

Artikkelen er vitenskapelig vurdert av forskere utenfor redaksjonen

Pedagogiske mapper for digital dokumentasjon og deling av kompetanse

Av **Ulla Higdem,**
Gudbrand Lien og
Kristin Sandvik
1. november 2008

Ulla Higdem

Dr.scient, er førsteamanuensis ved Avdeling for økonomi og organisasjonsvitenskap og knyttet til Senter for Innovativ Forvaltning (SiF) ved Høgskolen i Lillehammer. E-post: ulla.higdem@hil.no.

Gudbrand Lien

Dr.oecon, er professor i bedriftsøkonomi ved Avdeling for økonomi og organisasjonsvitenskap og tilknyttet Senter for Innovativ Forvaltning (SiF) ved Høgskolen i Lillehammer. E post: gudbrand.lien@hil.no.

Kristin Sandvik

Universitetsbibliotekar ved Høgskolen i Lillehammer. E-post: kristin.sandvik@hil.no

Sammendrag: Pedagogiske mapper blir i økende grad nasjonalt og internasjonalt benyttet til dokumentasjon og deling av pedagogisk kompetanse. I denne artikkelen ser vi nærmere på dette fenomenet, hva som er rasjonalet bak digitale pedagogiske mapper og hvordan disse kan benyttes i undervisnings- og kompetansesammenheng. Vi konsentrerer oss om de sidene ved digitale pedagogiske mapper som har formål om kompetansevurdering og -deling i høyere utdanning. Med utgangspunkt i bibliotekets undervisningstilbud, ser vi på digitale mapper knyttet til markedsføring av egen virksomhet. Vårt spørsmål er om pedagogiske mapper gir mulighet for en bredere og mer fyllestgjørende vurdering av pedagogisk kompetanse og utviklingsarbeid, individuelt og kollektivt, enn hva som er mulig innenfor dagens universitets- og høyskolepraksis.

Hvorfor digitale mapper?

En tradisjonell analog mappe kan beskrives som: en systematisk samling med arbeider (ofte studentarbeider) som viser innsats, prosess, progresjon, og refleksjon innenfor et fagområde (Paulson et al. 1991; Øhra 2004). Mappene kan innholde dokumentasjon av læringsprosesser så vel som produkter som er resultat av disse.

En digital mappe kan beskrives som: «...en digital læringsarena som søker å utvikle et datastøttet dynamisk samarbeidsnettverk med kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling som mål.» (Øhra 2004, s. 18). En digital mappe bygger dermed på de samme prinsipp som en vanlig, papirbasert mappe, hvor to viktige stikkord er kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. En digital mappe vil være transparent, dvs. den gir mulighet for innsyn, som igjen gir mulighet for samarbeidslæring og kollektive prosesser og produkter (Otnes 2003, Øhra 2004).

Spørsmålet er så hva kan pedagogiske mapper brukes til, og hvordan er de i bruk i dag? Vårt hovedfokus i denne artikkel er: 1) i hvilken grad pedagogiske digitale mapper kan brukes for en bredere vurdering av pedagogisk kompetanse ved stillingsopprykk i U&H sektoren, 2) bruk av digitale personlige mapper som arena for reflek-

siv læring gjennom egen (og evt. andres) praksis og 3) om bruk av pedagogiske digitale mapper knyttet til kollektiv markedsføring av egen virksomhet. Utover en diskusjon og drøfting av disse hovedemnene presenteres også resultater fra en enkel spørreundersøkelse om hva vitenskaplig ansatte tenker om bruk av pedagogiske mapper for digital dokumentasjon og deling av kompetanse. Tekniske løsninger og spørsmål vedrørende digitale mapper berøres ikke i denne artikkelen.

Før vi går nærmere inn på de tre ovenfor nevnte hovedemnene, vil vi nevne et utvalg områder hvor pedagogiske digitale mapper brukes eller kan brukes.

Bruk av pedagogiske digitale mapper

Bruk av pedagogiske digitale mapper kan på samme måte som for studenter bidra til en utvikling fra en individuell til kollektiv læringsprosess (Otnes 2003). Å plassere sitt eget arbeid slik at andre kan se og vurdere det, vil skape en økt bevissthet på kvaliteten av det en sender fra seg og invitere til selvkritikk. Mappene bør imidlertid brukes over tid og veksle mellom formative og summative formål (Pettersen 2005). Dokumentering av egen pedagogisk virksomhet kan brukes til å øke innsikten i hva kolleger foretar seg i «sine» klasserom og gjøre den mer åpen for kollegial vurdering. Ved å stille egen virksomhet til skue og åpne seg for andres oppfatninger og – først og fremst – kollegial kritikk, har man også økt sjansene for at man kan se egen virksomhet tydeligere og tenke nye tanker om den. Ifølge Handal og Lauvås (1999) består den enkelte lærers praksisteori av personlige erfaringer, teori i form av overført kunnskap og verdier. Enkelte kan være lite bevisst på, og har ofte vansker med å formulere egen praksisteori. Å begrunne egne handlinger, vise belegg for påstander i sitt forhold til læring, ved konfrontasjon og å sette ord på egen praksisteori, kan åpne for utvikling og eventuell revidering av egen praksisteori (Handal og Lauvås 1999), altså refleksiv læring. I fagterminologien benevnes refleksjon over egen praksis og fagutvikling som metakognisjon (Dysthe & Engelsen 2003). Åpenhet, innsyn og transparens er første forutsetning for å kunne hjelpe hverandre, og veilede hverandre som kollegaer. Kollektivt innsyn i hverandres praksis koblet med kollektiv refleksjon kan føre til en kollektiv, praksisfundert teori (Handal og Lauvås 1999, s. 26).

