

Rakel K. Rohde Næss

Student veileder student

Kunnskapsdeling i en lærende organisasjon. Erfaringer med studenter som veiledere i medstudenters arbeid med digitale mapper.

En prosjektrapport

Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, 2007

Rapport 4 / 2007

Rapport 04/2007 Høgskolen i Vestfold

Copyright: Høgskolen i Vestfold / Rakel K. Rohde Næss

ISBN: 82-7860-199-2

Forord

Dette prosjektet er et studentrelatert prosjekt hvor studentene var delaktige i alle fasene av prosjektet. Jeg vil særlig rette en takk til de 5 studentene som jobbet tett sammen med meg i hele prosjektperioden: Rikard Demer, Tarja Huttunen, Trine Semb Fevang, Hilde Marie Hermansen og Ellen Øyhaugen Dahlen.

25.04.07

Rakel K. Rohde Næss

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og begrunnelser for prosjektet.....	2
2. 0 Nærmere beskrivelse av prosjektet.....	6
2.1 Planleggingsfasen	7
2.2 Gjennomføringen av prosjektet	9
3. 0 Evalueringsfasen	12
3.1 Råd for framtidige prosjekt	16
3.4 Veien videre	18
Litteraturliste	19

1.0 INNLEDNING

Pedagogikkseksjonen ved Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Vestfold vedtok høsten 04 å gjennomføre et prosjekt hvor 2. trinn lærerskolestudentene skulle veilede 1. trinnstudentene. Dette ble nedfelt i begge trinns fagplaner i pedagogikk. 200 studenter og 10 lærere ble involvert.

Prosjektets mål var å få erfaringer med studentveiledning og gi studentene veiledningspraksis i utdanningen. I tillegg var viktige mål å få studentene til å jobbe med egenvurdering og vurdering av andre (self- og peer assessment). Formativ vurdering, hvor man er opptatt av læringsprosesser som ønsker å hjelpe studenten videre står her sentralt. Et viktig mål for prosjektet var også å gi studentene mer medbestemmelse i eget studium, samt få studentene til å dele kunnskaper, refleksjon og være mer deltakende i læringsmiljøet. Studentene var delaktige i alle fasene i prosjektet. Studentene veiledet hverandre med fokus på mappemetodikk og bruk av digitale mapper.

Prosjektet "Student veileder student" kan sees som et forsøk på å videreføre noen av erfaringene som ble gjort gjennom PLUTO-prosjektet "IKT og nye læreprosesser" som Høgskolen i Vestfold igangsatte høsten 2000. Digitale mapper hadde en sentral plass i prosjektet og ble valgt som grensesnitt for læring med IKT, kombinert med et perspektiv på læring som baserer seg på sosiokulturell læringsteori. Prosjektets hovedfunn er oppsummert i en sluttrapport (Øhra, 2003). Noen av oppsummeringene fra prosjektet konkluderer med at studentene må gis mer kontroll og medbestemmelse når det gjelder arbeidet med den formative vurderingen av mappevurderingen. I tillegg er studentene tydelige på at de i større grad ønsker å integrere egenvurdering og vurdering av andre i læringsprosessene.

Denne rapportens formål er å gi en beskrivelse av prosjektet "Student veileder Student" og vurdere studentenes erfaringer i forhold til prosjektets mål. Rapporten er bygd opp på følgende måte: Del 1 er en innledning hvor det gis teoretiske begrunnelser for prosjektet. I del 2 presenteres selve prosjektet før jeg i del 3 vil evaluere og trekke lærdom av prosjektet i forhold til en videreføring.

1.1 Bakgrunn og begrunnelser for prosjektet

Prosjektet "IKT og nye læreprosesser" ble igangsatt høsten 2000 ved Høgskolen Vestfold. En av intensjonene var at IKT skulle tas i bruk som et læringsverktøy som vanliggjør at studentene deler kunnskaper.¹ Et mål i denne sammenhengen er å få til transparente læreprosesser (Øhra 04) der en i større grad enn tidligere beveger seg bort fra individrettet arbeid og søker nye læringsarenaer for kollektive læringsprosesser. Et mål for prosjektet ble å stimulere læringsprosesser hvor en ønsket å overskride tradisjonell klasseromsinteraksjon og utvikle nye sosiale læringsmiljøer og nye praksisformer (jamf. Otnes og Øhra 04).

Taasen, Havnes og Lauvås (2004) hevder at mappevurdering er et redskap for læring og ikke bare en eksamensform. Et redskap for å skape nye læringsarenaer er digitale mapper. En mappe defineres gjerne som en systematisk samling studentarbeider som viser innsats, fremskritt og prestasjoner innenfor ett eller flere områder. Samlingen må bli til gjennom studentmedvirkning både når det gjelder innhold, utvalgskriterier og vurderingskriterier, og den må vise studentenes refleksjoner (Paulson, Paulson og Mayer 1991:60. O. Dyste, 02). Otnes (2003:88) sier at en digital mappe: *"-lagres og organiseres digitalt, -er et læringsredskap og en læringsarena som bygger på de samme pedagogiske prinsipp som ikke-digitale mapper, -benytter seg av mediespesifikke virkemidler i læringsprosesser og dokumentasjon, -er (mer eller mindre) åpen og tilgjengelig for alle"*. Et mål med mappemetodikk er å gjøre studentene mer bevisste sin egen læring. Gjennom å velge ut produkter fra en arbeidsmappe, som er en samlemappe med alle arbeidene til studenten, og presentere dem i en presentasjonsmappe, som vanligvis blir brukt i sluttevaluering, må studenten reflektere over hva arbeidene deres inneholder. Denne arbeidsformen bygger på et kunnskaps- og læringssyn der kunnskap ikke er forstått som en gitt størrelse som overføres fra lærer til elev. En tenker heller ikke at kunnskap har en umiddelbar overføringsverdi fra en situasjon til en annen. Kunnskapen er derimot situert, noe som betyr at kunnskap må forstås som

¹ For utfyllende informasjon om IKT og nye læreprosesser, se avsluttende rapport fra Høgskolen i Vestfold. November 2003 (Øhra 2003): <http://www-lu.hive.no/pedagogikk/IKT%20Evaluering/PLUTO03.pdf>

situasjonsbestemt og kontekstavhengig. Kunnskap blir til i samarbeid med andre og er derfor å betrakte som et sosiokulturelt fenomen. Dette læringssynet omtales gjerne som sosiokulturelt (bl.a. Säljö, R. 2001).

