattende tekst av metodisk karakter.

For det tredje er det naturlig å skille mellom arbeider som er gjenstand for formalisert veiledning, og arbeider som ikke er det. Ofte er det slik at en del råmateriale som ligger i en arbeidsmappe i form av notater, referater, etc, ikke blir gjenstand for veiledning i første omgang. Når de etter hvert innarbeides i større oppgaver, blir de selvsagt gjenstand for veiledning. Det er i hovedsak bare de arbeidene som er gjenstand for formalisert veiledning, som til sist kan ferdigstilles til presentasjonsmappen, selv om det selvsagt finnes unntak.⁴

Den fjerde og sannsynligvis viktigste måten å strukturere en arbeidsmappe på, tar hensyn til hvilke faglige temaer som behandles i de ulike dokumentene på det aktuelle nettstedet. Det henger selvsagt sammen med at rammeplanene er strukturert på denne måten. I matematikk vil da en pekerliste som følger den samme strukturen som rammeplanen, kunne se slik ut: Kunnskaper innenfor et bredt spekter av matematikkfaglige emner som er aktuelle i grunnskolen – linkes til tekstene 1, 2, 4 og 5. Kunnskap om matematikkens historiske utvikling – linkes til tekst 1. Se sammenhengene mellom ulike faglige emner i grunnskolens læreplan – linkes til tekst 1 og 4. osv. En slik temabasert struktur vil også kunne ses i sammenheng med og settes opp parallelt med en pensum- eller litteraturliste (se punkt 1.4).

1.4 Pensumlister i arbeidsmappen

Det er lang tradisjon for å dele ut pensumlister til studentene ved studiestart. En gjennomtenkt og god pensumliste har ofte vært en forutsetning for et vellykket studium. Ulempen med slike pensumlister er imidlertid at de på et vis kan erstatte rammeplanen. Studentene kan oppleve at de til eksamen skal dokumentere at de har lært det som står i bøkene, og ikke at de har nådd målene som er formulert i rammeplanen. Slik kan for det første studentenes valgmuligheter reduseres. For det andre kan bevisstheten svekkes når det gjelder hva som er studiets egentlige mål.

Ved Høgskolen i Vestfold er individuelle pensumlister tatt i bruk i KRL-studiet i

⁴ Se note 1.

lærerutdanningen. Her kan studentene velge noe ulik fokus i arbeidsmappene sine, og leser derfor noe forskjellig litteratur gjennom studiet. De har ingen base med felleslitteratur samt valgfri tilvalgs litteratur, men ulike, individuelle pensumlister. Disse må i likhet med de viktigste arbeidene i arbeidsmappene være gjenstand for veiledning og godkjenning.

I slike individuelle pensumlister kan en selvsagt ikke utelate faglitteratur om hovedområdene i rammeplanen. Det er viktig at rammeplanen styrer valget av litteratur, og ikke omvendt. Fordelen med individuelle pensumlister er at en kan vektlegge de forskjellige læringsmålene i rammeplanene noe ulikt (jf punkt 2.3). En kan i KRL lese mer og grundigere om kristendommens historie enn om Bibelen, men en kan ikke utelate faglitteratur om Bibelen. Tilsvarende kan en i pedagogikk for eksempel legge opp mer litteratur om læreplananalyse enn om yrkesetikk, men ikke utelate litteratur om yrkesetikk. En kan heller ikke velge litteratur som ikke er kvalitetssikret i samarbeid med veileder.

Når studentene selv (selvsagt under veiledning) må finne bøker og artikler som hjelper dem til å nå rammeplanens mål, oppnår de to goder. For det første må de arbeide selvstendig med rammeplanen som styrende dokument. Nært kjennskap til rammeplanens målformuleringer er også en styrke under den avsluttende vurderingen, der studentene ideelt sett får en karakter som beskriver i hvilken grad disse målene er nådd. For det andre får studentene erfaring med en arbeidsmåte som også skal benyttes i grunnskolen, der læreplanen – og ikke lærebøkene – navngir undervisningens mål.