Dersom et kollegie kan etablere et slikt grunnlag for handling og refleksjon, kan man styrke planleggingen av studier, laging av program og tverrfaglige innsatser. Man får bedre innsikt i egne svake og sterke sider, og får et bedre grunnlag for å markedsføre seg kollektivt overfor eksterne oppdragsgivere, overfor studenter eller andre avdelinger (Stanley 2001), som vi viser i eksemplet om biblioteket senere i artikkelen. Man kan også lettere se «huller» i egen kompetanse, og bli mer spesifikk på hvilken kompetanse man ønsker ved nye utlysninger.

Et viktig bruksområde er i stillingssøking, der en digital mappe blir en presentasjon av oppnådde resultater som praktisk universitets- eller høyskolepedagog, der søkeren kan dokumentere sin egen pedagogiske filosofi, eller «Credo» som John Dewey (2000) kalte det, demonstrere sine pedagogiske prosjekter og kompetanser, og gi til beste sine refleksjoner over egen virksomhet. Det er med andre ord mange og løfterike bruksområder for pedagogiske mapper, men også noen farer som vi skal ta opp (Buckridge 2008).

Kompetansevurdering

Vi skal først se på hvordan pedagogisk virksomhet i dag typisk blir vektlagt ved ansettelse og vurderinger i ulike stillingskategorier og hvordan dette skal dokumenteres. Vår hypotese er at dagens praksis for ansettelse i vitenskapelige stillinger ikke vektlegger pedagogisk virksomhet og kompetanse i nevneverdig grad. I tillegg vil vi hevde at U&H sektoren gjennom sin praksis ved søknader generelt, i retningslinjer, stillingsbetenknninger og utlysningstekster, i liten grad gir seg selv mulighet for å gjøre en bred kompetansevurdering av pedagogisk virksomhet.

Innenfor dagens retningslinjer ved ansettelse er kvalifikasjonsgrunnlaget mht. pedagogisk virksomhet for de enkelte stillingstyper som følger (KD 2006):

Ved ansettelse som professor skal denne ha «dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning». Den samme formulering gjelder også for dosent, førsteamanuensis, førstelektor, høgskolelektor/universitetslektor og høgskolelærer, men for førstelektoransettelse er «Spesielle kvalifikasjoner innenfor undervisning eller annen pedagogisk virksomhet skal tillegges stor vekt». For opprykk til dosent er det et krav om «dokumentert kompetanse innefor forsknings- og utviklingsarbeid rettet mot yrkesfeltet og pedagogisk utviklingsarbeid og annen pedagogisk virksomhet» (paragraf 2-2). For opprykk til førsteamanuensis og førstelektor er ikke pedagogisk kompetanse spesielt nevnt i forskriften. I tillegg åpner forskriften for å sende inn «... annen skriftlig eller digital dokumentasjon av kvalifikasjoner» (KUF 2006).

Vi konstaterer at i dagens situasjon vil det være høgskolelektorer som kvalifiserer seg for førstelektorstilling som vil ha den mest direkte nytten av pedagogiske mapper mht kvalifikasjonsvurdering, og at det generelt er gitt anledning til å dokumentere kompetanse ved hjelp av digital informasjon. Dette understrekes av for eks. Høgskolen i Oslos satsing på førstelektorkvalifisering gjennom et digitalt mappeprogram ved Høgskolen i Oslo (Bjarnø og Høivik 2008).

Hvordan blir så stillingsbetenknninger til vitenskapelige stillinger faktisk utformet mht dokumentasjon av pedagogisk virksomhet? Vi har sett på praksis ved flere universitet og høgskoler gjennom et søk på stillingsutlysninger ved institusjonenes hjemmesider. Siden U&H sektoren er relativt konform gitt felles nasjonale retningslinjer, har vi først tatt utgangspunkt i Høgskolen i Lillehammer (HiL). For en professor- eller førsteamanuensisstilling ved HiL (2008) er følgende elementer vektlagt;

- utdanning og vitenskapelig produksjon
- undervisningserfaring og dokumentert pedagogisk kompetanse
- administrativ og organisatorisk erfaring
- relevant yrkeserfaring
- om søkerne gjennom sitt arbeid har hatt syn for fagets samfunnsmessige relasjoner
- hvordan søkerens forskning og faglige orientering korresponderer med HiLs behov og ressurser.

Undervisningserfaring og pedagogisk kompetanse skal altså dokumenteres også i disse stillingskategoriene. Om søkerne har hatt syn for fagets samfunnsmessige relasjoner er også et område som skal dokumenteres og som kan ligge tett knyttet til pedagogisk virksomhet gjennom formidlingsvirksomhet, populærvitenskapelige artikler med mer. I denne listen ovenfor er ikke de ulike elementene vektet likt ved vurdering. Med hensyn til hva man skal legge ved en søknad skal forskningsarbeider representeres med inntil 10 arbeider, pedagogiske arbeider med inntil 3 (lærebøker mv.), faglige arbeider av populærvitenskapelig art med inntil 3, utredningsarbeider og konsulentrapporter med inntil 3 arbeider. Ut fra dette er dagens praksis for vitenskapelige stillinger at innenfor til sammen 19 arbeider, skal det pedagogiske bidraget ikke overstige 3.

I dagens praksis kan vi igjen konstatere at det pedagogiske elementet og incentivet for dokumentasjon av utviklingsarbeid og praksis er størst for kategoriene høyskolelektor ved ansettelse og opprykk. For førsteamanuenser og professorer er pedagogiske arbeider i mindre grad vektlagt og disse arbeidene kan representeres på en snevrere måte.

Hvordan mener så U&H sektoren at arbeidene skal dokumenteres og sendes inn for bedømming? For en førstelektor/høyskolelærer ved HiL er formuleringen at; «Utfyllende CV, produksjons- og/eller publikasjonslister og dokumenter/arbeider som skal vurderes sendes i 3 eksemplarer» (HiL 2008). Alle typer arbeider skal sendes som skriftlige vedlegg i tre eksemplarer, det er ikke tistrekkelig å sende elektroniske vedlegg. Et søk på hjemmesidene til 5 andre universitet og høyskoler (UIA 2008; UIS 2008; HIG 2008; HIVO 2008; HIHM 2008) viser det samme mønsteret. UIS har imidlertid åpnet for å legge ved andre typer vedlegg enn de tradisjonelle (UIS 2008b).