Øhra (04) hevder at en digital mappe er en digital læringsarena som søker å utvikle et datastøttet dynamisk samarbeidsnettverk med kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling som mål. Otnes (2003:102) mener at studentene gjennom de digitale mappene bør få erfare hvordan datateknologien bidrar til kollaborative og dialogiske læringsmiljø og prosesser der studentene drøfter hverandres kunnskaper og deler hverandres perspektiver. Å jobbe med mapper krever en annerledes tilnærming til lærestoffet enn den tradisjonelle. Skal intensjonene om kunnskapsdeling oppfylles i skolen, er det viktig at utdanningsinstitusjonene legger til rette for læringsprosesser som øker samarbeidsaktiviteten.

Kvalitetsreformen i høyere utdanning la vekt på mer studentaktive undervisningsformer og nye og varierte vurderingsformer. Lærerne må la studentene bestemme mer enn tidligere og dermed få rammer som gjør det mulig å ta ansvar (Taasen, Havnes, Lauvås, 2004). Læring handler ikke bare om å stå på en eksamen, men å kvalifisere seg til yrkeslivet. Dette synet gjenspeiles i Rammeplan for lærerutdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003) der det påpekes at om lærerutdanningen skal være relevant, må den forberede studentene på de kravene og forventningene samfunnet stiller. Digitale mapper har vært et av Høgskolen i Vestfolds svar på kvalitetsreformens krav om tettere oppfølging av studentene.

Men i hvor stor grad innfrir vi intensjonen om kunnskapsdeling studentene imellom, og i hvor stor grad lærer studentene å vurdere eget og andres arbeid? Roger Ellmin (2004) hevder at formålet med mappemetodikken er å engasjere elevene i egen læring, slik at de kan øve seg opp til økt selvstendighet gjennom å formulere mål og vurdere egen måloppnåelse. En slik vurdering av egen måloppnåelse krever evne til selv vurdering.

I den siste tiden har begrepene self assessment (selv- eller egenvurdering) og peer assessment (gjensidig eller medstudentvurdering) fått økt oppmerksomhet. Medstudentvurdering, eller "peer assessment" har vært utprøvd på ulike måter. (bl.a.

Mowl 1995, Sivan: 2000), men det er gjort relativt lite arbeid på dette området i Norge (Jill Walker, 2004). I følge Lauvås og Jacobsen (02) blir selvvrdering vanligvis brukt utelukkende som formativ evaluering. Til forskjell fra summativ vurdering, som baserer seg på avsluttende evaluering av studentenes kompetanse, fokuseres det innenfor formativ vurdering på å gi studentene tilbakemeldinger underveis i studieforløpet. Man blir på denne måten opptatt av å gi studentene kompetanse i å vurdere eget utviklingsforløp frem mot den summative vurderingen. Formativ vurdering omtales derfor også gjerne som underveisvurdering. I St.meld. nr 27 (2000-2001:31) nevnes det at man ønsker å styrke den formative vurderingen.

Departementet mener at jevnlige evalueringer som gir studentene hyppige tilbakemeldinger om utbyttet av læringsprosessen, skal inngå i studiene som en del av undervisningsarbeidet. (...) Vurderinger underveis i studiet kan organiseres på mange ulike måter, blant annet gjennom oppgaveinnleveringer, deksamener, mappevurdering og annet.

Høsten 2006 tok grunnskolene i bruk et nytt læreplanverk, LK-06. I

"Læringsplakaten", som erstatter den tidligere "Broen" i L-97, skal innholdet knyttes opp mot vurdering, rapportering og tilsyn. Det blir i plakaten krevd at skolene stimulerer elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning. For å få til det må elevene lære å vurdere seg selv og sin egen læring. Læring blir på denne måten knyttet til elevenes refleksjoner rundt sin egen læring. Både lærere og studenter bør få erfaringer med peer og self assessment. Dette fremkommer også i Rammeplanen for lærerutdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003) hvor det sies at lærerne skal kunne reflektere over egen kompetanse. Det å la studenter vurdere medstudenters arbeider kan styrke den åpne (transparente) læringsprosessen. Samtidig utvides studentenes kompetanse med hensyn til egenvurdering. Studentene må ikke bli for avhengige av andres vurderinger. De må lære å foreta slike vurderinger selv (se blant annet Lauvås og Jakobsen, 02:66) Bruk av mapper kan gi hver enkelt student mulighet til å spille en aktiv rolle i egen læringsprosess. Ellmin (2004) påpeker viktigheten av egenvurdering i forbindelse med bruk av mapper. Egenvurdering gir grunnlag for dialog mellom lærer og elev og gjør det mulig å komme frem til en felles forståelse av hva som er et godt resultat. I

NOU 2003:16 vises det til bruk av mappe som et viktig redskap både for å utvikle læringsstrategier og styrke den faglige kontakten mellom lærer og elev.

Bruk av mappe legger vekt på elevens egeninnsats og gir mulighet til en tydeligere tilbakemelding fra lærere og elevens faglige utvikling. Dette gjelder både på områder der mappen viser fremgang i arbeidet, og der mappen viser hva eleven særlig bør arbeide med. Dette gjør mappen velegnet for å utvikle læringsstrategier og faglig selvstendighet, noe som vil være en stimulans og veiledning for målrettet livslang læring. Når studentene veileder hverandre i arbeidet med digitale mapper vil de kunne være med på å legge til rette for nye sosiale læringsarenaer og praksisformer, og oppfordre hverandre til å dele de gode eksemplene. I tillegg vil man kunne styrke studentenes evne til både selv vurdering og vurdering av andre.

