

Informasjon om mappe som arbeids- og eksamensform

Dette er et informasjonsskriv om mappe som arbeidsform og eksamensform. En mappe er en samling av faglige arbeider gjort over en lengre periode. Den kan romme arbeider av ulike sjangere. Denne måten å arbeide på blir også knyttet sammen med refleksjon og selvvurdering, og det er et fokus på både produkt og prosess (Dysthe og Engelsen 2003).

Første del av informasjonsskrivet er en generell informasjon om bakgrunnen for innføring av mappe og en kort beskrivelse av ulike syn på læring. Deretter beskrives mappe som arbeids- og eksamensform knyttet til hvordan det er utformet ved programområdet sosialt arbeid.

Bakgrunn – kvalitetsreformen og syn på lærin

Gjennom kvalitetsreformen i høyere utdanning ble det satt et nytt fokus både på arbeids- og vurderingsformer i høyere utdanning. Mange institusjoner innførte mappe både som en arbeidsform og som en vurderingsform. Hensikten var at studentene skulle få hyppige tilbakemeldinger på arbeidene sine, og at de skulle jobbe jevnere gjennom semesteret slik at kortsiktig pugg foran eksamen ble unngått (St.meld.nr. 27 2000-2001). Mappe som eksamensform innebar at en gikk mer eller mindre bort fra tradisjonell eksamen under tilsyn (skoleeksamen). Innføring av mappe var ikke noe helt nytt ved programområdet sosialt arbeid hvor det alltid har vært vektlagt at studentene arbeidet med ulike oppgaver underveis i studiet.

Mappe og læringssyn

Olga Dysthe er en av de som har jobbet mye med utvikling av mappe i Norge (Dysthe 2002 og Dysthe og Engelsen 2003). Hun skriver at tenkningen bak innføringen av mappe handler om at en ønsker å styrke sammenhengen mellom undervisning og vurdering, og finne arbeidsformer som kan fungere som redskap både for vurdering og læring samtidig. I følge Dysthe og Engelsen (2003) har mappetenkningen sitt utspring i to ulike læringstradisjoner. Den ene tradisjonen har sitt utgangspunkt i en kompetansetenkning. Det blir lagt vekt på å dokumentere kompetanse i forhold til detaljerte læringsmål. Den andre læringstradisjonen har sitt grunnlag i humanisme og konstruktivisme. Innenfor denne tradisjonen legges det vekt på personlig utvikling gjennom refleksjon. I følge et konstruktivistisk læringssyn forstås læring som en aktiv konstruksjonsprosess der den som lærer tar imot informasjon, tolker den, knytter den sammen med det hun allerede vet og reorganiserer den mentale struktur om det er nødvendig for å passe inn ny forståelse (Dysthe 2003). Utviklingen av mappe innenfor denne tradisjonen knyttes også til et sosiokulturelt læringssyn. Det innebærer en vektlegging av egenaktivitet for å styrke læringsprosessen, og en er opptatt av at kunnskap oppstår gjennom samhandling med omgivelsene. Kunnskap eksisterer ikke i et vakuum, den er knyttet til en historisk og kulturell kontekst (Dysthe 2002). Kunnskapen er distribuert, det vil si at ulike deltakere har ulik kunnskap og kompetanse. Flere personers bidrag er nødvendig for å få en helhetsforståelse eller utføre et arbeid. Fordi kunnskap er fordelt, er læring sosialt og samarbeid er nødvendig. Ulikheter er viktige forutsetninger for læring og utvikling ved at en utfordrer hverandre og utfyller hverandre (Løkensgard Hoel og Haugaløkken 2003 s. 262). Læring betraktes som en dynamisk, selvregulerende prosess som utfolder seg i interaksjon

med andre mennesker, hvor kunnskaper og ferdigheter vokser frem gjennom sosial praksis (Iversen 2004 s. 205).

Mappe som arbeidsform - formativ vurdering

Mappe som arbeidsform kan gjennomføres på ulike måter. Gjennom studiet samler studentene arbeidskravene sine, det vil si ulike skriftlige oppgaver, rapporter, refleksjonsnotater, tilbakemeldinger osv. i en arbeidsmappe på itslearning. I det videre utdypes noen sentrale tema vedrørende mappe som arbeidsform.