Dette innebærer at dagens praksis ved de institusjonene vi har sett på, med unntak for film og mediefagene, ser ut for å begrense mulighetene for digital dokumentasjon av pedagogisk praksis og utviklingsarbeid ved hjelp pedagogiske mapper.¹ Dermed vil man også i praksis begrense institusjonens muligheter for en bredere vurdering av pedagogisk kompetanse.

En pedagogisk mappe kan inndeles i to nivåer, en arbeidsmappe og en presentasjonsmappe.²

Arbeidsmappe

En arbeidsmappe vil ha som formål å samle pedagogisk arbeid for en enkelt person eller for et fagmiljø. Her vil vi holde oss til mapper for en enkelt person. Arbeidsmappen kan inneholde alle typer pedagogisk arbeid som lar seg digitalisere, dvs. skiftlig, auditivt og visuelt eller alle typer på en gang. Arbeidsmappen kan inneholde planlegging, gjennomføring, evaluering og refleksjon knyttet til læring og undervisning.

Gjennom et pedagogisk livsløp vil en digital arbeidsmappe representere et samlet grunnlag for å kunne rekapitulere og vurdere ens egen utvikling, refleksjon, vurdering og evaluering knyttet til undervisning og læring og dermed utgjøre en arena for og et tilfang til refleksiv læring over tid (Dysthe og Engelsen 1999).

Presentasjonsmappe

En presentasjonsmappe blir etablert med et spesifikt formål. En slik mappe vil være beregnet for summativ vurdering av en kommisjon, men vil i tillegg kunne speile en persons pedagogiske utvikling over tid. I Universitets- og høgskolerådets veiledning til personer som ønsker å søke om opprykk til førstelektor, anbefales det å lage et profileringsdokument, som beskrives slik:

Det vil innebære en klar styrking av søknaden om man legger arbeid i en overbyggende tekst, et profileringsdokument. En slik overbyggende tekst bør sammenfatte søknadsgrunnlaget og vise det kompetansefeltet som legges fram for bedømmelse. Dokumentet bør også drøfte pedagogisk refleksjon/ståsted, og sammenfatte den læringshistorien som har ført fram til dette ståstedet. En bør kunne vise hvordan den framlagte dokumentasjonen av utviklingsarbeider inngår i læringshistorien. (Universitets- og høgskolerådet 2007)

Gjennom varierte og helhetlige mediale uttrykk i presentasjonsmappa vil en kommisjon og/eller en arbeidsgiver kunne vurdere personens pedagogiske/ undervisningsmessige profesjonalitet og allsidighet. Dette innebærer også at innholdet i presentasjonsmappa ikke er begrenset til personens egne vurderinger av pedagogikk og pedagogisk arbeid. Like vesentlig kan det være å legge inn kollegavurderinger og andre vurderinger av utviklingsarbeid (Allern 2007b). Seldin (1997) poengterer at det ideelt sett bør være flere kilder til vurdering av samme pedagogiske hendelse (for eksempel en forelesning) enn individet selv. Dette kan altså være kolleger, studenter og andre. Allern (2007a) ligner det å sette sammen en personlig pedagogisk mappe, å presentere seg selv innenfor en pedagogisk ramme, med et fingeravtrykk.

Hva kan en pedagogisk digital mappe bestå av?

I Norge er vi tidlig i prosessen mht å benytte pedagogiske digitale mapper, men vi kan hente inspirasjon og eksempler fra andre land. Siden det ikke er utarbeidet noen særlige standarder på norsk for hvordan en slik mappe bør se ut, vil vi heller gi eksempler på de mulighetene som finnes.³ Det å standardisere innholdet i en slik mappe kan være uforenlig med å utvikle sitt «fingeravtrykk».

Et eksempel på en mappestruktur for en digital pedagogisk mappe kan vi se hos førsteamanuensis ved Universitetet i Tromsø, Marit Alleren (Allern 2007a). Mappa er lagt ut på universitetets hjemmesider. Denne er inndelt i følgende hovedposter; CV, undervisningshistorie, undervisningsfilosofi, eksempler og læremidler. Alle disse bidragene er skriftlige. Som vi ser allerede av denne oversiktlige inndelingen, legger Allern vekt på å vise utvikling, refleksjon over egen praksis og pedagogisk praksisteori, gjennom for eksempel undervisningshistorie og en egen mappe om sin pedagogiske filosofi.

Det finnes imidlertid også auditive eller/og visuelle muligheter for dokumentasjon. Slike er tatt i bruk ved for eksempel University of Texas (Center for Teaching Effectiveness n.d.). Hvis vi sammenholder vår gjennomgang av litteraturen og praksisen på området, nedfeller det seg noen hovedområder for oppbygging av en pedagogisk mappe;

- Profileringsdokument, se beskrivelsen ovenfor,
- Pedagogisk filosofi, uttrykt i «Mitt pedagogiske credo»,
- Planlegging og forberedelse av kurs, som kan bestå av kursinnhold, emnebeskrivelser, utdelt materiale, pedagogisk opplegg i en læringsplattform (eks Fronter), pensumlister, m.m.,
- Gjennomført undervisning, som inkluderer videopresentasjoner, fjernundervisning, kollegaveiledning og vurdering av undervisningen, studentevalueringer m.m.,
- Veiledning og evaluering av studenter, opplegg for veiledning i en læringsplattform/er, diskusjonsfora, videopresentasjoner, skriftlige veiledinger, studenters vurdering av veiledningen, kollegavurdering og evaluering mv., og
- Utviklingsarbeid, som inkluderer nyorientering og endringer av kurs og undervisningsopplegg.