Teorier om veiledning er i stor grad basert på erfaringer innenfor ulike profesjonsgrupper, eller i møte mellom en profesjon og foreldre, elever og lignende. Det er skrevet relativt lite om veiledning studenter imellom. I en veiledningssituasjon vil imidlertid medstudentvurdering utløse mange av de samme dilemmaene som forekommer i annen veiledning. Inger Ulleberg (2004) hevder at begrepet veiledning ikke er avgrenset og definert en gang for alle, og at beslektede begreper kan være rådgiving, konsultasjon, supervisjon og coaching. Skagen (2004) sier at den som prøver å finne frem til en klar og entydig definisjon på veilednings- og rådgivingsbegrepet, vil møte mange skuffelser. Ulleberg sier videre at å drive veiledning er å metakommunisere på mange nivåer. Måten man reflekterer over problemer på i veiledningen, kan danne mønster for måter å nærme seg andre problemer man møter i egen praksis. Hoel og Haugaløkken (2003) har forsket på mapper som lærings- og vurderingsform basert på studentsamarbeid i responsgrupper. Responsgrupper blir her definert som en gruppe på 3 studenter som fungerer som samtalepartnere og rettleidere for hverandre underveis i arbeids- og skriveprosessen. Hoel og Haugaløkken mener at responsgiving innebærer at en må ta stilling til vurderingskriterier og slik vil arbeidet i responsgrupper bidra til at en utvikler ett vurderingsfellesskap. Ved at studentene går inn som rettleidere for hverandre og må formulere synspunkter og meninger, vil metaperspektivet på språk og tekster bli skjerpet.

Det finnes mye teori om veiledningsfeltet, men forholdsvis lite empirisk forskning på hvordan veiledning faktisk utføres. I følge Skagen (2004) er norsk veiledningstradisjon overveiende normativ, med beskrivelser om hvordan veiledningen bør være. Vi vet mindre om, og trenger derfor mer dokumentasjon på hvordan veiledning blir praktisert.

2. 0 NÆRMERE BESKRIVELSE AV PROSJEKTET

Prosjektet er et studentrelatert prosjekt. Prosjektet ble støttet av HVE, og det må ses i lys av prosjektet "IKT og nye læreprosesser". Jeg ledet prosjektet ut fra mitt ståsted som pedagogikk lærer og forsker ved avdeling for lærerutdanning. Mål for prosjektet var:

Gjøre erfaringer med studentveiledning

Gi studentene veiledningspraksis i utdanningen

Få studentene til å jobbe med formativ vurdering, herunder egenvurdering og vurdering av andre

Få studentene til å dele kunnskaper og være mer deltakende i læringsmiljøet

Gi studentene mer medbestemmelse i eget studium

Prosjektet er inndelt i tre faser: planleggingsfasen, selve gjennomføringen og evalueringsfasen. Studentene var aktive i alle de tre fasene. Studentene i dette prosjektet jobber i hovedsak med åpne digitale mapper hvor det visuelle designet er konstruert av den enkelte gjennom at studenten lager en internettside. Det er bare oppgaver som direkte berører praksis som blir lagt i Classfronter som er et lukket LMS system (Learning Management System) hvor det visuelle designet er konstruert i en serverbasert databasestruktur. Ved at studentene jobber med åpne digitale mapper kan man sikre en lett tilgjengelighet til hver enkelt students mappe. Ved at studentene har innsyn i hverandres mapper, gir man mulighet for samarbeidslæring og kollektive produkter og prosesser.

2.1 Planleggingsfasen

I Rammeplan for lærerutdanning (2003) står det at arbeidsformene i utdanningen skal legges opp slik at studentene deltar i planlegging, gjennomføring og vurdering av de ulike deler av utdanningen. Det har også vært et økt ønske fra sentrale myndigheter å benytte seg av studentrelaterte prosjekter innenfor forskning og utviklingsarbeid (FOU). I dette prosjektet var studentenes deltakelse avgjørende. Jeg inviterte studentene med i planleggingsfasen, og en gruppe på fem studenter fra 2. trinn meldte sin interesse. Disse studentene tilhørte ett av i alt tre allmennklasseteam. Gruppen ble tidlig døpt "forskergruppen". Jeg møtte dem jevnlig frem til fase 2. Forskergruppen fikk også ansvar for å holde resten av studentene på sitt team orientert om prosjektet. I forbindelse med forskergruppes orienteringer var det mulig for de andre studentene å komme med innspill og ønsker vedrørende prosjektet. På de to resterende teamene i 2. trinn hadde jeg kontakt med enkelte studenter og fikk noen innspill også fra dem. På denne måten kunne hele studentgruppen være med på å påvirke prosjektet. I tillegg hadde jeg en referansegruppe fra 1. trinn. Denne gruppen bestod av 4 studenter. Disse studentene var ikke med på å utvikle prosjektet men ble brukt som referanse i forbindelse med selve gjennomføringen. Jeg mottok logger og hadde samtaler med 1. trinnstudentene både mens prosjektet pågikk og etter at prosjektet var avsluttet.

En hovedhensikt med å involvere studentene i utviklingen av prosjektet, var at de da kunne være med på å planlegge hvordan veiledningen skulle organiseres og gjennomføres. Når studentene deltok i utviklingen måtte de reflektere over egen rolle som veiledere og vurdering av andre. Spørsmål som ble drøftet med forskergruppen, var bl.a. hvor mange veiledningsøkter som skulle gjennomføres, hvordan veiledningen skulle struktureres, og om alle studentene skulle delta aktivt i selve veiledningen. I tillegg utformet vi en mal som kunne være en hjelp i gjennomføringen. Punktene i malen var basert på forskergruppens erfaringer med å bli veiledet av

lærere. Forskergruppen mente det var viktig at lærerveiledningen i et studieløp tok for seg mange punkter, og at struktur, innhold og fokus på kilder stod sentralt.²

Målene for prosjektet ble i samråd med studentene tydeliggjort og synliggjort før selve gjennomføringen (fase 2) tok til.³ I tillegg ble det lagt tydelige rammer for hvem som skulle veilede hvem, hvilke rom som skulle benyttes og tidspunktene for samtalene. Winje (2005) påpeker betydningen av å legge føringer og inngå avtaler slik at elever/studentene kan få innsyn i og kunne samarbeide rundt hverandres produkter.

