

Individuell eller kollektiv læringsprosess?

Mappevurdering i praktisk- pedagogisk utdanning

Marit Kristin Allern

Avhandling for graden Doctor Rerum Politicarum.
Det samfunnsvitenskapelige fakultetet, Institutt for
pedagogikk og lærerutdanning, Universitetet i Tromsø

Forord

Arbeidet med denne avhandlingen startet våren 2000 da mappevurdering ble innført som arbeids- og vurderingsform for det praktisk-pedagogiske studiet ved UNIKOM/Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP). Da prosjektet startet var avdelingen en del av UNIKOM og når jeg leverer inn, er PLP fra 1. januar 2005 slått sammen med Institutt for pedagogikk og blitt Institutt for pedagogikk og lærerutdanning under SV- fakultetet, Universitet i Tromsø.

Jeg ble tatt opp som dr. gradsstudent ved SV-fakultetet UiTø i september 2000. En forutsetning for å bli tatt opp som dr. gradsstudent, var fra fakultetets side finansiering av 3 fulle år til forskning. Fra PLPs side ble det i desember 2000 bekreftet at jeg kunne disponere nødvendig tid til forskning. Støtten fra arbeidsgiver har vært en nødvendig forutsetning for å gjennomføre prosjektet, og jeg vil takke faglig leder Liv Carstens Knudsen og administrativ leder Sigmund Nordmo for all tilrettelegging og støtte i denne tiden. Fra Universitetet i Tromsø har jeg også fått innvilget stipend for å gjennomføre et forskningsopphold ved St. Olaf College i Northfield, Minnesota, USA høsten 2003.

De siste 20 årene har jeg vært deltaker i et både synlig og usynlig nettverk av filologer og pedagoger som har arbeidet med prosessorientert skriving, skrive for å lære/skriving i alle fag og etter hvert også mappevurdering. Deltakelse i seminarer og konferanser med kolleger i Norge og fra europeiske nettverk som EARLI har vært viktig for meg og et incitament for å ønske å forske i dette feltet. Det er mange personer jeg kan takke for inspirasjon gjennom årene, noe min litteraturliste er et klart uttrykk for. Teoretisk henter avhandlingen sin inspirasjon fra flere av samfunnsfagene og dessuten fra humaniora. Jeg plasserer meg på den måten i en tradisjon innenfor både skriveforskning og en tverrfaglig forskningstradisjon ved Det samfunnsvitenskapelige fakultetet ved Universitetet i Tromsø.

Jeg har hatt det privilegium å arbeide med en avhandling som mine kolleger på alle tidspunkt har vært interessert i og kommet med innspill i forhold til. Tom Tiller ga meg nødvendig hjelp for i det hele tatt i komme i gang med prosjektet. Mens innsamlingsarbeidet foregikk og i prosjektets første fase fikk jeg god støtte fra lærerstaben, særlig fra Else Stjernstrøm og Tor Vidar Eilertsen. I de to siste årene er det diskusjoner i og med ”stipendiatgruppen” ved PLP som har betydd mest, og jeg vil spesielt takke Janne Madsen for hennes respons og innspill. Takk til min veileder Edmund Edvardsen ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Tromsø

for mange interessante og givende samtaler i skriveprosessen. Takk også til min bror Sigurd Allern og kollega Gry Paulgaard for verdifull respons på utkast. Min mann Ole Kristian Brose skal ha stor takk for hjelp til korrekturlesing og min datter Margrete Allern Brose for nødvendig teknisk assistanse.

En spesiell takk går til mine nærmeste, Ole Kristian, Margrete og Andreas. Deres støtte, omsorg og tålmodighet i perioder der jeg har vært monomant opptatt av min avhandling er avgjørende for å kunne avslutte arbeidet.

Tromsø januar 2005

Marit Kristin Allern

FIGURER	VI
DEL I INTRODUKSJON, METODE OG TEORI	1
1 INTRODUKSJON	1
1.1 Innledning	1
1.1.1 Norsk utdanning ved et tusenårsskifte	2
1.1.2 Eksamens tilbakevirkende kraft	3
1.2 Vurdering av kvalitet i norsk utdanning	4
1.3 Min vei til mappevurdering	6
1.4 Valg av tema for avhandlinga	7
1.4.1 Definisjon	7
1.4.2 Flere typer mapper	9
1.4.3 Hvorfor mappevurdering?	9
1.5 Tidlige forsøk med mappevurdering	11
1.5.1 Forsøk i USA og Storbritannia	11
1.5.2 Internasjonale erfaringer med mappevurdering i lærerutdanning	14
1.5.3 Forsøk i Norge	15
1.5.4 Enkle eller mer kompliserte mapper?	16
1.6 Lærerstudenters møte med vurdering	18
1.7 Endringer i læringskulturen?	19
1.8 Problemstilling	22
1.9 Rapportering underveis	22
2 METODE OG MATERIALE	25
2.1 Innledning	25
2.2 Valg av forskningsmetoder	27
2.2.1 En kvalitativ kassstudie	27
2.2.2 Forskning i eget felt	30
2.3 Egen rolle	35
2.3.1 Innenfra- eller utenfraforsker?	35
2.3.2 Deltakende observasjon	37
2.3.3 Konflikt mellom ulike roller	37
2.3.4 Etske problemer med å forske i ”eget klasserom”	38
2.4 Analyseenheter	40
2.4.1 Utvalget av informanter	41
2.4.2 Anonymisering	42
2.5 Intervju	42
2.5.1 Intervjuet som forskningsmetode	42
2.5.2 Intervjuundersøkelsens ulike stadier	44
2.5.3 Intervjusamtalen	46