Dette betyr ikke at faglærer eller fagseksjon ikke bidrar når studentene skal bygge opp sine lister med faglitteratur. Skal arbeidet med pensumlistene bli vellykket, bør det ta utgangspunkt i forslag fra fagseksjonen. Forslagene bør på den ene side omfatte grundige bøker og artikler egnet til fordypning. På den annen side bør det samtidig foreslås ikke fullt så grundige bøker og artikler egnet til selvstudium innenfor de målområdene studentene ikke fordypes spesielt i.

En tredje fordel med individuelle pensumlister er at studentene må ta kvalifiserte valg med hensyn til hva de leser og ikke leser. Slik kan de lettere utvikle et reflektert og kritisk forhold til faglitteratur. Når flere bøker om de samme temaene er i bruk i en gruppe studenter, kan de utveksle erfaringer og gi hverandre råd og veiledning.

Rammeplanen for det enkelte fag, så vel som for utdanningen som helhet, kan altså forstås som et kart over de temaer og emner som skal utforskes gjennom studiet. Fagplanen tilsvarer dermed de postene som tegnes inn på kartet, den "ruten" faglærer eller -seksjon velger å gå i dette landskapet sammen med den enkelte studentgruppe. Innenfor denne rammen er det likevel mulig å gå flere veier mellom de ulike postene, jamfør forskjellige arbeider i arbeidsmappene og individuelle pensumlister. Kartet kan ikke forandres, mens postene er gjenstand for felles planlegging. Både kartet og postene er imidlertid nødvendige når den enkelte skal finne fram i landskapet.

Del 2 Noen variabler i oppbyggingen av digitale arbeidsmapper

I denne andre hoveddelen av artikkelen presenteres noen av de variablene en må ta stilling til når en utarbeider fagplaner til studier der mappevurdering står sentralt. Jeg ser ingen grunn til at alle må ta de samme valgene eller gjøre dette på nøyaktig samme måte. Det er imidlertid

innlysende at valgmulighetene må være kjent på forhånd - både av faglærere/-seksjoner og studenter.

2.1 Enfaglighet versus flerfaglighet i arbeidsmappen

Når en tar i bruk mappevurdering i lærerutdanningen, må fagene selvsagt ses i forhold til andre fag i den samme utdanningen – ikke minst fag som studeres samtidig. Ideelt sett bør relativt store deler av arbeidsmappene og dermed arbeidsprosessene være tverrfaglige. Men siden både eksamen og rammeplaner er énfaglige, vil likevel arbeidsmappene i stor grad også være det. Det kan derfor være vanskelig å realisere de tverr- eller flerfaglige idealene som er nedfelt i styringsdokumentene for både lærerutdanningen og grunnskolen.

En kan selvsagt sette av tid til tverrfaglige prosjekter og lignende gjennom studieåret, men de digitale mappene åpner for tverrfaglighet på flere måter. En student kan arbeide med et faglig tema på egen hånd, undersøke temaets tverrfaglige potensiale, og så koble det på andre relevante temaer – både innenfor samme fag og i andre fag.

Et eksempel på et slikt tema kan være den kristne begrunnelsen for julefeiring (inkarnasjonen). Det kan fungere som et overordnet case i en arbeidsmappe i KRL. En kan nærme seg temaet i forbindelse med målområdet ”kristendommen”. Det kan belyses på flere måter, både bibelvitenskapelig, historisk og teologisk. Om en i tillegg trekker inn fagdidaktiske utfordringer knyttet til juleforberedelser og –markering i skolen, kan det også behandles i et etisk perspektiv. Ser en nærmere på det flerkulturelle innslaget i norsk skole, inviterer temaet til arbeid med en problemstilling som for eksempel: ”I hvilken grad og på hvilke premisser kan det tenkes at muslimske elever kan bidra eller delta i eventuelle juleforberedelser i skolens regi?” Caset kan videre kobles på temaer som formelt hører hjemme i andre fag, så som norsk litteratur relatert til julen, pedagogikk-relaterte temaer som årsplanlegging og foreldresamarbeid og et matematisk tema som ulike kalendere.