Skal elevene bruke hverandre arbeider i oppbyggingen av egne arbeidsmapper, kan det være hensiktsmessig å legge føringer og inngå avtaler som sikrer at det skjer. Samtidig må det settes av tid og på andre måter gjøres mulig (...) (Engelsen og Winje, 2005:41).

Dette synet støttes også av Ellmin (2004) som hevder at et viktig element i mappemetodikk ligger i at skolen stiller krav, tydeliggjør sine mål og klargjør hva som forventes av elevene/studentene.

Nedenfor er uketabellen for 2.trinn satt opp. Tabellen synliggjør de ulike aktivitetene den uken prosjektet pågikk. Tabellen var tilgjengelig på internett på teamets hjemmesider.

² Punktene ble her kalt kriterier for veiledning: Er det en rød tråd gjennom oppgaven? Blir problemstillingen besvart? Se etter bruk av begreper, faguttrykk og språk. Bruk av teori: Er teorien relevant, knyttes teorien godt nok inn i oppgaven. Har dere noe teori å anbefale?. Kilder: Kan man i oppgaven finne ut "hvem som sier hva"? Er kildene korrekt oppgitt? Se også på litteraturlisten. Gi minst to positive og to negative kommentarer på hele oppgaven.

³ Studentene fikk også målformuleringene skriftlig

Uke 49	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Pedagogikk HOVEDTEMA: Veiledning, egen rolle som veileder, formativ vurdering.	Kl. 9.00-11.00. (Rom s.100) Forelesning: "Læreren som veileder" (Berit Bratholm)	Forberedelse til tors/fred. Arbeide med mappeoppgave Selvstyrt tid	Forberedelse til tors/fred. Arbeide med mappeoppgave Selvstyrt tid	OBLIGATORISK Kl. 09.00: Første utkast foreligger i de digitale mappene gruppen jobber med 1.utkast	OBLIGATORISK Kl. 09.00: andre utkast foreligger i de digitale mappene Kl. 11.00-12.30 2. veiledning av 1. klassene
	12.15-13.15 (Rom s100) Kriterier/mål for veiledningsprosjektet presenteres. OBLIGATORISK kl. 13.30-14.30. (Rom H108) Gjennomgang av uken/mappeoppgaven	Kl.13.30-15.00 (Rom H108) Forelesning: "teorier om veiledning" (Rakel K. Rohde Næss)	Forberedelse til tors/fred. Arbeide med mappeoppgave Selvstyrt tid	Kl. 13.00-14.30 Veiledningen av 1.klassestudentene. Kl. 14.30- Arbeide med mappeoppgave	Mappeoppgave for uke 49 ferdigstilles Frist for å ligge i de digitale mappene kl 24.00

2.2 Gjennomføringen av prosjektet

Gjennom hele høsthalvåret var temaet veiledning i fokus i pedagogikkfaget for 2.trinnstudentene. Studentene var derfor kjent med en del veiledningsteori før prosjektet tok til (bl.a. Ulleberg (2004), Lauvås. P. og Handal. G (2000 og 2004).

Hoveddelen av prosjektet varte en uke, og ca. 200 studenter var involvert. Uken var i hovedsak studentstyrt, noe som krevde stor deltakelse fra alle de involverte studentene. Faglærerne var tilgjengelige for spørsmål og veiledning. Forskergruppen og jeg hadde i planleggingsfasen kommet frem til at de allerede etablerte praksisgruppene skulle benyttes når veiledningen skulle gjennomføres. Det vil si at 4-5 studenter fra 2.trinn skulle veilede 4-5 studenter fra 1.trinn. Studentene skulle fysisk møtes, slik at selve veiledningen ikke foregikk digitalt. Det er utfordrende å være så

mange til stede i en veiledningssituasjon. Studentene på 2. trinn måtte derfor tenke igjennom hvordan de skulle organisere selve gjennomføringen. Det ble bestemt at man skulle gjennomføre to veiledningssamtaler med 1.trinnstudentene med en dags mellomrom. Tre timer før veiledning skulle det foreligge et skriftlig utkast fra gruppen studentene skulle veilede. Studentene måtte selv velge hvordan malen for gjennomføringen av veiledningen skulle benyttes (se note 2).⁴

Det ble også utarbeidet noen råd som man kunne benyttet seg av under selve gjennomføringen. Disse rådene ble alle studentene kjent med både fra faglærer og gjennom et skriftlig notat. Rådene, som her gjengis i modell, var med på å tydeliggjøre studentenes ansvar for å få til en vellykket gjennomføring.

1.trinn studentene	2.trinn studentene
Opprett så raskt dere kan kontakt med veiledningsgruppen i 2. trinn. Utsveksle e-post og tlf. nummer	Opprett så raskt dere kan kontakt med veiledningsgruppen i 1.trinn. Utsveksle e-post og tlf. nummer
Send gjerne problemstilling/caset så snart det er ferdig på e-post til deres veiledergruppe. Send også gjerne oversikt over den teorien dere har tenkt å bruke i oppgaven.	Gå inn på teamsidene til deres 1. trinnstudenter og se etter info om uke 49. Her kan det ligge info om litteratur o.l.
Utkastene til oppgaven deres må foreligg i de digitale mappene/være sendt til deres veiledningsgruppe innen kl. 9.00 tirsdag og torsdag. Dersom dere har problemer med de digitale mappene, send oppgaven, spørsmål o.l. på e-post til veiledningsgruppen. Dere kan også be 2. trinnstudentene om hjelp til å legge ting ut på nett.	Dere kan veilede etter de gitte kriteriene, men hele tiden være åpne for innspill fra 1. trinnstudentene. Det viktigste blir 1.trinnstudentenes behov for veiledning. Gi dem service!
Utnytt den veiledningen dere får! Vær aktive og spørrende. Husk: 2. trinnstudentene er "deres" denne uken. De skal gi dere service.	Dere har et ekstra ansvar i prosessen. Vær imøtekomne og gi 1. trinnstudentene en positiv opplevelse. Dere har nå en unik mulighet til å dele de gode eksemplene, og få prøvd dere i en realistisk rolle som fremtidig lærer.