Aktiv bearbeiding av stoffet

Arbeid med mappe innebærer en vektlegging av aktiv bearbeiding av stoffet gjennom ulike arbeidsformer og mindre vekt på forelesninger. Selv om det også under en forelesning foregår egenaktivitet gjennom tenkning og bearbeiding av stoffet, får en bearbeidet stoffet ytterligere gjennom egen presentasjon og skriving. Studentaktivitet bidrar til å fremme læring. Ved å skrive eller presentere stoff for andre gjør studentene fagstoffet til sitt eget. Det bidrar til å se nye sammenhenger og til å komme videre i egen tenkning (bl.a. Hofset 2002, Løkensgard Hoel 2008 Wittek 2002a).

Formativ og summativ vurdering

En skiller mellom formativ og summativ vurdering. En formativ vurdering skal gi studentene tilbakemelding på hvor de står i læreprosessen og bidra til å stimulere til videre læring (Bjørke 2000). Det er en vurdering en får via tilbakemeldinger på arbeidskrav underveis i læreprosessen. Den formative vurderingen har en annen hensikt enn den summative vurderingen, som er eksamen. Den summative vurderingen er en vurdering av om studenten har nødvendige kvalifikasjoner innenfor et emne eller studium. I vårt system vil det si hva som kreves av kvalifikasjoner for å få bestemte karakterer (Bjørke 2000).

Den vurderingen studentene får av lærer eller medstudent underveis i læreprosessen er en formativ vurdering. Pedagogisk forskning viser at tilbakemelding har stor betydning for studenters læring (Dysthe m.fl. 2006, Løkensgard Hoel 2008). Den formative vurderingen har fokus på studentenes læringsprosess og gis ofte på utkast til en besvarelse. Det er lettere å ta i mot og nyttiggjøre seg kommentarer når en er midt i arbeidsprosessen enn når det er et ferdig produkt

For at studenten skal få et inntrykk av hvordan arbeidet blir vurdert og danne grunnlag for videre læring, forsøkes det å gi tydelige og konkrete kommentarer både på det som er bra, det som kan forbedres og det som ikke er godt nok i relasjon til de aktuelle vurderingskriteriene. Studentene kan på bakgrunn av kommentarene videreutvikle sin besvarelse. Gjennom slik tilbakemelding får studentene ansvar for egen læring. «Kunnskap er ikke noe som primært formidles til dem, men noe de selv må utvikle» (Gynnild 2003 s. 15). Tilbakemeldingen studenten får gjennom den formative vurderingen gis inn i studentens læringsprosess og gir ikke et bilde av hvilke karakterer som kunne blitt gitt på den aktuelle besvarelsen. Det gis derfor ikke karakterer i den formative vurderingen. Arbeidskravene inngår som en del av en læringsprosess hvor en er underveis. Da blir det ikke riktig at det vurderes som et ferdig produkt i forhold til karakterer. Studentene leser også kommentarene grundigere hvis det ikke gis karakterer. Gjennom å lese kommentarene grundig, skal studentene få et brukbart bilde av

hva som er bra og hvorfor, og hva de trenger å arbeide videre med og begrunnelsen for det. Å jobbe med kommentarene gir også trening i å vurdere eget arbeid.

Vurdering av eget og andres arbeid

Det er et mål at studentene skal kunne vurdere eget og andres arbeid etter avsluttet utdanning. Som et ledd i dette vil noen av arbeidskravene være å gi tilbakemelding på medstudenters arbeidskrav (se eget informasjonsskriv om å gi tilbakemelding til medstudent) og vurdere seg selv. Det å gi tilbakemelding øker kunnskapen om temaet, samtidig gir det trening i å begrunne og forklare egne standpunkter, og det gir innsikt i egen og andres læringsprosess. Det å kunne vurdere egne og andres oppgaver er en kompetanse sosialarbeidere har behov for i sitt arbeid.

Det er en del forutsetninger som må være tilstede for å kunne gi god respons til hverandre. I følge Løkensgard Hoel og Haugaløkken (2003) er det viktig å opparbeide en felles forståelse for situasjonen og formålet og en trygghet i forhold til å vise fram egne tekster. En trenger innsikt i skriveprosesser, fagkunnskap om temaet, innblikk i måten å skrive på, kompetanse i forhold til hvordan en gir tilbakemelding og et metaperspektiv på selve tilbakemeldingen ved å spørre om den er formålstjenlig.