Om en på denne måten arbeider med temaer fra ulike fag, kan det karakteriseres som samtidig tverrfaglighet. På den annen side kan en også på ulike tidspunkt i studiet arbeide tverrfaglig med visse temaer. En kan for eksempel videreutvikle oppgaven om jul på et senere tidspunkt, og trekke inn musikk, forming eller mat knyttet til julen. Slike temaer må selvsagt behandles på en faglig måte i lys av rammeplanene for de respektive fag. En kan skrive på engelsk, se på høytidene i lys av teorier om sosialisering, ressursutnyttning eller naturen og årstidene. En kan også trekke et fag som kroppsøving inn i caset, hvis en for eksempel velger å arbeide med sangleker, bevegelsesleker og danser knyttet til julen.

Selv om en ikke organiserer tverrfaglige undervisningsøkter gjennom studieåret, kan studentene altså på egen hånd tilstrebe tverrfaglighet i arbeidsmappene. Ved hjelp av hyperkobling kan ulike arbeider rundt felles temaer knyttes sammen. Slik kan studentene tydeliggjøre helhet og sammenheng i sin egen utdanning. Arbeidsmapper i ett fag kan trekkes inn i andre fag, og arbeidsmapper fra et tidligere studieår kan videreutvikles senere i lærerutdanningen. En forutsetning for tverrfaglighet i arbeidsmappene, er at faglærere og veilederne er klar over mulighetene, og oppfordrer til og foreslår slike løsninger. Fagplanene bør også presisere at et visst volum i arbeidsmappen skal være tverr- eller flerfaglig.

2.2 Individuelle arbeider versus gruppearbeider i arbeidsmappene

Det er ønskelig å dokumentere evnen til både selvstudium og samarbeid i lærerutdanningen. Begge disse arbeidsformene er nødvendige i den framtidige yrkesutøvelsen. Tradisjonelt har en derfor vekslet mellom individuelle prosesser og gruppeprosesser (eller individuelle

oppgaver og gruppeoppgaver) gjennom studiet. Ved mappevurdering er det etter mitt syn ikke nødvendig å skille så klart mellom disse arbeidsformene, siden en i organiske mapper kan veksle mellom dem på en mer flytende måte enn før. Fagplanene bør likevel poengtere at begge arbeidsformene må dokumenteres i arbeidsmappen.

Vi har ved Høgskolen i Vestfold erfart hvor viktig det er at studentene gjør sine arbeidsmapper tilgjengelige for hverandre (Otnes 2002 - se også Hoel/Haugaløkken 2003 og Dysthe 2003). Noe av vitsen med mappevurdering blir borte dersom en ikke legger arbeidet ut på Internett før de er ”ferdige”. Poenget er jo at arbeidene i arbeidsmappen aldri blir helt ferdige – før i studiets avsluttende periode, når presentasjonsmappen ferdigstilles. Det å legge ut mer eller mindre uferdige tekster, og invitere lærere, medstudenter og andre ressurspersoner til å lese og kommentere dem, muliggjør prosessorientert læring på en helt annen måte enn dersom studentene holder kortene tett inntil brystet og kun skriver for sensor eller faglærer.

Når studenter leser, kommenterer og skriver tekster inn i hverandres arbeidsmapper, viskes de tradisjonelle grensene mellom individuelt arbeid og gruppearbeid ut. I stedet bruker en hverandres kompetanse etter behov. Når ting flyter på denne måten, er det dobbelt viktig at en gjør det klart hvem som har samarbeidet om hva. Dette kan en gjøre i innledende tekster og metatekster av ulike slag, og det kan registreres i oversiktene over studentenes arbeidsmapper (se punkt 2.6).

I denne sammenhengen faller det naturlig å peke på et av de største problemene vi har opplevd ved Høgskolen i Vestfold etter omleggingen til mappevurdering, nemlig plagiering. Når studentene arbeider i gruppe og bearbeider individuelt, når de referer til hverandres arbeider, etc, skjer det fort at grensene mellom egne og andres tekster blir uklare. Det har hendt at tekster skrevet av én student presenteres som tekster skrevet av en annen. En del slike tilfeller er behandlet som fusk. For å få bukt med problemet har vi innført strenge krav til kildehenvisning – både når det gjelder henvisninger til medstudenters tekster og til faglitteratur, enten de finnes på Internett eller i bøker og artikler.