2.6	Skriftlige dokument	47
2.6.1	Refleksjonslogg	47
2.6.2	Eksamensmapper for studentene	49
2.6.3	Dokumenter som legger premissene for det praktisk – pedagogiske studiet	49
2.7	Utvalg av data og analyse	50
2.7.1	Koding av informasjon	50
2.7.2	Gyldighet og pålitelighet	51
2.7.3	Tilnærming til tekst	53
2.7.4	For-forståelse og forståelse	54
2.8	Oppsummering	56
DEL II TEORETISK UTGANGSPUNKT		59
3	LÆRING OG LÆRINGSTEORIER	59
3.1	Innledning	59
3.2	Skriving og læring	62
3.3	Læring og vurdering	64
3.4	Mappevurdering i et sosiokulturelt perspektiv	66
3.4.1	Utvikling av dialog	68
3.4.2	Kulturelle redskaper	74
3.4.3	Mediert handling og historisk plassering	76
3.4.4	Ferdigheter til å utnytte medierende redskaper	78
3.5	Språket, vårt viktigste medierende redskap	79
3.5.1	Literacy	80
3.5.2	Ulike språkkulturer	82
3.5.3	Det problematiske skriftspråket	85
3.5.4	Skrevet tekst versus tale	87
3.6	Internalisering, appropriering og mestring	90
3.6.1	Internalisering	90
3.6.2	Appropriering	91
3.6.3	Mestring	92
3.7	Oppsummering	93
4	MAPPEVURDERING	95
4.1	Innledning	95
4.2	Hva er det spesielle med mappevurdering?	95
4.3	Formativ vurdering	100
4.3.1	Den nærmeste utviklingssonen	101
4.3.2	Stillasbygging	103
4.3.3	Egenvurdering (self assessment)	106
4.3.4	Medstudentvurdering (peer assessment)	109
4.4	Summativ vurdering	111
4.4.1	Normbasert eller ipsativ vurdering?	111
4.4.2	Kriteriebasert vurdering	112
4.4.3	Vurdering av prosess og/eller produkt?	112

4.4.4	Analytisk eller holistisk vurdering av mapper?	113
4.4.5	Grad av standardisering eller kontekstualisering	115
4.5	Hvem skal vurdere?	116
4.6	Oppsummering	117
DEL III MAPPEVURDERING I PRAKTISK-PEDAGOGISK UTDANNING, ERFARINGER GJENNOM TO KASUSSTUDIER.		119
5 DOKUMENTER SOM LEGGER PREMISSENE FOR DET PRAKTISK-PEDAGOGISKE STUDIET		119
5.1	Studieplan	119
5.2	Retningslinjer for skriving i studiet	121
5.3	Praksisguide	124
5.4	Oppsummering	124
6 FORVENTNINGER OG FØR-FORSTÅELSE		125
6.1	Innledning	125
6.2	Lærernes forventninger og før-forståelse	126
6.2.1	Forventninger generelt	126
6.2.2	Forventninger knyttet til gruppen yrkesfag	127
6.2.3	Forventninger fra lærerne oppsummert	129
6.3	Studentenes forventninger til studiet	129
6.3.1	Heltidsskullet	129
6.3.2	Deltid	130
6.4	Oppsummering	132
7 PRESENTASJON AV INFORMANTENE		135
7.1	Generelt om informantene	135
7.2	Deltidsskullet (februar 2000 – desember 2001)	135
7.2.1	Elsa	135
7.2.2	Eirik	138
7.2.3	Viktor	140
7.2.4	Linda	142
7.3	Heltidsskullet (august 2000 – juni 2001)	144
7.3.1	Anne	144
7.3.2	Egil	146
7.3.3	Nils	148
7.3.4	Øydis	149
7.4	Oppsummering	151
8 GRUPPEINTERVJU OG SPØRREUNDERSØKELSER VED STUDIESLUTT		155

8.1	Gruppeintervju av fem studenter som er valgt ut av region-gruppene på deltid, oktober 2001	155
8.1.1	Innledning	155
8.1.2	Skrijving i studiet	155
8.1.3	Ubehaget ved å bli utsatt for krav om skriftlig refleksjon	156
8.1.4	Studentrollen	158
8.1.5	Frihet eller fast struktur og frister i studiet	161
8.1.6	Oppsummering:	162
8.2	Spørreundersøkelser ved studieslutt	163
8.2.1	Hvem svarte på spørreskjemaet	163
8.2.2	Møtet med mappevurdering som arbeids- og eksamensmetode	164
8.2.3	Mengden av timeplanlagt undervisning	166
8.2.4	Frister og kontroll versus frihet?	167
8.2.5	Samhandling med andre studenter gjennom basisgrupper	169
8.2.6	Skrijving - ulike fremgangsmåter for heltids- og deltidsstudentene	170
8.2.7	Mappevurdering, hjemmeeksamen eller skoleeksamen?	173
8.3	Oppsummering	173
9	LÆRERPERSPEKTIVET	175
9.1	Innledning	175
9.2	Mappevurdering som arbeidsmetode	176
9.3	Vurdering av mapper	179
9.3.1	Formativ vurdering	179
9.3.2	Summativ vurdering	181
9.4	Oppsummering	183
10	KONSEKVENSER FOR UNDERVISNING OG LÆRINGSAKTIVITETER	187
10.1	Innledning	187
10.2	Deltidsstudiet	189
10.2.1	Tekstproduksjon eller svar på oppgaver	190
10.2.2	Arbeidet i basisgruppene	194
10.3	Heltidsstudiet	195
10.3.1	Tekstproduksjon eller svar på oppgaver	196
10.3.2	Arbeidet i basisgruppene	197
10.4	Økt fleksibilitet eller fastere rammer?	198
10.4.1	Obligatorisk deltakelse	198
10.4.2	Fleksibilitet og frihet, et problem?	199
10.5	Grad av samarbeid mellom lærerne	200
10.6	Oppsummering	202
11	DIALOG OG TEKSTPRODUKSJON	207
11.1	Innledning	207
11.2	Basisgruppene	207
11.2.1	Organisering	207