Som vi ser er mulighetene i prinsippet legio for å digitalt dokumentere pedagogisk og undervisningsmessig praksis, utviklingsarbeid og kompetanse. Utfordringen for hver enkelt er å gjøre et relevant utvalg av arbeider og representasjoner som både beskriver ståsted, utvikling, praksis og nyorientering i tråd med hovedområdene for en slik mappes innhold. En annen utfordring er knyttet til refleksjon over egen praksis, hvor bevisstheten av noe av ens egen profesjonelle utøvelse vil være såkalt taus kunnskap (Schön 1987), – en type kunnskap innvevd i profesjonsutøvelsen som ikke lar seg bringe fram for individet som gjenstand for refleksjon. Ved hjelp av ulike elementer i mappa, som eksempelvis video vil derimot de som vurderer innholdet kunne reflektere over denne praksisen. I tillegg vil elementer av kollegavurdering og veiledning i mappa kunne bringe fram andres refleksjoner over den tause profesjonskunnskapen, slik forskning gjennom observasjon av praksis viser (Forester 1991).

Mappen som en del av CV

Valget av mappens plassering i det digitale rom – på en webside, eller i egen harddisk – styrer graden av offentlighet og tilgjengelighet. Det bør også vurderes hvilken sammenheng mappen presenteres i, og hvilke andre budskap man ønsker framført.. En undervisers pedagogiske kompetanse, eksemplifisert i digital mappe, kan slik naturlig være en del av ens «curriculum vitae». En CV kan være «helt privat» og dekke et individuelt behov, den kan være en del av institusjonens presentasjon av ansatte eller også tenkes å inngå i en større sammenheng som i en nasjonal bibliotek-/forskningsdatabase. Ev CV har grunnelementene personlige opplysninger, utdanning og arbeidserfaring. Andre elementer som etter hvert blir tatt inn i en CV-sammenheng er for eksempel forskning, kursvirksomhet, tillitsvern og samfunnsengasjement. For undervisningspersonale bør den pedagogiske kompetansen og pedagogisk praksis bli et ytterligere element i en helhetlig CV.

Mapper som markedsføring av egen virksomhet

Pedagogiske digitale mapper er i litteraturen mest brukt som et individuelt uttrykk. Ved sin egenart, transparens og åpenhet utvides det individuelle preget mot kollektive prosesser,

mot en læringsøkologi. Øhra beskriver dette som «... innholds- og prosessdokumentasjoner som fastholder og forandrer felles viten og innsikter» (Øhra 2004, s.20).

«Kollektive mapper», hvor et miljø med flere personer med et dominerende fellestrekk og felles mål presenterer seg kan fungere på liknende måte som en individuell mappe. De kan vise en gruppes pedagogiske kompetanse, refleksjon og tilbud. De kan henvende seg og samhandle på liknende måte mot andre miljøer utad, andre avdelinger, hele institusjonen og mot nettet/verden.

Bibliotekets undervisning i informasjonssøking kan være et eksempel på miljøer som kan ta i bruk kollektive, pedagogiske digitale mapper. Dette er et av flere undervisningstilbud som ikke er den del av faste studieplaner. Som andre ikke-obligatoriske tilbud, for eksempel IT-kurs og kurs i læringsplattformer, har disse et behov for å markedsføre seg, gjøre andre kjent med tilbudet. Her er ofte problemet at de som skal bestille eller samarbeide om disse kursene vet lite om hva kursene inneholder og hva som er mulig /optimalt å tilby studentene. Ved å dokumentere kursene i digitale mapper kan samarbeidspartnerne/lærerne på faget få økt «bestillerkompetanse». Ved å se på eksempler på tidligere undervisningsopplegg kan det bli lettere å bestille og/eller gi riktig kursinnhold, skreddersydd etter behov.

Eksempel på kollektiv digital mappe

Bibliotekets mappe med tilbud om kurs i informasjonskompetanse inneholder generell informasjon om ulike hensyn en må ta stiling til ved bestilling av kurs for å tilpasse disse til mottakernes situasjon. Dette kan være forhold som målsetting, dybde, varighet, innhold og oppfølging. Mappen kan også vise til konkrete undervisningsopplegg med lenker til tidligere gjennomførte kurs. Poenget med kollektiv mappe her er at undervisningen som tilbys ikke er knytta til en enkeltperson, men en avdelings pedagogiske kompetanse.

Individuelle eller kollektive digitale mapper som dokumenterer pedagogisk kompetanse og publiseres i lukket nettverk eller helt åpent på nettet, gjør kunnskapen bedre tilgjengelig for andre og åpner opp for samarbeid og kollektiv innsikt (Otnes 2003, s. 90–91).

Mulighetenes kunst

I dette avsnitt vil vi først diskutere hvilke fordeler og muligheter som er knyttet til bruk av digitale pedagogiske mapper. Deretter blir innvendinger som hovedsakelig er knyttet til arbeids- og kontrollaspektet belyst.

Bedre avbalansering av vitenskapelig produksjon og pedagogisk kompetanse

I dagens system ved vurdering om stillingsopprykk er det sterkest fokus på vitenskapelig produksjon, og de som lykkes med det stiller vanligvis med de sterkeste søknadene. Samtidig er det mange i U&H sektoren som vier størst oppmerksomhet mot undervisningsdelen. Dette arbeid får, som vist i vår gjennomgang av dagens system for kvalifikasjonsgrunnlag for stillingsopprykk, imidlertid relativt liten uttelling ved kompetansevurdering. En årsak til dette er rett og slett at tidligere har pedagogisk kompetanse ofte vært vanskelig å dokumentere. Bruk av pedagogiske digitale mapper og dagens teknologi kan åpne opp for nye muligheter ved stillingsopprykk for de som har sterkere fokus på undervisning enn vitenskapelig produksjon.