Vurderingskriterier

Når vurdering integreres i undervisningen, slik det gjøres med mappevurdering, fører det til at spørsmålet om vurderingskriterier aktualiseres gjennom hele læringsprosessen (Wittek og Dysthe 2003). Kriteriene for vurdering av arbeidskravene og eksamen har ofte vært implisitte. Hvis studentene skal utvikle kompetanse i å vurdere eget og andres arbeid, er det behov for at vurderingskriteriene gjøres eksplisitte. Forståelsen for de kriteriene som gjelder for et studium er en del av den kompetansen studentene bør utvikle (Løkensgard Hoel 2008). Vurderingskriterier for en oppgave kan for eksempel være: Er spørsmålene besvart i henhold til oppgaveteksten, er sentrale begreper belyst, har studenten vist refleksjon, er relevant pensum benyttet, er formelle krav til oppgaveskriving fulgt osv.

Former for tilbakemelding

Tilbakemelding på arbeidskrav kan gis på ulike måter. Det kan være individuell tilbakemelding til den enkelte students arbeidskrav. Det kan være tilbakemelding i en studentgruppe hvor et arbeidskrav velges ut for felles tilbakemelding fra lærer. Det kan gjøres ved at gruppen velger hvilket av utkastene lærer skal gi tilbakemelding på, og denne tilbakemeldingen formidles til alle. Medstudenter kan gi tilbakemelding til hverandre individuelt eller i gruppe. Studenter kan gjøre en egenvurdering osv. Tilbakemeldinger kan være muntlige og skriftlige.

Eksamen – summativ vurdering - mappe som vurderingsform

Hvilken eksamensform et studium har, har stor betydning for hvordan studentene arbeider med faget og hva de lærer (Dysthe 2002). For eksempel er tidligere eksamensoppgaver med på å fortelle studentene hva som vektlegges og det legger premisser for hvordan studentene leser (bl.a. Gynnild 2003). Tradisjonelle vurderingsformer har sitt utgangspunkt i

behavioristisk teori, hvor kunnskap ses på som objektivt gitt og læring skjer ved å akkumulere små kunnskapsbiter. Læreren lærer fra seg og studentene tar i mot (Dysthe 2003). Den mest tradisjonelle eksamensformen har vært eksamen under tilsyn, hvor studentene i løpet av 6 eller 8 timer skal sitte på skolen og besvare en oppgave uten hjelpemidler. Denne eksamensformen ligner i liten grad på situasjoner som studentene vil stå overfor i praksis. Ved å bruke en slik evalueringsform som eneste vurderingsform kan studentene oppleve at kompetanse som er nødvendig for å utøve det fremtidige yrket ikke testes. Dermed stimulerer ikke vurderingsformen til utvikling av aktuell kompetanse, og den bidrar i liten grad til relevant læring (Gynnild 2003). Eksamen under tilsyn har lav prediksjonsevne for å dokumentere senere dyktighet (Hofset 1992). Kunnskapstester sammensatt av enkeltstående spørsmål får ofte som konsekvens at studentene blir mer opptatt av å reprodusere enn å utvikle egen forståelse (Dysthe 2002). Mappe som vurderingsform er et forsøk på å gjøre vurderings-situasjonen mer relevant for det en ønsker at studentene skal lære. En legger vekt på at vurderingen skal være en integrert del av hele læringsprosessen og ikke noe som henges på til slutt (Dysthe 2002). En slik forståelse av vurdering er i overensstemmelse med et konstruktivistisk og sosiokulturelt perspektiv på læring. Ved å gjøre vurderingsformen mest mulig lik situasjoner i arbeidslivet vil studentene tilegne seg mer relevant kompetanse.

Eksamen er en summativ vurdering hvor lærestedet skal undersøke om målet er nådd, om studenten har tilegnet seg nødvendig kompetanse. Den summative vurderingen skal sikre at utdanningsinstitusjonen kan gå god for at studenten har nødvendige kvalifikasjoner og det aktuelle læringsutbyttet er oppnådd.

Sosialt arbeid trekker veksler på flere ulike fag og integrering av disse står sentralt for forståelse og utøvelse av faget. Det er derfor ønskelig at eksamen i bachelorutdanningen i størst mulig grad er en integrert eksamen som bygger på flere fag. For å gi tid og mulighet for integrering av ulike fag er det som regel halvårseksamen.