11.2.2	Utvikling av egenvurdering	208
11.2.3	Medstudentvurdering – å gi og motta respons	209
11.2.4	Muligheter og utfordringer med arbeid i basisgruppene	213
11.3	Skrivevaner og skrivevegring	217
11.3.1	Studenter med allmennfaglig bakgrunn	217
11.3.2	Studenter med yrkesfaglig bakgrunn	220
11.4	Tekstnormer, kriterier og standarder	223
11.5	Dialog	227
11.5.1	Studentenes dialog med hverandre	227
11.5.2	Studentenes dialog med lærerne	229
11.5.3	Lærernes dialog med hverandre	232
11.6	Ulike tradisjoner på yrkesfag og allmennfag	233
11.6.1	Leseevne	235
11.7	Oppsummering	236
DEL IV HVA NÅ?		239
12	ANBEFALINGER OG NYE SPØRSMÅL	239
12.1	Innledning	239
12.2	Mappevurdering som en dialogisk og kollektiv læringsprosess	241
12.2.1	Fra stillasbygging til egenvurdering og medstudentvurdering	244
12.2.2	Fastere struktur og større innholdsmessig studentkontroll	249
12.2.3	Lærerutfordringer til samarbeid og utvikling	252
12.3	Utvikling av den enkelte students literacy	254
12.3.1	Tekstutvikling og revisjon	259
12.4	Oppsummering	261
LITTERATURLISTE:		265
VEDLEGG I: INTERVJUSAMTALE MED ET UTVALG STUDENTER 00/01		283
VEDLEGG II: SPØRSMÅL TIL DELTID JUNI 2000		284
VEDLEGG III: GRUPPEINTERVJU DESEMBER 2000		285
VEDLEGG IV: INTERVJU JANUAR 2001		286
VEDLEGG V: REFLEKSJONSLOGG SOMMEREN 2001		287
VEDLEGG VI: STUDIEPLAN		288
VEDLEGG VII: SKRIVING I PPU-STUDIET		297

VEDLEGG VIII: GRUPPEINTERVJU OKTOBER 2001	299
VEDLEGG IX: SPØRRESKJEMA VED STUDIESLUTT	300
VEDLEGG X: MIDTVEISSAMTALE OM ARBEIDSMAPPE	304

FIGURER

FIGUR 1: TRADISJONELL LÆRINGSKULTUR	20
FIGUR 2: NY LÆRINGSKULTUR.....	21
FIGUR 3: RUNDDANS MELLOM TEORI, METODE OG DATA	25
FIGUR 4: TIDSPUNKT FOR INTERVJU MED DELTIDSKULL	45
FIGUR 5: TIDSPUNKT FOR INTERVJU MED HELTIDSKULL	45
FIGUR 6: MODELL FOR MAPPEVURDERING	66
FIGUR 7: SPØRREUNDERSØKELSE FOR DELTID VED STUDIESLUTT	164
FIGUR 8: RELASJONER.....	245

Del I Introduksjon, metode og teori

1 Introduksjon

1.1 Innledning

Mappevurdering (på engelsk portfolio assessment) har i de siste årene blitt stadig mer aktuell i Norge, og denne arbeids-, lærings- og vurderingsmåten er på full fart inn i alt fra barneskoler til høyere utdanning. Mapper kan beskrives på denne måten:

The nine characteristics that thoughtfully designed portfolios share are collection, range, context richness, delayed evaluation, selection, student-centered control, reflection and self-assessment, growth along specific parameters, and development over time.

(Hamp-Lyons & Condon 2000:32)

Disse stikkordene gir en pekepinn om at mapper inneholder mer enn det som kan vises gjennom en eksamen. En mappe kan gi eksempler på flere sider ved en students kompetanse, og den skiller seg slik sett fra tradisjonelle eksamensformer. Samarbeid i læringsprosessen gir muligheter til å utvikle læringsmiljø der de lærende har gjensidig nytte av hverandre. Siden respons kommer før karakteren er satt, inviterer dette studenten til å revidere sine tekster eller til generelt å forbedre sine utkast og arbeid. Denne prosessen inviterer igjen til refleksjon og egenvurdering når det gjelder både prosess og produkt.

Når mappevurdering har hatt og har så stor gjennomslagskraft og impulsene til denne i stor grad kommer fra USA, er det grunn til å stille spørsmål om hvorvidt dette er en ukritisk overføring av noe som er blitt utviklet i en helt annen utdanningskultur enn den norske. Mappevurdering er et relativt nytt fenomen som finnes i mange varianter og bør analyseres og vurderes ut fra den konkrete konteksten. En vesentlig motivasjon for å innføre mappevurdering, er for de fleste en forskyvning av oppmerksomheten fra en avsluttende eksamen til å legge vekt på læringsprosessen gjennom et helt studieforløp.

Tradisjonelt har det både i videregående skole og høyere utdanning vært fokusert på eksamen og hva som kreves i den situasjonen. For denne avhandlingen er det interessante perspektivet at mappevurdering innebærer vekt på læringsprosessen, samarbeid og dialog, utvikling av metakognisjon og utsatt summativ vurdering. Det handler om et læringsyn som søker å balansere et læringsfellesskap med individuell læring. Mappevurdering koples i noen tilfeller til en individualiserende pedagogikk, der fokus er den enkelte elevs eller students selvstendighet og hennes fremgang i egen læring. I mitt perspektiv er dette for snevert, og jeg vil understreke at mappevurdering i denne avhandlingen handler om en helhetlig pedagogikk, om kunnskaps- og læringsyn. Dette kommer jeg tilbake til særlig i 3 og 4.

En viktig motivasjon for mitt prosjekt, er at det synes viktig å bidra med forskning i eget akademisk undervisningsfelt. De ansatte ved Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP) bidrar med mange interessante forskningsprosjekt om og i norsk grunn- og videregående skole (<http://uit.no/plp/1137/> 05.08.04). Jeg mener det er viktig å bidra med forskning når det gjelder vår egen virksomhet på universitetet, det handler om feltet som kalles universitetspedagogikk og gjelder utvikling og vurdering av undervisning i høyere utdanning.