2.3 Dybde versus bredde i arbeidsmappen

Individuelle pensumlister innebærer at grundige og dyptpløyende bøker leses side om side med ”grunne” bøker. Da gjør vi det vi alltid har gjort i lærerutdanningen, nemlig å prioritere visse målområder framfor andre. Det er i praksis umulig å arbeide nøyaktig like grundig med alle temaene i et fag. Den store forskjellen mellom før og nå ligger etter mitt syn altså ikke i at noen målområder får større oppmerksomhet enn andre. Forskjellen ligger derimot i at det er studentene selv som velger områder for dybde versus bredde.

Så vidt jeg kan se er fordelene med dette grepet at studentene går ut i yrkeslivet med en høy grad av bevissthet om hva de kan godt og hva de ikke kan godt. Tradisjonelt har studentene gjerne opplevd det som ”flaks” eller ”uflaks” når det gjelder hva de skal dokumentere av kunnskap under eksamensavviklingen. Ved mappevurdering kan studentene selv gjøre rede for og dokumentere hva de kan henholdsvis svært godt og ikke svært godt. Når sensor aksepterer dette, setter hun en karakter som tar hensyn til det. (For en videre drøfting av kvalitetskriterier og vurdering, se Wittek/Dysthe 2003.)

Som for variabelen individuelt arbeid versus gruppearbeid, er det også på dybde versus bredde-området mer flytende overganger enn før. En mer statisk mappeforståelse kan kanskje innebære at en fagplanfester krav til ett eller to fordypningsarbeider, mens en i tråd

med en mer organisk forståelse vil fagplanfeste at deler av mappen må dokumentere grundig arbeid med visse selvvalgte temaer. I det siste tilfellet må studenten selv gjøre rede for hvilke deler av arbeidsmappen som dokumenterer fordypning.

Studentene vet at de etter 30 studiepoeng ikke er fullt utdannet i et fag, men at de er klarert for å gå ut i et arbeid der de stadig må videreutvikle sin kompetanse. De har gjennom sine fordypningsarbeider dokumentert at de kan fordype seg i fagstoff, og de har gjennom andre arbeider dokumentert at de kan skaffe seg oversikt over et fagområde.

2.4 Ulike sjangrer eller kategorier i arbeidsmappene

I en arbeidsmappe vil det, som nevnt i punkt 1.1, ligge en mengde arbeider av ulike slag. Fellesbetegnelser på disse produktene kan være "arbeid" eller "produkt", men særlig sistnevnte kan gi assosiasjoner til produkt framfor prosess. En annen fellesbetegnelse kan være "dokumentasjon", siden dokumentene i en arbeidsmappe jo skal dokumentere læreprosesser, samarbeid, etc (Otnes 2003: 86ff). Selv bruker jeg helst begrepet "arbeid". "Oppgave" er en vanlig betegnelse på tekster og arbeider studentene produserer ved mange høyskoler. Likevel er oppgaven en uklar sjanger eller kategori, som tradisjonelt har vektlagt produktet mer enn prosessen. Begrepet indikerer også at problemstillingen er utformet av for eksempel faglærer og ikke av studenten selv. I den grad oppgavebegrepet beholdes, kan det være naturlig å ta vare på flere utkast til en oppgave i arbeidsmappen. Slik kan en dokumentere nettopp prosessen, og ikke bare det endelige produktet. En kan også ta vare på veiledningstekster og tilbakemeldinger, samt egen logg eller prosessbeskrivelse og refleksjon rundt oppgaveskrivingen.

En annen sjanger eller kategori er den tradisjonelle prøven. En prøve kan være både tidsbesparende og effektiv hvis en vil dokumentere en viss type kunnskap. Jeg ser ingen grunn til å avstå fra tradisjonelle arbeids- og dokumentasjonsformer som prøver og lignende, selv om en tar i bruk mappevurdering. Det viktigste må være at de arbeids- og dokumentasjonsformer en tar i bruk inngår i mappekonseptet på en fornuftig og harmonisk måte. Hvis så ikke skjer, får vi fort et dobbelt dokumentasjonskrav, noe som kan tære på både studenter og lærere.