⁴ Et forslag til løsning gikk på å fordele kriteriene mellom studentene, hvor en så på kilder en annen på punktet om teori osv. De fleste studentene valgte denne løsningen. Man fikk da en styrt rullering på hvem som hadde ansvar for hva, når den enkelte tok ordet, og fikk samtidig sikret at alle 2.trinnstudentene måtte bidra i veiledningssituasjonen.

Studentveiledningsprosjektet skulle dokumenteres i hver enkelt students digitale mappe gjennom et todelt arbeid: et gruppeprodukt skulle inneholde en planlagt disposisjon over hvordan veiledningen var tenkt utført, hvordan den ble gjennomført, og en evaluering av hele prosessen. I tillegg skulle et individuelt produkt inneholde refleksjon over egen rolle som veileder. Disse kravene innebærer en skriftliggjøring av oppgaver og prosesser som omfattet både egne vurdering og vurdering av andre.

I samråd med faglærerne bestemte 2.trinnstudentene at oppgaven de skulle gi 1.trinnstudentene skulle være relatert til en oppgave 2.trinnstudentene selv hadde gjort året før. Oppgaven var et yrkesetisk prosjekt, med forankring i fagene pedagogikk og KRL. Dette valget sikret at det ville ligge aktuelt fagstoff for 1.trinnstudentene i 2.trinnstudentenes digitale mapper, og det teoretiske fagstoffet ville være kjent for de som veiledet. 1. trinnstudentene ble, både av faglærere og studenter oppfordret, til å lese oppgaver som lå på nett. En studentgruppe skriver dette i sitt gruppeprodukt:

"I vårt prosjekt kan vi se at disse digitale mappene gjør det enklere å utvikle et godt læringsmiljø i samarbeid med 1. klasse studentene. Det er viktig at vi kan til enhver tid gå inn å se på deres produkter, og ikke være avhengig av å få tilsendt oppgaven på for eksempel e- mail eller papirform. Det gjør det dessuten også enklere for førsteårsstudentene å kunne gå inn på våre digitale mapper og tilegne seg lærdom fra disse".

Dette sitatet kan tyde på at 2.årsstudentene har fått erfaringer med å dele kunnskaper. Datateknologien bidrar her til prosesser hvor lærdom deles (jamf. Otnes, 2003. Øhra 04). Siden studentene måtte dokumentere prosjektet skriftlig, fikk jeg rikholdig dokumentasjoner på studentenes reaksjoner på prosjektet. På grunnlag av dette materialet fastla faglærerne i pedagogikk kriteriene for årets presentasjonsmappe. Veiledning skulle ha et ekstra fokus, og alle studentene måtte dokumentere kunnskaper om veiledning. De av studentene som ønsket det, kunne bruke erfaringene fra prosjektet også i den avsluttende vurderingen i faget pedagogikk. Dette gjorde vi fordi det er en fordel om studentenes kunnskaper avspeiler læringsaktiviteten. Slik oppnådde vi stor grad av samsvar mellom læringsaktiviteter og den avsluttende eksamen.

3. 0 EVALUERINGSFASEN

Studentene var positive til prosjektet "student veileder student" og ønsket at høyskolen i større grad skulle ta i bruk tilsvarende arbeidsformer: "*Denne måten å arbeide på anbefaler vi Høgskolen til å jobbe videre med i og med at dette var et prøveprosjekt*".

"Dette prosjektet ble i mine øyne vellykket. Jeg har fått en hel del kunnskap om det å veilede og forhåpentligvis har 1.klasse lært noe av de innspillene jeg kom med, både som lærerstudent og senere ferdigutdannet lærer tror jeg det er viktig å være flink på det å veilede og det på å ta imot veiledning. Dette her vert et prøveprosjekt her på høyskolen, og etter mine erfaringer denne uken syns jeg dette er noe man bør fortsette med".

"Erfaringene jeg sitter igjen med etter endt prosjektet er med på å forme evalueringen av prosessen. For meg så har det vært en positiv opplevelse som frister så absolutt til gjentakelse".

Flere av studentene påpekte i sine mappeoppgaver at det å bli veiledet av en medstudent fungerte bedre enn å bli veiledet av lærer. Begrunnelsen for dette var at studentene "snakker samme språk" og at distansen mellom partnere i veiledningssituasjonen derfor var mindre. Det var altså større symmetri i veiledningen, og avstanden mellom veileder og veisøker var mindre enn ved tradisjonell veiledning mellom lærer og student. Studentene fikk tillitt til hverandre som veiledere. De som ble veiledet, 1. trinnstudentene sa det slik:

"Vi er ganske ferske i gruppearbeidet og oppgave skriving, derfor veldig fint å få innspill fra andre studenter. Og siden de bare har hatt pedagogikk et halvt år mer enn oss, så snakker vi samme språket. De hadde gjort en veldig grundig jobb, og veiledningen vi fikk hjalp oss til å gjøre oppgaven mye bedre".

Noen av studentene påpekte at denne symmetrien også kunne virke uheldig i veiledningssituasjonen. Tradisjonelt er læreren ekspert som gir det rette svaret. Flere av 2.trinnstudentene var engstelige for å bli ansett som uferdige studenter med for lite kompetanse:

”Jeg har også tenkt at grunnen til de små forventningene 1.klassestudentene tilsynelatende hadde, skyldes at asymmetrien mellom oss som veiledere og dem var liten. Kanskje de ikke opplevde oss som en ressurs i deres arbeidsprosess”.