1.1.1 Norsk utdanning ved et tusenårsskifte

Ved begynnelsen av et nytt tusenår står norske utdanningsinstitusjoner overfor alvorlige utfordringer når det gjelder å utvikle fleksible og varierte læringsmetoder og å få fram vurderingsformer som kommuniserer med disse. Store deler av ungdomskullene søker seg til høyere utdanning, mange uten et bestemt yrkesvalg som motivasjon. Mens personer ved 1900-tallets begynnelse ble antatt å være voksne ved konfirmasjonsalderen, er tidspunktet for å bli voksen hundre år etter kraftig forskjøvet, ungdomstiden utvides og flere tilbringer stadig lengre tid i skole og utdanning. De unge bruker også tilsvarende lengre tid på sitt identitetsarbeid og sin identitetsutvikling og dette skjer samtidig med skolegang og studier (Jakhelln 2002:89-107).

Universitetene i et senmoderne samfunn kan som kulturinstitusjoner sies å ha et ansvar for å legge opp til at studentene uteksamineres som voksne og ansvarlige mennesker. Det dreier seg

ikke om å ta ansvaret for den enkelte på universitetet, men å hjelpe personen til å finne det og til å ta ansvaret. ”Som lærer, forælder eller kærester kan man aldri ta den andens ansvar på sig. Man kan derimot – og skal også – hjelpe den anden med selv å finne det og påta sig det” (Hermansen 2003:157). Kvalitetsreformen ble innført høsten 2003, og det er på samme tid stilt krav om både større effektivitet og om bedre kvalitet i høyere utdanning. Dette forutsetter en aktiv studentrolle, og en lærerrolle som avstår fra en del av den tradisjonelle kontrollen nettopp for at studenten skal kunne utvikle ansvar for sin egen studiesituasjon. Utfordringene krever endringer i lærings- og vurderingskulturer i høyere utdanning. Perspektivet om livslang læring er nødvendig i en verden der det som vil kreves av kompetanse og ferdigheter fremover delvis ikke er definert enda.

Denne avhandlingen er en studie av de første forsøkene på å implementere mappevurdering som arbeids- og læringsmetode og eksamensvurdering i praktisk – pedagogisk utdanning ved Universitetet i Tromsø.

1.1.2 Eksamens tilbakevirkende kraft

Eksamens sterke tilbakevirkende kraft på undervisningen har bestandig opptatt meg, først som lærer i ungdomsskole og videregående skole og etter 1997 på universitetet. Det kan også formuleres som at eksamens- og evalueringsformene framstår som de viktigste premissleverandører når det gjelder måten studenter og lærere forholder seg til et studium. Nye studie- eller læreplaner betyr ikke automatisk endret undervisning i utdanningssystemet, mens en ny type eksamen ganske raskt kan få innflytelse også når det gjelder hva som skjer rent undervisningsmessig. I det øyeblikket eksamen endres, vil også undervisningsmetodene settes under større press (Havnes 2002:180). Den såkalte ”artiumsstilen” i norsk i gymnas og senere videregående skole var i 100 år i grove trekk uendret (jf. Johnsen1993). Jeg opplevde at ny eksamen etter Reform -94 med blant annet en såkalt ”fagdag”, fort fikk konsekvenser for undervisningen. Nå ble ”pensum” som litteratur- og språkhistorie direkte relevant også for skriftlig eksamen.

Eksamen har tradisjonelt vært forbundet med kontroll, fra lærestedets side overfor den enkelte student og fra myndighetenes side overfor det enkelte lærested. Nasjonale eksamener i grunn-

og videregående skole og eksterne sensorer på alle nivåer i høyere utdanning har frem til 2003 vært dominerende i Norge. Store ressurser har vært brukt på dette, og troen på at alle disse offentlige eksamenene sikrer en høy nasjonal standard har vært betydelig.

Etter hvert har mange stilt spørsmål ved dette, og i St. meld. Nr 27 (2000-2001:31) *Gjør din plikt – krev din rett. Kvalitetsreformen av høyere utdanning* innledes avsnittet om eksamen med følgende: ”Eksamen er i stor grad styrende for studenters studieatferd. Den tradisjonelle prøveformen i mange studier er basert på såkalt sluttevaluering (...). Ensidig bruk av denne metoden for prøving av studenters kunnskaper stimulerer i for stor grad til kortsiktig pugg framfor læring og forståelse.” Populært sies det at vurderingsformene fremover skal være ”læringsstøttende”, og det snakkes om læring og ikke bare om å teste kunnskap. Stortingsmelding nr. 27 slår også fast at studiekvaliteten kan forbedres gjennom å legge mer vekt på veiledning og vurdering underveis i studiet og mindre vekt på store avsluttende eksamener. I samme avsnitt introduseres mappevurdering som en alternativ eksamensform.

Departementet presenterer i denne meldingen mappevurdering under eksamen og ikke under arbeidsmetoder. Det viser at begrepet mappevurdering kan være noe komplisert å bruke. For de fleste gir mappevurdering bare konnotasjoner om eksamen og ikke læringsprosessen frem mot en eksamen. Mange kan fristes til å innføre mappevurdering som eksamensordning uten at dette får særlige konsekvenser for det som går forut for eksamen. Grovt sagt kan gamle oppgavetyper samles i en mappe og det meste er som før, men det gis et skinn av noe nytt gjennom en navneendring. Mappevurdering som læringsstrategi blir dermed underkommunisert og muligens også undervurdert i en del tilfeller. For meg er det vesentlig å understreke at mappevurdering i mitt perspektiv handler om en helhetlig pedagogisk tenkning, ikke bare om en ny eksamensordning. Hva dette innebærer og hvilke problemer man kan møte er tematisert i denne studien.