Rapporten, referatet og notatet er tre sjangrer som også egner seg i arbeidsmappene. Når studentene hører forelesninger, leser fagbøker, er ute i praksis, på ekskursjoner og lignende, kan det være naturlig å notere. Slike notater kan ferdigstilles på ulike nivåer. Når tekster i disse sjangrene legges inn i arbeidsmappen, kan de fungere som ressursider, både for en selv og for andre studenter. En kan selvsagt be om veiledning på slike tekster, men det kan fort medføre svært mye arbeid for faglærer. Jeg vil derfor anbefale at en først og fremst gir veiledning på slike tekster når en integrerer dem i større arbeider.

De "små" tekstene, som notater og referater, kan likevel få en høyere status enn først antatt, dersom de koples sammen med mer reflekterende tekster. Da kan notatet eller referatet fungere som case, det vil si dokumentasjon av noe som har skjedd, og så kan en i den reflekterende teksten drøfte eller utdype caset på en faglig måte.

Det må understrekes at en arbeidsmappe ikke bare inneholder ulike skriftlige sjangrer. Film, bilder, lydfiler og andre mediespesifikke sjangrer hører også med, og det samme gjelder dokumentasjon av ulike former for kommunikasjon, enten det skjer i chat-kanaler, diskusjonsforum, e-post eller lignende.

Det kan som nevnt i del 1.2 være lurt å skille mellom arbeider som skal kunne legges i presentasjonsmappene og arbeider som ikke skal det. Arbeider som skal kunne legges i presentasjonsmapper, hører på mange måter hjemme i en annen kategori enn de andre arbeidene. De bør ha vært gjenstand for veiledning og eventuelt godkjenning.⁵ På den annen side kan en ikke skille alt for skarpt på dette området. En organisk mappeforståelse åpner for at studentene stadig vekk bør kunne gi sine egne arbeider ny status i løpet av studiet.

Til sist: Metateksten er en nøkkelsjanger som hører med i presentasjonsmappen. En slik tekst kan fungere som innledning eller på andre måter. Her kan en gjøre rede for arbeidsprosess, hensikt, avgrensinger, hvilke fag- og målområder en vil dokumentere å ha arbeidet med, variabler som bredde versus dybde, gruppearbeid versus individuelt arbeid osv. Etter mitt syn kan en skrive metatekster også underveis i arbeidet med arbeidsmappen, siden en må gjøre rede for de samme forholdene underveis i oppbyggingen av denne. Når en skriver metatekster underveis i studiet, kan en også drøfte hvordan ulike arbeider i arbeidsmappen kan videreutvikles.

2.5 Praksiserfaringer som utgangspunkt for problemstillinger i arbeidsmappen

De beste casene eller problemstillingene i arbeidsmappene viser seg ofte å være case relatert til studentenes opplevelser i praksis (Hinna m fl 2002, Hauge 2003 - se også Ludvigsen/Flo 2002 og Hauge 2002). Siden lærerutdanning er en profesjonsutdanning, og ikke en samling amputerte grunnfag, er det svært nødvendig at fagstoff som tilegnes i studiet kan testes ut og på andre måter relateres til praksis i grunnskolen. Og en hendelse i praksis kan initiere et arbeid med relevans for flere fag i lærerutdanningen. Som nevnt i del 1.1 må en nøye overveie hvordan slike arbeider skal publiseres.

Den nye praksisskoleavtalen åpner for et tettere samarbeid med praksisfeltet, slik at studenter og praksisskoler kan samarbeide tettere om for eksempel årsplanlegging. Det er også lettere enn før å få til kortere praksisperioder i tillegg til de ordinære periodene. I tillegg til praksis, kan øvingsskolen brukes som ressurs på andre måter. Studentene kan kartlegge skolens rutiner, tradisjoner, etc, på ulike områder. Rektor og lærere kan gi informasjon og dele sin erfaring med studentene. På samme måte kan studentenes arbeid bidra til kompetanseheving på praksisskolene.