Ved mappeeksamen tas det utgangspunkt i de arbeidene studentene har gjort underveis i studiet. Mappevurdering skiller seg prinsipielt fra tradisjonell eksamen på slutten av skoleåret ved at det som gjøres til gjenstand for sluttvurdering baseres helt eller delvis på det studentene har produsert gjennom læringsforløpet (Taasen m.fl. 2004 s.48). Ved å ta utgangspunkt i det arbeidet studentene har gjort underveis, vektlegges deres arbeid gjennom året. Det fører til et trykk mot en jevnere arbeidsprosess, som gir en bedre læringsprosess, enn en leseinnspurt på slutten av året. Arbeidskravene gjennom året inngår i studentens arbeidsmappe.

Mappe som eksamensform kan gjennomføres på ulike måter, for eksempel:

- Hele arbeidsmappen kan innleveres for sensurering
- Deler av arbeidsmappen kan trekkes ut, såkalt presentasjonsmappe. Høgskolen kan bestemme hvilke arbeidskrav som skal legges i presentasjonsmappen og/eller studentene kan velge arbeidskrav til presentasjonsmappen.
- Enkelte større arbeidskrav kan være en eksamensoppgave i seg selv, for eksempel bacheloroppgaven.
- Hjemmeeksamen kan bygge videre på tidligere arbeidskrav i arbeidsmappen.
- Arbeidsmappe eller presentasjonsmappe kan danne grunnlag for muntlig eksamen.
- Hele eller deler av arbeidsmappen kan tas med og danne grunnlag for eksamen under tilsyn, dvs. en form for ”åpen bok” eksamen.
-

Fusk

Det har vært uttrykt bekymring for mulighet for fusk med mappe som eksamensformen. Det er vel heller slik at en kan fuske på andre måter enn ved eksamen under tilsyn. Selv om de færreste studentene fusker, må likevel eksamenssystemet ta høyde for at noen vil kunne prøve å fuske. Gjennom arbeidet med tilbakemelding og studentoppfølgingen ellers, følges studentene så tett at en raskt vil kunne reagere hvis en students arbeider plutselig endrer karakter. Variasjon i oppgavetekster fra år til år gjør det også vanskelig å bruke tidligere besvarelser.

Av pedagogiske grunner vektlegges oppgaver som tar utgangspunkt i studenters praksiserfaringer, integrerte oppgaver og egenvurdering av arbeidskrav, noe som også gjør det vanskelig å bruke andres oppgaver.

For å hindre fusk, arbeides det med studentenes holdninger og en bevisstgjøring i forhold til hva akademiske krav til skriving innebærer. Det innebærer bl.a. å få en forståelse for betydningen av å oppgi kildene en bruker.

Referanser

- Bjørke, Gerd (2000). Problembasert læring. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, Olga (2002). ”Mapper” som lærings- og vurderingsreiskap. Unipednr. 2.
- Dysthe, Olga og Knut Steinar Engelsen (2003). Mapper som lærings- og vurderingsform. I: Dysthe og Engelsen (red.). Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dysthe.
- Dysthe, Olga, Arild Raaheim, Ivar Lima og Arne Bygstad (2006). Undervisnings og vurderingsformer. Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen. Evaluering av Kvalitetsreformen. Delrapport 7. Norges Forskningsråd, Rokkan senteret, NIFU-STEP.
- Gynnild, Vidar (2003). Når eksamen endrer karakter. Evaluering for læring i høyere utdanning. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hofset, Arnold (1992). Å undervise studenter. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, Oddmar (2004). Læring – individuelle eller kollektive prosesser? I: Ekeland m.fl. Psykologi for sosial- og helsefag. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Kirke- utdannings og forskningsdepartementet: St. meld. nr. 27 (2000-2001) Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning. Oslo, 2001.
- Løkensgard Hoel, Torlaug og Ove Kr. Haugaløkken (2003). Responsgrupper som læringsressurs i arbeidet med mapper. I: Dysthe og Engelsen (red.). Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Løkensgard Hoel, Torlaug (2008). Skrivning ved universitet og høyskolar – for lærere og studenter. Oslo: Universitetsforlaget.
- Taasen, Inger, Anton Havnes og Per Lauvås (2004). Mappevurdering – av og for læring -. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wittek, Line (2002a). Fra vurderingssituasjon til læringsituasjon? Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UIO.
- Wittek, Line (2002b). Bidrar mappevurdering til bedre betingelser for læring? Unipednr. 2.

- Wittek, Line og Olga Dysthe (2003). Kvalitetskriterier og vurdering – et utviklingsområde innenfor høyere utdanning. I: Dysthe og Engelsen (red.). Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer. Oslo: Abstrakt forlag.

Dato: 29. juni 2013 av [Inger Oterholm](#).