1.2 Vurdering av kvalitet i norsk utdanning

I en rapport om sammenhengen mellom eksamen og læring er Dale og Wærness opptatt av problemene knyttet til uklarhet om kriteriene for hva som skal ligge i en karakter (Læringscenteret 2003: 25):

Hver enkelt karakter skal teoretisk sett bygge på faste kriterier, men det viser seg at karaktersetningen i stor grad bygger på uklare kriterier. Lærerne vurderer derfor elevprestasjonen med forskjellig målestokk. Undersøkelsene viser at lærerne ikke setter karakterene ut fra like kriterier.

Konklusjonen er at kriteriene for elevvurderingen bør forankres i læreplanverket, og at den summative vurderingen skal bygge på de samme kriteriene som den formative vurderingen. Selv om dette handler om skoleelever og ikke studenter i høyere utdanning, vil dette være interessant for en vurdering av det som skjer i høyere utdanning. Jeg har møtt både studenter og lærere som er ferske sensorer som klager over at kriteriene for det som skal utføres er uklare eller ikke kjente for dem det gjelder.

I sluttrapporten som ble lagt fram i oktober 2003, er de samme forskerne opptatt av at lærerne kan synes å bruke ”ettergivenhet som undervisningsstrategi” (Dale & Wærness 2003). Lærerne mener at hvis elevene ikke har forutsetninger for å arbeide konsentrert og målbevisst over lang tid, så justerer de forventningene etter det. Den videregående skolen får ansvaret for hele ungdomskull siden over 90 % tar videregående opplæring. Mange er lite interessert i skolen og mer opptatt av å jobbe/tjene penger og andre aktiviteter, helst ville de ønsket å være i jobb. Mange av disse elevene fortsetter også i høyere utdanning som studenter uten spesiell interesse for det de skal studere, men ser på det som noe de skal gjøre (jf. begrepet minimalister, se side 160). Dale og Wærness (ibid: 54-78) etterlyser en kultur som har klare mål og som tar elevmedvirkning på alvor. Jeg ser dette som svært relevant også for høyere utdanning, hvor det er interessant å motivere studenter til å ta større ansvar for sine studieforløp.

Vidar Gynnild (2001a:535) har i sin avhandling Læringsorientert eller eksamensfokusert? konkludert på denne måten:

Læring er en sosial aktivitet der motivasjon driver aktørene. Den største utfordringen er å styrke læringslysten blant studentene. Uten en slik indre glød forvitrer studiet lett til en programmatisk og instrumentell virksomhet. Gleden ved det å se og forstå fenomen og sammenhenger på nye måter har sin egen lønn. Samtidig er denne kunnskapen vi skal leve av i et nytt årtusen. Derfor fortjener den meningsfulle samhandlingen å bli styrket.

Gynnild legger også vekt på at dette ikke kan skje isolert i enkelte fag, det handler om å arbeide langsiktig for å endre studiekulturen. Endring av studiekultur eller læringskultur synes å være nødvendig, og det handler om et paradigmeskifte som det vil være forholdsvis komplisert å få gjennomført. Det er i et slikt perspektiv at jeg finner det interessant å undersøke om mappevurdering forsøkt innført med en slik omfattende målsetting, kan være et brukbart alternativ også i Norge.

1.3 Min vei til mappevurdering

I arbeidet som lærer i grunnskolen fra 1974 til 1981 og i videregående skole fra 1982 til 1998, arbeidet jeg mye med didaktiske spørsmål, skrev lærebøker i norsk for ungdomstrinnet etter både M87 og L97¹ og var dessuten involvert i utvikling av skriftlig eksamen i norsk i videregående skole fra 1993-2003. I 1983 leverte jeg min hovedfagsoppgave i nordisk språk og litteratur: *KRIG – En analyse av et prosjektarbeid i norsk og samfunnsfag i ungdomsskolens 9. klasse* der skjønnlitteratur, musikk og tegneserier ble brukt i historieundervisningen om 2. verdenskrig. Prosjektet var basert på erfaringspedagogikk som blant annet har som målsetting at elevene skal utvikle sosiologisk fantasi² og at undervisningen skal ha en subjektiv forankring (jf. Holmberg og Malmgren 1979). Det siste skal motvirke instrumentalisme i læringsprosessen.

Analysen av prosjektet viste at det var vanskelig å innføre en ny type pedagogikk i bare deler av skolehverdagen for elevene. Dette samsvarer med de erfaringene Gynnild trekker frem i eksemplet ovenfor. Det var også vanskelig å ”gi bort” en del av styringen for å endre den tradisjonelt sterkt styrende lærerrollen. Disse tidlige erfaringene i min lærergjerning lærte meg noe om at endringer innenfor undervisningssystemet går meget sakte og at det er svært vanskelig å lage en type grønne øyer, til det er man over alt for avhengig av helheten.

¹ *Tid for norsk* grønn og gul 1988, 1989 og *Ordet er ditt*, 8., 9. og 10.klasse 1997-1999.

² Begrepet sosiologisk fantasi har jeg hentet fra Oscar Negt. Det innebærer at den enkelte trenes opp til å forstå sammenhenger mellom det individuelle (private erfaringer) og den samfunnsmessige virkelighet. Negt:1975. Dette begrepet, på engelsk sociological imagination, finnes også hos C. Wright Mills:2002, første utg. på engelsk 1959.

Fra 1986 har jeg brukt prosessorientert skriving og skrive for å lære som metode og har hatt ansvaret for to store prosjekter i videregående skole.³ Veien fra prosessorientert skriving til mappevurdering er forholdsvis kort fordi mappevurdering bygger på en prosessorientert måte å arbeide på tilsvarende prosessorientert skriving. I USA er det også nettopp prosessorientert skriving som så å si har banet veien for innføring av mappevurdering i både skole og høyere utdanning. Vekt på prosessen og muligheter for forbedringer og refleksjon for studentene, passer dårlig sammen med tradisjonell summativ vurdering. Skrivingens betydning for innføring av mappevurdering i praktisk – pedagogisk utdanning blir belyst i kap. 3.