Et annet dilemma som ble nevnt vedrørende symmetrien i veiledningen var at studentene lettere tok parti med hverandre i veiledningsstiasjonen:

”Når vi da veileder oppgaveløseren, er det lett å ta hans part. Jeg tror nok derfor det er ekstra lett for oss å havne i ”rådgivingsfella”. Vi vil at oppgaveløseren skal gjøre det bra, og vi har mange tips for hvordan dette kan gjøres siden vi vanligvis er oppgaveløsere selv”.

For meg som prosjektleder syntes studentenes utbytte av prosjektet større enn jeg hadde forventet. De hadde erfart og lært mer enn det som var prosjektets mål. Ikke bare hadde de fått erfaring med veiledning, men mange trakk også frem erfaringen med det å planlegge og gjennomføre et stort prosjekt. Mange av studentene trakk også paralleller til fremtidig læreryrke, blant annet i form av følgende utsagn:

”Hele prosessen i veiledningsprosjektet har vært meget lærerik for min del, og jeg sitter igjen med mange gode erfaringer som jeg kan dra nytte av neste gang jeg skal planlegge og gjennomføre et prosjekt, og neste gang jeg skal veilede noen”.

”Proessen har vært uforutsigbar og lærerik. Uforutsigbart fordi gruppen vi veiledet hadde manglende kunnskap om oppsett av en oppgave og fordi det oppstod situasjoner som vi ikke var forberedt på men som vi føler at vi løste på en god pedagogisk måte”.

”Selv om vår veiledningsprosess i uke 49 kun har vært en liten smakebit på det å veilede andre, så har vi gjennom å planlegge, veilede og oppsummere uka fått forståelse av hva som kan vente oss i fremtiden som lærere”.

Siden de digitale mappene skulle inneholde studentrefleksjoner rundt egen rolle som veileder, ble målet, at studentene skulle få erfaring med egenvurdering, i stor grad nådd. Studentene sa det slik:

”Etter denne uken med tema Kunnskapseling i en lærende organisasjon (...) har jeg fått en bekreftelse på at jeg har tilegnet meg økt fagkunnskap. Jeg kan mer enn jeg tror, og jeg har lært å skrive faglig gode oppgaver i løpet av tiden på lærerutdanningen”.

”Av natur er jeg en ganske stille person, og har i flere sammenhenger fått høre at jeg må være mer frempå. Under veiledningen av 1.klasse-studentene følte jeg at jeg fikk til dette. Jeg fikk sagt det jeg hadde på hjertet, og hadde en god følelse da veiledningen var over!”.

”Jeg ble en av de som observerte. Ble på en måte litt lettet fordi jeg ikke følte jeg hadde kompetanse nok. Men når veiledningen begynte så jeg at det ikke var så skummelt som jeg hadde trodd (...) Selv om jeg kun satt å så på, var det svært lærerikt. (...) Til neste gang vil jeg være en som snakker i veiledningen, for nå har jeg en erfaring å gå ut i fra”.

Som Ulleberg (2004) hevder, er det å drive veiledning å metakommunisere på mange nivåer. Måten studentene reflekterte over problemer på kan danne et mønster for måter å nærme seg andre problemer man møter i egen praksis. I dette prosjektet fikk studentene en liten smakebit på hvordan det er å veilede. Slik økte de sine kunnskaper og ferdigheter gjennom veiledningspraksis i læringsfellesskapet; *“Vi fikk virkelig prøvd oss som veiledere i praksis etter å ha tilegnet oss teorikunnskaper”*. Flere av studentene nevnte at de gjennom prosjektet hadde fått økt selvtillit; *“De var mottakelige for vår veiledning og de var veldig fornøyde med oss. Dette ga meg økt selvtillit som veileder”*.

Studentene gjorde mange erfaringer med hensyn til å være i en veilederrolle. Noen av opplevelsene 1.klassestudentene uformelt meddelte oss faglærere, var at veiledningen ble litt for ”styrt” og fikk mer preg av rådgiving enn veiledning. Det interessante er at vi finner den samme refleksjonen også hos noen av 2.klassestudentene; *“Den viktigste utfordringen for meg personlig, som også virker inn på mitt syn på meg selv som veileder, er det vage skillet mellom veiledning og rådgiving”*. Flere studentuttalelser støttet refleksjonene rundt det vage skillet mellom veiledning og rådgiving:

"I etterkant ser jeg at jeg burde lagt mer vekt på å la de andre studentene stille spørsmål og få anledning til å styre veiledningen i større grad enn de fikk mulighet til å gjøre. Selv tok jeg raskt undervisningsrollen i stedet for rollen som veileder mens 1. klassestudentene var passive mottakere av mine synspunkt og innvendinger".

"Under forberedelsen til veiledningen oppdaget vi en interessant problemstilling; når krysser man grensen mellom veiledning og det å faktisk fortelle hvordan/hvorfor de skal skrive oppgaven og hente teori? Dette førte til en diskusjon om hvor mye hjelp vi skulle gi i veiledningen".

Disse refleksjonene gjorde at mange av studentene endret egen væremåte mellom 1. og 2. veiledningsøkt; "I den andre veiledningsøkta la vi om stilen og fikk studentene til å delta mer. Jeg fikk også snakket mer her og stilte reflekterende spørsmål til dem".

Studentene hadde lite behov for oss faglærere i løpet av den uken prosjektet pågikk. Årsaken til dette ligger sannsynligvis i de tydelige rammene, og at disse ble utviklet sammen med studentene. Mange av studentene nevnte at det hadde vært stor grad av studentmedvirkning og at dette var viktig for å få til et godt prosjekt:

"God kommunikasjon og godt samarbeid er to viktige faktorer som spiller inn både i planleggingsfasen og under selve prosjektarbeidet. Jeg var blant annet med på å bestemme kriteriene for veiledningen basert på egne erfaringer, og mappeproduktet vi skulle arbeide med i denne forbindelsen".