Flere steg videre i kompetansevurdering

Under forutsetning av at en sammensatt digital pedagogisk mappe inneholder multimediale uttrykk, vil for det første en slik mappe kunne gi muligheter for en bredere vurdering av en kandidats pedagogiske kompetanse og utvikling enn det dagens praksis med innlevering av kun skriftlige arbeider åpner for. For det andre kan en kommisjons vurdering raskt nå ett eller flere steg lengre tidlig i prosessen, dvs. forut for intervju og prøveforelesning. En kommisjon vil altså ved hjelp av en digital pedagogisk mappe på et tidlig tidspunkt kunne sette seg inn i kandidatens ferdigheter knyttet til de mange virkemidler som brukes i pedagogisk praksis. Eksempler kan være forelesning, veiledning, bruk av IKT-verktøy i undervisning og veiledning med mer som vist ovenfor. En videotapet forelesning fra en reell undervisnings-situasjon kan gi mye informasjon om kandidaten i denne type undervisning. En prøveforelesning over et oppgitt emne i en i undervisningssammenheng kunstig kontekst med eksempelvis bare kommisjonen til stede, vil ikke gi samme informasjon om faktisk praksis som det direkte møtet med studentene i en normal setting gjør. Konsekvensen av det foregående resonnement, er en argumentasjon for at et videoopptak fra en faktisk undervisnings-situasjon gir mulighet for en bedre vurdering av undervisningskompetanse enn en prøveforelesning vil gi. En mappe kan eksempelvis også inneholde en redigert videoframvisning av hvordan kandidaten benytter læringsplattform/er (eks. Fronter) i veiledning og dialog med studentene. Å gi rom i sin mappe for kollegers vurdering kan også gi en kommisjon større innsikt i fagfellesskapets vurdering av personens pedagogiske kompetanse. For det tredje vil en digital pedagogisk mappe kunne gi innsikt i personens syn på undervisning og læring der hvor den inneholder elementer av refleksjon over egen praksis. For enkelte typer stillinger vil det også være et faglig selvstendig poeng å dokumentere og vise egen pedagogisk utvikling og læring. Til slutt vil, som tidligere nevnt, en multimedial mappe kunne gi innsikt i det som er taus kunnskap i kandidatens profesjonsutøvelse som underviser. Kandidater til kompetansevurdering som benytter anledningen til å legge ved en digital pedagogisk mappe med m.a. multimediale elementer, kan gi en kommisjon annen og mer fyllestgjørende informasjon om pedagogisk praksis, kompetanse og grunnsyn» på et tidlig stadium i vurderingsprosessen enn det kun skriftlige bidrag ofte vil gi.

Vurdering av innholdet i digitale pedagogiske mapper

Ved kompetansevurdering vil den pedagogiske mappen være en presentasjonsmappe. Det innebærer at det er utvalgte elementer av den pedagogiske virksomheten som blir presentert, noe som kan variere etter formålet med mappa, slik bl.a. Dysthe og Engelsen (2003) og Nordkvelle (2007) viser. Sentrale element i en pedagogisk mappe vil bestå av at kandidaten begrunner det utvalget av elementer i mappe som er gjort og knytter egne refleksjoner til arbeidene som er lagt inn. Dette vil bidra til en styrking av refleksjon over egen praksis (Schön 1987) og praksisteori (Handal og Lauvås 1999) og en synliggjøring av en utvikling innenfor pedagogisk kompetanse og praksis. En egen praksisteori kan, som vi har vist, nedfelles som et credo – eller som eksempelet Allern viste – eksplisitt beskrevet som «pedagogisk filosofi» (Allern 2007a). Der en kandidat ønsker å vise sin egen utvikling knyttet til undervisning og læring, bør også arbeider og elementer legges inn i mappa som viser en

utvikling. Dette innebærer at både gode og mindre gode elementer fra egen praksis ideelt sett bør legges inn i mappa. Refleksjoner over egen tilkorkommenhet og evne til å finne nye veier kan fortelle mer om kompetanse enn framvisning av framstående enkelthendelser. «Fingeravtrykket» kan identifiseres på en kandidats søken etter bedre veier å gå heller enn det «perfekte eksempel» og derved demonstrere sin personlighet innenfor pedagogisk praksis (Allern 2007b).

Opphavsrett, redelighet og sjenerøsitet

I all dokumentasjon og produksjon av kunnskap finnes det et element av tillit basert på et vitenskapsetisk grunnlag mht. forholdet til eget og andres arbeid (Gilje & Grimen 1995, Hollis 1994), dvs. akademisk redelighet. Dette vil også gjelde for pedagogiske mapper. Det finnes muligheter for juks og for å utgi andres arbeid for sitt eget. Institusjonaliserte rutiner som emneevaluering, tillitsvalgte og dokumentasjon lagt ut på en læringsplattform gjør at en ved tvil relativt enkelt vil kunne etterspore hva som er personens eget arbeid. Kollegavurderinger og kollegial kontakt på studier vil også være en sikring mot juks.

Dokumentasjon i mer eller mindre tilgjengelige mapper åpner for deling og lån. Alminnelige holdninger og regler om opphavsrett, avtaler og siteringer bør være selvsagt også her. Dette innebærer at lån fra andres mapper må skje etter tillatelse, eller i det minste at det siteres i følge vitenskapelig skikk. Innsyn i publisert materiale vil etter vår oppfatning hindre ureglementerte lån i større grad enn undervisning som ikke dokumenteres. En vil ikke vise fram «stjålet gods».