1.4 Valg av tema for avhandlinga

1.4.1 Definisjon

På engelsk heter som nevnt mappevurdering ”portfolio assessment” og er sammensatt av port fra latin ”portare” som betyr å bære og ”foglium” som betyr ark. I W.A. Kirkeby (1996): Engelsk-norsk ordbok, Kunnskapsforlaget er portfolio oversatt med:

- 1) mappe til å bære dokumenter og tegninger i
- 2) bank og forsikring: portefølje og
- 3) ministerpost, minister uten portefølje, minister uten eget departement

I valget mellom begrepene mappevurdering eller porteføljevurdering, har det for min egen del vært relativt enkelt å velge bort portefølje som betegnelse, siden det innebærer konnotasjoner som forklaringene 2 og 3 ovenfor. Språkrådet har anbefalt at vi i Norge skal bruke mappevurdering, og ved Universitetet i Tromsø bruker studieavdelinga konsekvent begrepet mappevurdering. Så får det heller være at man også kan få assosiasjoner om mapper hos overvåkningspolitiet. I 2003 er mappevurdering som navn på en arbeids- og vurderingsform i all utdanning i Norge en innarbeidet term. Etter hvert kan de fleste også frigjøre seg fra tanken på en mappe som noe helt konkret, et omslag for å legge ark i. Jeg har

³ Prosjektet i perioden 1989 – 1992 ble eksternt evaluert: Einar A. Størkersen: Kongsbakken videregående skole. Prosessorientert skriving og tekstbehandling i norsk og fremmedspråk. 1989-1992. Sluttrapport. APPU, Universitetet i Tromsø 1992.

de siste årene fått mange spørsmål om hvordan en mappe ser ut. Mapper kan framtre i mange fasonger, også digitalt, og dermed er variasjon, snarere enn standardisering hva vi bør vente oss både formmessig og innholdsmessig.

De siste årene har mappevurdering blitt et slags moteord, og det er ikke alltid entydig hva som legges i det. I utdanningsammenheng kan definisjonen fra Arter og Spandel være nyttig:

...a purposeful collection of student work that tells the story of the student's efforts, progress, or achievement in (a) given area(s). This collection must include student's participation in selection of portfolio content; the guidelines for selection; the criteria for judging merit; and evidence of student self-reflection.

(Referert i Klenowski 2002:3.)

Mappevurdering oppfattes generelt som en vurderingsordning, noe som erstatter tradisjonell eksamen. Det kan den også være, og det er tilfellet for det materialet denne avhandlingen bygger på, men fokus for avhandlingen er likevel læringsprosessen. Mappevurdering er definert som en måte å dokumentere det en person gjør på et spesielt felt og i et bestemt tidsrom. Mappen kan brukes fortløpende til egenvurdering, og den kan vurderes summativt med karakter internt på institusjonen eller av eksterne sensorer. Det er vanlig å skille mellom mappene der elever og studenter tar vare på alt de har arbeidet med, og de mappene som representerer et utvalg og blir lagt fram for summativ vurdering. De første kalles gjerne for ”arbeidsmapper” eller ”læringsmapper” og de andre for og ”presentasjonsmapper”, ”vurderingsmapper” eller ”eksamensmapper”. I tillegg brukes benevnelsen kompetansemapper om mapper som personer bygger opp for å profilere seg i yrkeslivet og blant annet kunne søke jobber ut fra (http://www.stolaf.edu/depts/cis/web_portfolios.htm, 15.04.04).

Forståelsen av mappevurdering som Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP) har gått ut fra, er basert på de tre stikkordene collection – selection– reflection (Hamp-Lyons & Condon 2000:122), og mappevurdering har vært søkt innført både som arbeidsmetode og vurderingsform. PLP har særlig vært opptatt av mappevurdering som læringsstrategi.⁴ (Se videre i kap.4.)

⁴ Når jeg her viser til en forståelse ved PLP, betyr ikke det at alle ansatte har hatt nøyaktig samme forståelse, verken fra starten eller gjennom den prosessen denne studien beskriver. Se videre om dette i 8: Lærerperspektivet.

1.4.2 Flere typer mapper

Dysthe og Engelsen (2003) bruker i boka *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*, betegnelse "læringsmappe", "vurderingsmappe" og i tillegg "kompetansemappe". Da Mjøsutvalget avga sin innstilling (NOU 2000: 14), ble "Teaching Portfolio" oversatt til "Lærermappe". Dette uttrykket henspeler på dokumentasjon av pedagogisk praksis, et eksempel på kompetansemappe. Gjennom flere år har Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP) gitt tilbud om seminar til faglig ansatte ved Universitetet i Tromsø og Høgskolen i Tromsø for å utvikle slike kompetansemapper (jf. Allern 2001). På PLP kalles dette Pedagogiske mapper fordi det er dokumentasjon av pedagogiske praksis i vid forstand, ikke bare knyttet til tradisjonell undervisning. Fra våren 2004 gis dette seminartilbudet som et fast innslag innenfor området universitetspedagogikk. Jeg har hatt ansvaret for utviklingen av dette seminaret (se videre på side 252). Det blir også brukt pedagogiske mapper i prosjektet med oppfølging av nye lærere i Troms og Finnmark fra høsten 2004.

Denne typen kompetansemapper lages ut fra både ulike behov og forskjellige motivasjoner. For det første er det snakk om å kunne dokumentere sin kompetanse i forhold til arbeidslivet, men dernest ligger det også en motivasjon i det å være i stadig utvikling i sitt yrke, være en reflektert og reflekterende praktiker (jf. Schön 1983). Næringslivet i USA ser for eksempel ut til å ta i bruk kompetansemapper i stort omfang. Mengden av bøker om mappevurdering som er laget for den typen virksomhet er meget omfattende. Siden mappevurdering brukes i så mange sammenhenger, blir innholdet nødvendigvis forskjellig. Navnet mappevurdering er i seg selv ingen garanti for kvalitet og en positiv endring av læringskultur. Mappevurdering ser ut til å ha blitt en slags handelsvare, og mange blir av den grunn svært skeptisk. Det er det også all grunn til, mappevurdering må analyseres og vurderes i hver enkelt kontekst og må ses i forhold til kunnskaps- og læringssyn.