"Vi har vært deltakere i eget læringsmiljø og det har vært stor grad av studentmedvirkning under planlegging og gjennomføring av dette veiledningsprosjektet. Oppgaven har vært spennende og jeg ville ikke vært denne uken foruten tross at den kom midt i eksamensforberedelser".

Oppsummert konkluderer jeg med at studentene gjennomgående var svært positive til prosjektet. Spesielt interessant finner jeg utsagnene som formidler at veiledningen har bidratt til å gi studentene et metaperspektiv på språk og tekster. En annen positiv erfaring er at flere av studentene fikk økt selvtillitt som veiledere. Det er også interessant at flere av studentutsagnene forteller at det å bli veiledet av en medstudent fungerte bedre enn å bli veiledet av en lærer.

3.1 Råd for framtidige prosjekt

Som lærerutdanner ser jeg verdien i å utvikle metoder som bidrar til å øke studentenes refleksjoner og som hjelper dem til å vurdere egne og andres arbeider. Utdanningen i Norge har de siste årene vært gjenstand for flere reformer av innholdsmessig-, organisatorisk og strukturell art. Mange lærerstudenter opplever at avstanden mellom praksisfeltet og pedagogisk teori er stor. Skal vi utdanne lærere som har den kompetansen som i dag kreves i dagens skole må vi gi dem kompetanse i bruk av alternative vurderingsformer. I tillegg må vi styrke studentenes praktiske veiledningskompetanse. Digitale mapper har åpnet for nye samarbeids og kommunikasjonsformer på alle alderstrinn, og bidrar til å gi studentene mulighet til å spille en aktiv rolle i egen læringsprosess.

Medstudentvurdering må tas opp som tema og drøftes bland kollegiet. Dersom vi regner oss selv som eksperten som gir det rette svaret, og derav gir den beste veiledningen, kan det være vanskelig å få medstudentvurdering til å fungere. Våre holdninger til å bruke studenter som veiledere for hverandre smitter over på studentene. Alle lærere som skal inn i et slikt prosjekt bør ha tro på medstudentvurdering som et viktig bidrag for å få studenter til å utvikle ferdigheter knyttet til vurdering og refleksjon over egen læring.

I dette prosjektet erfarte vi faglærere betydningen av at et prosjekt som dette er forankret i høgskolens fagplaner. Vi kunne vært tydeligere på om prosjektet var obligatorisk eller ikke. Uklarheter rundt dette gjorde at ett studentteam valgte å prioritere en forestående eksamen og derfor utsatte gjennomføringen av prosjektet til våren 2005. Det medførte at deres prosjekt fikk ett noe mindre omfang og et annet faglig fokus. I tilsvarende prosjekt bør derfor gjennomføringen gjøres obligatorisk både for 1. og 2. trinn. Det bør bekjentgjøres i fagplanene for begge trinn, og klargjøres ved studiestart.

En annen erfaring vi gjorde var at bare en dag mellom veiledningsøktene ble for kort. Særlig gjaldt dette 1.trinnstudentene som skulle endre på sin oppgave mellom 1. og 2. gangs veiledning. Min referansegruppe fra 1.trinn sa det slik: ” (...)vi fikk ikke fordøyd den første veiledningen før vi må sette oss ned å forandre oppgaven igjen. Samtidig blir vi veldig blinde på vår egen tekst”.

En idé til tilsvarende prosjekt kan være å klargjøre bedre hva som forventes av det første utkastet 1.trinnstudentene skulle få veiledning på. Noen kom med bare stikkord, mens andre hadde ferdige utkast. Ikke alle 1.trinnstudentene hadde lagt det første utkastet ut i de digitale mappene, men ventet til oppgaven var mer eller mindre ferdig. For å få brukt de digitale mappene i enda større grad, kunne en tenkt seg en modell hvor det var påkrevd at 1.utkastet skulle legges ut digitalt før det ble veiledet på av 2.trinnstudentene. Den første veiledningen kunne blitt gitt digitalt, mens 2. og/ eller 3. veiledning ble gitt i fysiske møter mellom studentene. I tillegg kunne det vært ønskelig at 1.trinnstudentene i større grad måtte sette seg inn i det teoretiske fagstoffet som lå i 2.trinnstudentenes mapper. På denne måten kunne en få studentene til å delta i ulike praksisfelleskap. I tillegg ville man styrke den digitale læringsarenaen som et samarbeidsnettverk med kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling som mål (jamf. Øhra 04).

Det var avgjørende at studentene var delaktige i læringsmålene for prosjektet. Dersom man skal se verdien av å dele kunnskaper og utvikle nye læringsfelleskap, må målene være tydelige. Det blir derfor av stor betydning at man tidlig i studiet vektlegger oppgaver som synliggjør prosesser hvor dette er mulig.

Det var viktig for 2.trinnstudentene at oppgaven de veiledet på var en oppgave de selv hadde gjort året før. Det kan være en god idé å gjøre tilsvarende dersom man ønsker å gjennomføre et liknende prosjekt; *"I og med at vi har skrevet en tilsvarende oppgave da vi gikk i første klasse har jeg kompetanse på målområdene første klassestudentene skulle dekke"*. I tillegg var det verdifullt at oppgavens utforming krevde at studentene fra 2.trinn måtte skriftliggjøre prosesser som omfattet både egenvurdering og vurdering av andre. Studentene viste stort engasjement i egen læring og fikk økt selvstendighet gjennom å vurdere egen måloppnåelse av det å være i en veilederrolle.

I dette prosjektet savnet jeg mer empiri og dokumentasjon fra 1.trinnstudentene, de som ble veiledet. Som nevnt brukte jeg kun en gruppe studenter fra 1.klasse som referanse. 1.trinnstudentene måtte ikke dokumentere prosjektet i samme grad som 2.trinn. Begge trinn kunne imidlertid benytte erfaringer de fikk i sine presentasjonsmapper ved avsluttende eksamen. Et av kriteriene for presentasjonsmappen til 2.trinn at veiledning skulle ha et spesielt fokus.