Ansattes umiddelbare holdning til digitale pedagogiske mapper

For å få en «røff» oversikt over hva vitenskapelig ansatte tenker om bruk av pedagogiske digitale mapper i undervisnings- og kompetansesammenheng gjennomførte vi en liten spørreundersøkelse på HiL i mai 2008. I overkant av 150 vitenskapelig ansatte fikk oppgitt, via elektronisk spørreskjema i Fronter, 4 påstander (gjengitt i Tabell 1), som de på en skala fra 1 (=Helt uenig) til 5 (=Helt enig) skulle angi i hvilken grad de var enig i eller ikke. Selv om flere droppet å svare pga. at de følte de hadde for lite kunnskap/informasjon til å uttale seg om emnet, fikk vi inn 75 svar. For å få fram holdningsforskjeller i utvalget delte vi også i Tabell 1 hele utvalget inn i to grupper, hvor den ene gruppa «De positive» består at de som systematisk hadde en tendens til å svare på den øvre del av skalaen 1 til 5, mens den andre gruppa «De reserverte» typisk ga sine svar på den nedre del av skalaen.⁴

Resultatene, som vil tolkes med forsiktighet pga. stor variasjon hos respondentene i kunnskap om pedagogiske digitale mapper, viser for hele utvalget en tyngde mot det positive for alle påstandene (dvs. gjennomsnittscore over 3). Med andre ord, vitenskapelig ansatte ved HiL tror generelt at bruk av digitale pedagogiske mapper kan ha en positiv effekt både for den enkelte individuelt så vel som for institusjonen.

Men, som kolonne 4 viser, er det grupperinger i miljøet som ser få positive sider ved konseptet. Respondenter i gruppa «De reserverte» kommer med flere innvendinger mot pedagogiske mapper, som for eksempel: medfører enda mer jobb knyttet til undervisningen; god dokumentasjon kan være forskjellig fra god undervisningspraksis; trekker opp-

Tabell 1. Et utvalg HiL ansattes respons på 4 forspeilte påstander om digitale pedagogiske mapper. For hvert utsagt/hver påstand skulle de på en skala fra 1 (=Helt uenig) til 5 (=Helt enig) angi i hvilken grad de var enig eller ikke.

Påstander	Gjennomsnittsscore på skalaen 1 – 5		
	Hele utvalget	«De positive»	«De reserverte»
«I undervisningssammenheng vil digitale pedagogiske mapper bidra til økt refleksjonsnivå av min egen pedagogiske praksis»	3,2	3,8	2,0
«Dersom HiL (hypotetisk) bestemmer seg å for å ta i bruk pedagogiske mapper som verktøy for dokumentasjon av pedagogisk kompetanse, vil jeg gjøre mitt beste for å utvikle min egen pedagogiske mappe»	3,4	4,1	1,9
«For kolleger og for undervisningsinstitusjonen vil bruk av digitale pedagogiske mapper gi bedre muligheter når det gjelder kompetanseutveksling, kompetansedeling og kollegaveiledning»	3,3	3,8	2,3
«For institusjonen vil digitale pedagogiske mapper legge til rette for en bredere kompetansevurdering ved vurdering av for eksempel stillingsopprykk enn dagens generelle ordning med kun skriftlige bidrag gjør»	3,4	4,1	1,9
Antall respondenter	75	51	24

merksomheten unødvendig vekk fra det å undervise og over mot dokumentasjon; og kan undergrave variasjon i form og situasjonstilpassning. Vi kommer tilbake til resultatene i drøftingen nedenfor.

Mer arbeid og økt kontroll?

Opphavet til interessen for og rasjonale bak digitale pedagogiske mapper er i hovedsak to-delt (Dysthe & Engelsen 2003, Buckridge 2008). Det ene opphavet har sitt utgangspunkt i en instrumentell tilnærming med vekt på å dokumentere kompetanse. Den andre retningen legger vekt på personlig utvikling gjennom refleksjon individuelt, men også gjerne kollektivt. Det er dette vi tidligere har omtalt som refleksiv læring og metakognisjon.

Digitale mapper har muligheter og farer knyttet til seg. Knyttet til et instrumentelt perspektiv kan det føres argumenter for hvorfor digitale personlige mapper kan være en hensiktsmessig form for å dokumentere, vurdere og utnytte en bredere pedagogisk kompetanse enn dagens ordning for vurdering av kompetanse tillater ved mange U&H-institusjoner i Norge. Et institusjonelt krav om dokumentasjon i pedagogiske mapper vil i tillegg til kompetansevurdering- og sertifisering også kunne forstås som kontroll av ansatte – eller av en profesjon. I tillegg vil institusjonalisering med evt tilhørende stømlinjeforming av mapper og krav til innhold i mapper bli en måte å rette seg etter institusjonaliserte og andres krav (Dysthe og Engelsen 1999). En standardisering av pedagogiske mapper vil kunne ha uheldige konsekvenser. Her kan det være nyttig å se tellekant- og kategorisystemet for publisering av forskning som en parallell, hvor systemet gir føringer og former og definerer innhol-

det. Stramme, definerte vurderingskriterier for digitale mapper vil kunne hemme de mulighetene for mangfold som mappene kan gi. Vi vil argumentere for å framelske en mangslungen, kreativ pedagogisk praksis i tråd med «fingeravtrykk»- prinsippet. Derfor mener vi at pedagogiske mapper ikke bør defineres i faste kategorier og krav til utforming. De av våre informanter som vi har kategorisert som «De reserverte», trekker opp slike momenter som nevnt overfor, som grunner for sin skepsis. Leggett og Bunker (2006) påpeker også at selv om pedagogiske mapper kan være egnet for dokumentasjon av kompetanse, innehar konseptet flere negative effekter. De hevder at institusjoner som lykkes i næringslivet har fokus på å lære av tidligere feil, ta høyde for og handle ut fra kompleksitet, være forberedt på at uforutsette ting skjer, og utnytte spisskompetanse. Leggett og Bunker (2006) hevder at digitale mapper er et lite egnet verktøy til å ivareta disse forhold ved en undervisningsinstitusjon.

Mange ønsker likevel at pedagogisk praksis blir oppvurdert, slik vi har vist at bruk av digitale pedagogiske mapper kan bidra til. Fordelene ved å dokumentere sin pedagogiske kompetanse i digitale mapper vil kunne føre til at flere tar dem i bruk. Hvis også institusjonene åpner for at en opprykkssøknad kan leveres i digital form, kan en forvente en innebygd smitende effekt. En institusjonalisering i form av krav eller tvang er dermed ikke nødvendig.