1.4.3 Hvorfor mappevurdering?

Portfolio assessment ble opprinnelig innført i kunstutdanninger som har et behov for å vurdere en bredere kunnskap og andre kvalifikasjoner enn det eksamenspapirer og attester kan

gjøre. I USA finnes eksempler på at mappevurdering har vært brukt helt fra 1965 (Elbow & Belanoff 1997:22), men den såkalte ”eksplosjonen” i bruk skjedde først om lag 20 år seinere. Mange lærere var blitt kritiske til en tendens til og tradisjon for å sette karakterer på alt arbeid studenter gjorde. Det hadde utviklet seg en oppfatning av at den eneste pålitelige måten å slå fast om læring hadde funnet sted, var gjennom summativ vurdering med karakter. Dette gjaldt særlig skriftlige arbeider (ibid:23). Mappevurdering brukes i dag på de fleste fagfelter, selv om de humanistiske fagene var først ute. I boka *Learner Centered Assessment on College Campuses. Shifting the Focus from Teaching to Learning* legges det fram en oversikt når det gjelder forskning og rapporter om hvordan mappevurdering kan sies å fremme, støtte og vurdere læring (Huba & Freed 2000: 233 ff). Et sentralt poeng her er at mapper som bare inneholder studentarbeid eller oppgaver, ikke er brukbare som vurderingsgrunnlag. Student og lærer bør diskutere og vurdere arbeidene som legges fram, og studentenes skriftlige refleksjoner over egen læring er viktige komponenter når mappene brukes til vurdering. Dette samsvarer også med definisjoner av mappevurdering som gis av andre (jf. Hamp-Lyon & Condon 2000, Klenowski 2002) og er etter mitt syn et vesentlig poeng. Det heter folkelig uttrykt at det er refleksjonen som får en bunke papir til å endre karakter fra en scrap-book til en mappe.

Så tidlig som i 1959 skriver den amerikanske sosiologen C. Wright Mills i appendiksen ”Om intellektuelt håndverk” i boka *Den sosiologiske fantasi* (2000: 199-229) om å etablere et arkiv og om å skrive dagbok fordi systematisk refleksjon krever det. Her kan vi si at Mills argumenterer for loggskrivning og bruk av arbeidsmapper i god tid før det ble moderne. I bunn og grunn dreier det seg om å utvikle et ”godt håndverk” for en framtidig forsker, en fornuftig og effektiv måte å arbeide på. Med mappevurdering bringes disse arbeidsmåtene inn i all utdanning, helt ned til de første skoleårene. Istedenfor å vente til en person når et mastergradsnivå, introduseres slike selvstendige arbeidsmåter på et tidlig stadium og perspektivet utvides gjennom at de sosiokulturelle sidene ved læringsprosessen kommer mer i fokus.

Det kan også argumenteres for mappevurdering ut fra et verdistandpunkt, det vil si å gi muligheter for en annen type vurdering enn den tradisjonelt strikte akademiske i forhold til både sjanger og stil. Universitetet kalles i dag masseuniversitet til forskjell fra tidligere eliteuniversitet. I den forbindelse kan vi spørre om det er mulig og riktig for alle nye grupper å tilpasse seg det som tradisjonelt har prestisje, eller om grensene for akademisk språk og

form kan utvides? Spørsmålet blir videre hvordan få et grunnlag for å kunne vurdere en utvidet literacy.⁵ Belanoff foreslår at nettopp mapper kan egne seg i så måte: ”Portfolios seem to be a way of validating more than one kind of literacy” (Belanoff 1994:17). Det handler om å fange opp flere stemmer og sjangrer, men dette vil fort kunne komme i konflikt med etablerte normer. Mappevurdering kan være en måte å utfordre det etablerte på og gi mer rom for mangfold og det særegne for grupper med ulik etnisk, kjønnsmessig eller sosial bakgrunn. I et flerkulturelt samfunn med stadig flere nye typer studenter blir dette både stadig mer aktuelt og påkrevd. Mappevurdering integrerer studieplaner, testing og undervisning, og skjer ut fra en forståelse om at den enkeltes kompetanse når det gjelder å bruke språket eksisterer i en sosial kontekst (jf. Belanoff 1994). I mitt materiale er det studentene med yrkesfaglig bakgrunn som først og fremst utfordrer den akademiske tradisjonen, men skrivning er for flere enn dem assosiert med et visst ubehag.

1.5 Tidlige forsøk med mappevurdering

1.5.1 Forsøk i USA og Storbritannia

Elbow og Belanoff startet sine forsøk på Stony Brook (State University of New York, USA) i 1983 som en reaksjon mot for mye tradisjonell testing, og de tok utgangspunkt i at en hver skriftlig eksamen i grunnen ikke er til å stole på hvis den bare krever eller forutsetter én skrevet tekst. De mener at vi bare kan få et pålitelig inntrykk av en students nivå dersom vi ser på ulike typer sjangrer i flere sammenhenger (Elbow & Belanoff 1997:21 ff). Trass i sine mange positive erfaringer, advarer Elbow og Belanoff mot at mappevurdering blir en trend eller mote. Faren for at mappevurdering blir praktisert på en rigid måte er til stede, og noen kan til og med fristes til å vurdere for mye. I Norge har vi sett flere eksempler på at mapper er innført, men tradisjonell skriftlig eksamen, eller deler av den, opprettholdes likevel for kontrollens skyld. Det er grunn til å spørre om det blir å legge for store byrder på studentene, og at her blir det i tilfelle institusjonene som sier med Ole Brumm: ”Ja, takk begge deler.” Innføres mappevurdering trenger metoden stadig diskusjon, og det bør være åpent for

⁵ Jeg velger å bruke det engelske begrepet ”literacy” fremfor en norsk oversettelse som for eksempel lese- og skrivekyndighet siden vi fremdeles ikke en fullgod eller presis oversettelse på norsk.

endringer og ulike løsninger. Dette forutsetter at de lærerne som er involverte holder diskursen i gang og slik bidrar til å hindre at systemet stivner.