Mens det tradisjonelt har vært et skille mellom praksisoppgaver som skal besvares i forbindelse med praksisperioder og andre oppgaver som skal besvares ellers i studieåret, åpner mappevurderingen for mer fleksible løsninger. Praksiserfaringer og -refleksjoner kan trekkes inn i alle typer tekster, på samme måte som fagstoff fra alle fag kan trekkes inn i "praksisoppgaver". Én av mange måter å gjøre dette på er nevnt ovenfor i punkt 2.4: Et notat eller referat fra praksis kan videreutvikles til en større og mer omfattende tekst, eller koples sammen med en reflekterende tekst der erfaringene i notatet eller referatet kommenteres eller på andre måter behandles faglig.

De digitale mappene åpner i det hele tatt for at praksiserfaringer i større grad enn før kan integreres i det øvrige fagstoffet. Skal arbeidsmappene være organiske og i stadig utvikling, er innspillene fra praksisfeltet gull verdt.

2.6 Hvordan holde oversikten over arbeidsmappene?

Avslutningsvis noen ord om hvordan en kan holde oversikten over arbeidsmapper som er så

⁵ Se note 1.

individuelle og viltvoksende som det foreslås i denne artikkelen. Faren er nemlig stor for at faglærere og studenter mister oversikten og opplever det hele som kaotisk. Mange spørsmål kan dukke opp i løpet av prosessen: Hva mangler jeg for at mappen skal kunne godkjennes? Dokumenterer en tekst arbeid med ett eller flere målområder? Kan visse tekster kobles sammen på et vis, slik at flere målområder dokumenteres i samme tekst? Kan et gruppearbeid bearbeides individuelt, og skifter det da status fra gruppearbeid til individuelt arbeid? Er et arbeid godkjent, og har en fått nok veiledning på det? Dokumenterer et sammensatt arbeid både individuelle prosesser og gruppeprosesser? Kan ett og samme arbeid dokumentere breddekunnskaper så vel som fordypning?

Skal faglærer hjelpe studentene til å holde oversikten over arbeidsmapper i stadig forandring, bør hun så vidt jeg kan se registrere innholdet i arbeidsmappen selv. Dette skal selvsagt ikke skje i stedet for studentens egen registrering og systematisering av egne arbeider. En slik oversikt kan lages på mange måter. Et forslag er å opprette et nettsted for dette formålet, som kan oppdateres jevnlig gjennom studiet. Et slikt nettsted har studentene kontinuerlig tilgang til, og de kan sjekke om faglærers oversikt over arbeidsmappen stemmer med deres egen oversikt. Det må avtales i hvilken grad oversikten skal være tilgjengelig for alle. Finner studentene uoverensstemmelser mellom egen og faglærers oversikt, kan en felles forståelse bygges opp i forbindelse med veiledningen.

Et registreringsskjema for mappeinnhold kan for eksempel utformes som en tabell. Her kan alle arbeider som er nødvendige med tanke på veiledning og godkjenning skrives inn i radene. I kolonnene kan følgende forhold føres inn: Hvilke målområder som dokumenteres i arbeidet, om det er gruppearbeid eller individuelt arbeid, om det er et fordypningsarbeid eller ikke, dato for veiledning og dato for godkjenning. På denne måten blir tabellen et verktøy i arbeidet med å holde oversikt over de organiske mappene.

Det er mange måter å holde orden i kaoset på, og ulike grader av frihet og styring i prosessen med å bygge opp relevante og best mulige arbeidsmapper. En velger ved ulike høyskoler og i ulike fag forskjellige løsninger på disse områdene. Det er ingen grunn til at alle må velge likt, men en bør være klar over hvilke valg en tar, og hvilke konsekvenser de får. Bevisste valg er viktigere enn like valg når en tar stilling til de mange variablene i arbeidet med digitale mapper.

Organiske, digitale mapper kan fort leve sitt eget liv. Slik skal det være, og slik bør det være all den tid læring forstås som en organisk, kreativ, selvstendig og aktiv prosess. Skal en ivareta og dyrke fram denne prosessen, er det behov for tydelige rammer og strukturer. Hvis ikke medfører de digitale mappene kaos, merarbeid og frustrasjon. Rammene må etter mitt syn være svært tydelige, men samtidig så vide som overhode mulig – like vide som rammeplanene. Frihet i høyere utdanning må paradoksalt nok planlegges nøye.