Også et system basert på frivillighet vil få konsekvenser og må være gjennomtenkt. Dys-the (2002) påpeker sammenheng mellom tiltak og målsetting, at valg av vurderingsform skal tjene læringsmål innen faget. Tilsvarende tenkning må ligge bak en innføring av et system for dokumentasjon og vurdering av pedagogisk kompetanse, det må være tjenelig i forhold til hva vi ønsker å oppnå. Innføring av et system med belønninger medfører at vi tilpasser oss det, om det er «fornuftig eller ei».

Som flere av våre informanter peker på ovenfor, vil arbeid med digitale pedagogiske mapper bety flere administrative og tekniske arbeidsoppgaver utenom selve undervisningen, presset på tid øker. Denne konklusjonen fra ansatte viser også andre undersøkelser (De Rijdt et al. 2006, Buckridge 2008). Vårt utgangspunkt er, i tillegg til det instrumentelle aspektet, det humanistiske. Gjennom arbeidsmapper og kollektive mapper kan det legges bedre til rette for at hver enkelt underviser har anledning til å reflektere over egen praksis, individuelt eller sammen med fagfeller og/eller studenter. Gjennom en slik digital plattform kan den personlige utviklingen styrkes gjennom multimedial dokumentasjon, refleksiv læring og metakognisjon. Å etablere en (eller flere) arbeidsmapper åpner for å «ta et skritt til siden», se, reflektere, lære og kommunisere med andre. Dette vil kunne være individets og læringsmiljøets gevinst ved å ta i bruk digitale pedagogiske mapper med utgangspunkt i perspektivet læring. Spørsmålet om hvorvidt refleksiv læring vil slå igjennom som en institusjonell praksis ved digitale pedagogiske mapper, er foreløpig åpent. Buckridge (2008) hevder at i en akademisk institusjon vil kravet til forskningsproduksjon med tilhørende incentiver overstyre hvorvidt undervisere i U&H sektoren bruker tid på å gjøre kvaliteten av egen undervisning bedre. Hennes poeng er at fagansatte i en slik situasjon tilpasser seg kravene til forskningsproduksjon og gjennomfører undervisning som er «god nok».

Knyttet til debatten om hvorvidt en institusjons innføring av digitale pedagogiske mapper både kan ivareta et summativt og en formativt formål, kan svaret være at det er mulig å ivareta begge disse potensialene (Buckridge 2008), men at det er noen hindringer på veien.

En vesentlig hindring vil være om det ikke finnes en etablert kultur for en åpen diskusjon om økt kvalitet i undervisningen gjennom kunnskap, innsikt og refleksjon.

Konklusjon

Bruk av digitale pedagogiske mapper vil kunne ha positive effekter og negative virkninger. Vi har argumentert for følgende positive effekter;

For individet vil digitale pedagogiske mappers krav til innhold kunne være en katalysator for et økt refleksjonsnivå av egen pedagogisk praksis og til at flere typer pedagogisk kompetanse og utviklingsarbeid blir dokumentert.

For kolleger og for undervisningsinstitusjonen vil muligheten være større for ide- og kompetanseutveksling, kompetansedeling – som en kollektiv bibliotekmappe, kollegaveiledning og mindre privatisert praksis i undervisningssammenheng. Digitale pedagogiske mapper vil altså kunne øke graden av refererbarhet og transparens i det samlede pedagogiske arbeidet.

For institusjonen vil digitale pedagogiske mapper kunne legge til rette for en bredere kompetansevurdering ved vurdering av for eksempel stillingsopprykk enn dagens generelle ordning med kun skriftlige bidrag gjør.

Generelt sett vil vi hevde at digitale pedagogiske mapper vil kunne bidra til å styrke det samlede pedagogiske arbeidet ved en institusjon ved bl.a. økt refleksjonsnivå over egen pedagogisk praksis og utviklingsarbeid, større transparens, kollegaveiledning og et bredere vurderingsgrunnlag av allsidig praksis. Imidlertid finnes det flere mulige negative virkninger, som også vår empiriske spørreundersøkelse belyser.

Litteratur

- Allern, Marit (2007a). *Introduksjon til pedagogiske mapper*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
<http://uit.no/iplu/5079/1>, lest 12.02.2009.
- Allern, Marit (2007b). *Pedagogiske mapper – seminar ved UiTø våren 2007*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
<http://uit.no/175/6637/11>, lest 30.03.2008.
- Barrett, Helen & Carney, Joanne (2005). *Conflicting Paradigms and Competing Purposes in Electronic Portfolio Development*. Manuscript submitted for publication.
<http://electronicportfolios.org/portfolios/LEAJournal-BarrettCarney.pdf>, lest 09.05.2008
- Bjarnø, Vibeke & Høivik, Helge (2008). *Digitale mapper som læringsarena for førstelektorkvalifisering*. I: M. Allern & K.S. Engelsen (red.), *Mapper i digitale læringskontekstear – erfaringar og perspektiv frå høgre utdanning* (s.89–101). Tromsø: Norgesuniversitetet
- Buckridge, Margaret (2008). *Teaching portfolios: their role in teaching and learning policy*. *International Journal of Academic Development*, 13(2), 117 – 127.
- Center for Teaching Effectiveness (n.d.). *Preparing a Teaching Portfolio – A Guidebook*. Austin: The University of Texas <http://www.utexas.edu/academic/cte/teachfolio.html>, lest 30.03.08.
- De Rijdt, Catherine, Tiquet, Eva, Dochy, Filip & Devolder, Maurice (2006). *Teaching portfolios in higher education and their effects: an explorative study*. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1084–1093.
- Dewey, John (2000). *Mitt pedagogiske Credo*. I: S. Vaage (red.), *Utdanning og demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg* (s. 55–66). Oslo: Abstrakt forlag.