3.4 Veien videre

Også i studiet for Praktisk pedagogisk utdanning (PPU) ved Høgskolen i Vestfold ble student-student veiledning prøvd ut. Dette skjedde høsten 2006. PPU1 og PPU 2 veiledet hverandre i løpet av en helgesamling. Dette ble ansett som så vellykket at studiet i løpet av studieåret 2007/08 vil fortsette denne læringsmodellen hvor studentene vil få erfaringer med en læringsmodell der veiledning er et samarbeid mellom flere enn student-lærer, og der mer erfarne studenter veileder nye studenter (se Høihilder, 06). I likhet med prosjektet "student veileder student", erfarte lærere og studenter, at studentene fikk økte kunnskaper om egne ferdigheter gjennom veiledningspraksis i læringsfellesskapet.

I løpet av våren og høsten 2006 ble fagplan i pedagogikk for 1.trinnstudentene ved lærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold endret. Et viktig moment i fagplanen er bruk av de digitale mappene som et verktøy for å utvikle studentenes evne til formativ vurdering. Herunder er det viktig at studentene i større grad benytter seg av student- student veiledning og får en hevet kompetanse i refleksjon over egen og andres læring.

Høgskolen i Vestfold skal høsten 2007 starte en ny nivåtilpasset lærerutdanning spisset mot ungdomstrinnet. Utdanningen skal blant annet legge til rette for større faglig fordypning, fokus på ungdomskultur og gjøre lærerstudentene i stand til å undervise ut fra varierte arbeidsmåter som er tilpasset den enkelte elev. Bruk av alternative vurderingsformer vil ha en sentral plass. Et viktig fokus i denne utdanningen vil være å benytte seg av et læringssyn som fremmer studentenes ferdigheter til å jobbe med formativ vurdering, og hvor man i stor grad integrerer egenvurdering og vurdering av andre i læringsprosessene. Bruk av digitale mapper vil ha en sentral plass både som et viktig redskap for studentenes muligheter til å kunne samarbeide og dele kunnskaper, og i forhold til at studentene har kontroll og medbestemmelse når det gjelder arbeidet med den formative vurderingen av mappevurderingen. Erfaringer som jeg har beskrevet i denne rapporten vil ligge til grunn for underveis-, og sluttvurderinger i forhold til digitale mapper som læringsarena i fagplaner i pedagogikk i allmennlærerstudiet, Praktisk pedagogisk utdanning, og den nye lærerutdanningen rettet mot ungdomstrinnet ved Høgskolen i Vestfold.

Litteraturliste

Ellmin, R (2000). Mappemetodikk I skolen- som arbeidsmåte, tenkemåte og læremåte. Oslo: Kommuneforlaget AS

Engelsen, K., og Winje, G. (2005). *Arbeid med digitale mapper I skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Hoel, L.T. og Haugaløkken, O. Kr.(2003). *Responsgrupper som læringsressurs i arbeidet med mapper*. I: I Dysthe & Engelsen: Mapper som Pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer. Abstrakt Forlag.

Høihilder, E.K. (2006). PPU-studiet ved Høgskolen i Vestfold, avd. for lærerutdanning 2005-2006. En evalueringsrapport om PPU. Høgskolen i Vestfold

Lauvås,P. og Jacobsen, I. (2002). *Exit eksamen - eller? former for summativ evaluering i høgre utdanning*. Oslo: Cappelen akademiske forlag

Lauvås, P. og Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademiske forlag

Mowl, G. & Pain, R. (1995). *Using Self and Peer Assessment to improve Students` Essay Writing: A Case Study from Geography*. Innovations in Education and Training International, (v32, n4, p324-35)

NOU (2003:16). I første rekke

Otnes, H. (2003). *Arkivskuff eller Læringsarena? Lærings- og dokumentasjons-sjangre i digitale mapper*. I: I Dysthe & Engelsen: Mapper som Pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer. Abstrakt Forlag.

Otnes, H. (2004) *IKT og nye læreprosesser*. En artikkelsamling basert på erfaringer fra et prosjekt ved avdeling for lærerutdanning. Notat 2 / 2004 Høgskolen i Vestfold

Paulson, Paulson og Mayer 1991:60. O. Dyste, 02 [LUNA](http://luna.itu.no/Fokusomraader/digitale_mapper/t1014672106_4)
http://luna.itu.no/Fokusomraader/digitale_mapper/t1014672106_4

Skagen, K. (2004). I veiledningens landskap. Innføring I veiledning og rådgiving. Høyskoleforlaget AS

Sivan, A. (2000). *The Implementation of Peer Assessment: an action research approach*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. (Vol. 7 Issue 2, p193-213)

Säljö, R. (2001). *Læring i Praksis. Et Sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Taasen, Havnes, Lauvås. (2004). *Mappe vurdering - av og for læring*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Ulleberg, Inger (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdannings og forskningsdepartementet (2003). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*

Utdannings og forskningsdepartementet (2000-2001). Stortingsmelding nr. 27. *Gjør din plikt - Krev din rett*. Kvalitetsreform av høyere utdanning.

Walker, J. (2004) *Å lære å gi og motta konstruktiv kritikk gjennom medstudentvurdering*. Tinderbox. <http://jilltxt.net/txt/medstudentvurdering.html>
[Lest16.03.05]

Øhra, M (2003) *IKT og nye læreprosesser. Avsluttende rapport ved Høgskolen i Vestfold*. Høgskolen i Vestfold, Avdeling for Lærerutdanning
http://www.itu.no/filearchive/fil_sluttrapp_HVE.pdf [Lest18.03.05]

Øhra, M. (2004). *Kunnskapsdeling ved bruk av digitale mapper*. I: IKT og nye læreprosesser (red. Hildegunn Otnes) En artikkelsamling basert på erfaringer fra et prosjekt ved avdeling for lærerutdanning. Tønsberg, Høgskolen i Vestfold, 2004.
Notat 2 / 2004. http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2004-02/notat2_2004.pdf