Litteratur

- Dysthe, Olga (2002): "Mapper som lærings- og vurderingsreiskap". I: Uniped nr 2/2002.
- Dysthe, Olga (2003): "Teoretiske perspektiv". I: Dysthe/Engelsen 2003: *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*, 35-61, Abstrakt, Oslo.
- Dysthe, Olga/Engelsen, Knut Steinar (2003a): "Digitale mapper ved to lærarutdanningsinstitusjonar". I: Dysthe/Engelsen 2003: *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*, 205-235, Abstrakt, Oslo.
- Dysthe, Olga/Engelsen, Knut Steinar (red) (2003): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Abstrakt, Oslo.
- Dysthe, Olga/Engelsen, Knut Steinar (2003b): "Mapper som lærings- og vurderingsform". I Dysthe/Engelsen

2003: *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*, 13-34, Abstrakt, Oslo.

Hauge, Trond Eiliv (2002): "Casearbeid og mappevurdering som integreringsverktøy i lærerutdanningen". I: Ludvigsen/Hoel 2002: *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring*, 149-172, Gyldendal, Oslo.

Hauge, Trond Eiliv (2003): "Læringsmapper som fornyingsredskap i praktisk-pedagogisk utdanning". I: Dysthe/Engelsen 2003: *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*, 183-203, Abstrakt, Oslo.

Hinna, Kristin m. fl. (2002): "På sporet av Piaget og Vygotsky i norske klasserom - Med IKT som formidlingskanal mellom pedagogisk teori og lærerstudentenes praksis". I: Ludvigsen/Hoel 2002: *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring*, 107-124 Gyldendal, Oslo..

Hoel, Torlaug Løkensgard/Haugaløkken, Ove Kr. (2003): "Responsgrupper som læringsressurs i arbeidet med mapper". I: Dysthe/Engelsen 2003: *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*, 257-276, Abstrakt, Oslo.

KRL-boka (2002), Læringscenteret, Oslo.

Kvalitetsreformen (2002). Brosjyre. Utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo.

Ludvigsen, Sten R./Flo, Cecilie F. (2002): "Innovasjon i lærerutdanningen: Hvordan skapes endring". I: Ludvigsen/Hoel 2002: *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring*, 83-104, Gyldendal, Oslo.

Ludvigsen, Sten R./Hoel, Torlaug Løkensgard (red) (2002): *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring*, Gyldendal, Oslo.

Ludvigsen, Sten R./Hoel, Torlaug Løkensgard (2002a): "Når vilkårene for læring endres". I: Ludvigsen/Hoel 2002: *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring*, 15-34, Gyldendal, Oslo.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996). KUF, Oslo.

Madsen, Tjalve Gj. (2003): "Internasjonale erfaringer med mapper og mappevurdering i lærerutdanning". I: Dysthe/Engelsen 2003: *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*, 159-181, Abstrakt, Oslo.

Martens, Guri (2002): "Mappevurdering i høgere utdanning – læring eller instrumentalisme?" I: *Eureka* nr 7/2002, Høgskolen i Tromsø.

Otnes, Hildegunn (2003): "Arkivskuff eller læringsarena? Lærings- og dokumentasjonssjangrer i digitale mapper." I: Dysthe/Engelsen 2003: *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*, 85-111, Abstrakt, Oslo.

Otnes, Hildegunn (2002): "Skjermbaserte fellestekster - Digitale mapper og hypertekstskrivning". I: Ludvigsen/Hoel 2002: *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring*, 175-189, Gyldendal, Oslo.

Rammeplan for allmenlærerutdanningen, fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet.

Winje, Geir (2003): "Digitale mapper i KRL", *Notat 2003/4*. Høgskolen i Vestfold, Tønsberg.

Wittek, Line (2003): "Nye redskap for læring og vurdering". I: Dysthe/Engelsen 2003: *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*, 63-84, Abstrakt, Oslo.

Wittek, Line/Dysthe, Olga (2003): "Kvalitetskriterier og vurdering - et utviklingsområde innenfor høyere utdanning". I: Dysthe/Engelsen 2003: *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*, 129-155, Abstrakt, Oslo.