- Dysthe, Olga & Engelsen, Knut Steinar (2003). Mapper som lærings- og vurderingsform. I: O. Dysthe & K.S. Engelsen (red.), *Mapper som pedagogisk redskap: perspektiver og erfaringer* (s. 13–34). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, Olga (2002). «Mapper» som lærings- og vurderingsreiskap. *UNIPED*, 24(2), 5–17.
- Forester, John (1991). Anticipating Implementation: Reflective and Normative Practises in Policy Analysis and Planning. I: D. A. Schön (ed.), *The Reflective Turn: Case studies in and on educational practice* (s.191–212). New York: Columbia University Teachers College Press.
- Gilje, Nils & Grimen Harald (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hair, Joseph F. Jr., Black, Bill, Babin, Bary, Anderson, Rolph E.. & Tatham, Ronald L. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Handal, Gunnar & Lauvås Per (1999). *På egne vilkår – en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- HIHM (2008). Høgskolen i Hedmark (pr.07.05.08)
Høyskoleketor/høyskolelærer
<https://secure.recruiter.no/clients/default.aspx?GroupID=15>
- HIG (2008). Høgskolen i Gjøvik (pr. 07.05.08)
Førsteamanuensis/førstelektor/høgskolelektor
<https://secure.recruiter.no/lists/vacPos.aspx?jobID=97651&clientID=1526&groupID=0&lang=NO>
- HIL (2008). Høgskolen i Lillehammer. Ledige stillinger (pr. 30.03.2008)
http://www.hil.no/hil/startside/ledige_stillinger
- HIVO (2008). Høgskulen i Volda (pr. 07.05.08)
a) Førsteamanuensis/ førstelektor
<http://stilling.recruiter.no/lists/vacPos.aspx?jobId=96015&clientId=1689>
b) Førsteamanuensis/førstelektor/høgskulelektor
<http://stilling.recruiter.no/lists/vacPos.aspx?jobId=97295&clientId=1689>
- Hollis, Martin (1994). *The philosophy of social science : an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KUF (1995). *Felles stillingsstruktur for undervisnings- og forskningsstillinger ved høyskoler og universiteter: reglementer for opprykk til førsteamanuensis, førstelektor og førstebibliotekar*. (KUF-rundskriv F-14-95). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <http://www.lovdato.no/for/sf/kd/kd-20060209-0129.html>, lest 07.05.2008.
- Leggett, Monica & Bunker, Alison (2006). Teaching portfolios and university culture. *Journal of Further and Higher Education*, 30(3), 269–282.
- Nordkvelle, Yngve (2007). *Digitale mapper i høyere utdanning – omfang, bruk og trender i framtida*. Tromsø: Norgesuniversitet
- Otnes, Hildegunn (2003). Arkivskuff eller læringsarena? Lærings- og dokumentasjonssjangrer i digitale mapper. I: O. Dysthe & K.S. Engelsen (red.), *Mapper som pedagogisk redskap: perspektiver og erfaringer* (s. 85–111). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Paulson, F. Leon Paulson, Pearl R. & Meyer, Carol A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60–63.

- Pettersen, Roar C. (2005). *Kvalitetslæring i høyere utdanning: innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Schön, Donald A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seldin, Peter (ed.) (1997) *The teaching portfolio: a practical guide to improved performance and promotion* (2nd ed.). Bolto, Mass.: Anker publ.
- Stanley Christine A. (2001). The faculty development portfolio: a framework for documentation of faculty developers. *Innovative Higher Education*, 26(1), 23–36.
- UIA (2008). Universitetet i Agder (pr. 07.05.08)
- Førsteamanuensis/førstelektor <http://uia.easycruit.com/vacancy/181795/35070?iso=no>
 - Førsteamanuensis/ førstelektor <http://uia.easycruit.com/vacancy/182246/35069?iso=no>
- UIS (2008). Universitetet i Stavanger (pr. 07.05.08)
- Førsteamanuensis/ førstelektor http://www.uis.no/om_uis/ledige_stillingar/article9778-100.html
 - Førsteamanuensis/ førstelektor http://www.uis.no/om_uis/ledige_stillingar/article9938-100.html
 - Førsteamanuensis (risikostyring) http://www.uis.no/om_uis/ledige_stillingar/article9942-100.html
- Universitets- og høyskolerådet (2007). Veiledning for deg som vil søke opprykk til førstelektor http://www.uhr.no/documents/Endelig_versjon_sjekkl_forstelektor.pdf lest 16.02.2009.
- van der Schaaf, M.F. & Stokking, K.M. (2008). Developing and validating a design for teacher portfolio assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 245–262.
- Øhra, Mattias (2004). Kunnskapsdeling ved bruk av digitale mapper. I: H. Otnes (red.), *IKT og nye læringsprosesser : en artikkelsamling basert på erfaringer fra et prosjekt ved avdeling for lærerutdanning* (s. 15–32). (Notat 2/2004). Tønsberg : Høgskolen i Vestfold.

Noter

- Vi er klar over at Universitetet i Tromsø har startet innføring av pedagogiske mapper. Siden de ikke hadde ute noen stillingsannonser i mai 2008 fikk vi ikke mulighet for å se hvordan man åpner for dette i utlysningsene.
- I Dysthe og Engelsen (1999) og i Dysthe (2002) skiller det mellom tre hovedtyper av digitale mapper: læringsmappe, vurderingsmappe og kompetansemappe. I denne artikkelen benytter vi imidlertid den 2-delte inndelingen til Nordkvelle. En arbeidsmappe i Nordkvelles (2007) terminologi kan godt også være en læringsmappe.
- Det finnes imidlertid internasjonale eksempler på oppbygging av standarder både for pedagogiske digitale mapper og systemer for en summativ vurdering av disse, se for eksempel De Rijdt et al. (2006).
- For å dele respondentene inn i grupper ble det brukt cluster-analyse (Hair et al. 2006).