Peter Elbow skriver i forordet til *Portfolios Process and Product* (Belanoff & Dickson:1991) at han og Pat Belanoff egentlig var ambivalente i forhold til vurdering. Etter at de startet forsøket med mappevurdering på Stony Brook, ble de noen ganger kalt "Assessment people" og dette likte de dårlig. Elbow legger til at mappevurdering er en type evaluering som kan passe for dem som er ambivalente eller til og med fiendtlig innstilt til tradisjonell vurdering. En begrunnelse for dette er at studentene blir belønnet for det de gjør, heller enn straffet for det som mangler. Studentene oppfordres til å forbedre og utvikle sine arbeid i stedet for å bare balansere seg fram til det som kan bli godkjent. Enkelte steder oppstår problemet med at studenter forsøker å levere en mappe satt sammen av tekster de har "lånt" fra andre. Dette blir lett avslørt i en muntlig eksamen eller samtale om mappen, men kan også brukes i en argumentasjon for bestemte arbeidskrav og deltakelse når mapper brukes som arbeidsform. Det er også mulig å kreve en autentifikasjon i form av en attest fra en lærer som går god for at teksten eller arbeidet er produsert i løpet av et bestemt kurs. Det gjøres for eksempel på Carleton College i Minnesota (<http://www.acad.carleton.edu/CAMPUS/WP/> 15.04.04)

Innføring av mappevurdering krever politisk vilje til å se læringsteorier, studieplaner og iverksettelsen av disse i sammenheng. Det inkluderer også vurderingsordninger. Slik vil man kunne se om det finnes en pedagogisk praksis som understøtter implementering av mappevurdering eller den vurderingsordning man ønsker å innføre. Mange lærere ser ikke på vurderingsordninger som en del av deres ansvar, men noe som kommer utenfra og ovenfra (Dwyer referert til i Klenowski 2002:72). I en slik tankegang har læreren ansvar for undervisning, mens vurdering bestemmes av andre som også har ansvaret for den.

Vermont var den første staten i USA som innførte mappevurdering i 1992, for 4. og 8. klasse i fagene skriving og matematikk. Før dette var Vermont en av få stater som ikke hadde hatt et vurderingsprogram for hele staten.⁶ I Kentucky ble også mappevurdering innført, men i noe mindre skala for både å styrke skriveopplæring og ansvarlighet. Koretz (Klenowski 2002:73-74) har evaluert mappeprogrammene i Vermont og Kentucky, og hans konklusjon er at en slik omfattende vurdering er problematisk på dette utviklingstrinnet. Det gjelder både Vermont og

⁶ (<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/assment/as7vt.htm> 15.04.04)

Kentucky. Skrivemappene på 4, 8 og 12 trinn i Kentucky skulle etter intensjonene både kunne føre til bedre skriving og generell utvikling. Klenowski (2002:74) viser til en studie av Callahan som forteller at lærerne her følte seg vurdert, og at de ble presset til å få fram gode karakterer på mappene heller enn å vurdere eventuelle pedagogiske fordeler av mappevurdering. Det forteller om et misforhold mellom politiske ønsker og paradigmer.

I England, Wales og Nord-Irland er mappevurdering brukt for en del formål, blant annet i yrkesopplæring, "National Vocational Qualifications (NVQ)" og General National Vocational Qualifications (GNVQ) programmer". Klenowski (2002:76) slår fast at egenvurdering, dialog om arbeidet og kritisk refleksjon er undervurdert. Mappepedagogikken blir svært begrenset fordi mappene bare brukes til å bevise arbeid, men ikke for å styrke læring. Muligheten til å fremme utvikling av metakognitive evner blir ikke utnyttet.

På Carleton College i Northfield, Minnesota, USA må alle studenter levere en mappe etter 2. studieår. Mappene dekker flere fag og skal vise studentenes utvikling og ferdigheter når det gjelder minste to av fire områder:

- Papers from at least two of the four curricular divisions (Arts & Literature, Humanities, Social Sciences, Mathematics and Natural Sciences);
- At least one paper from your WR (Writing Requirement) course;
- At least one paper that reports on something you have observed (for example, field notes for geology or sociology, a laboratory report, a description of art, a play, or music, etc.);
- At least one paper that demonstrates your ability to analyse complex information (for example, numeric data, multiple texts, multiple observations, etc.);
- At least one paper that provides interpretation (of data, a text, a performance, etc.);
- At least one paper that demonstrates your ability to identify and effectively use appropriate sources (other than the primary text for the assignment), properly documented;
- At least one paper that shows your ability to articulate and support a thesis-driven argument;
- In all papers, evidence that you can effectively control Standard American English.
(<http://webapps.acs.carleton.edu/campus/writingprogram/portfolio/> 15.04.04)

Dette er en ny ordning som ble innført i 2002, og evaluering av ordningen vil naturlig nok ta noen år. Høsten 2003 ble det delt ut en brosjyre til nye studenter: "An Insider's Guide to the Sophomore Writing Portfolio", skrevet av student Keith Purrington. Han gir de nye studentene råd om å samle på alt de skriver og sier at mange av hans medstudenter brukte mer

tid på å klage over mappen de må produsere, enn til å ferdigstille den mot slutten av perioden. Om hvorfor det er viktig å skrive et refleksjonsessay, sier han blant annet:

Taking the time to write a good reflective piece has intrinsic benefits, too. By thinking about your writing, you may become more self-aware, and eventually, a better writer.

Her peker studenten på det som synes vanskelig for mange, å heve blikket over mulige kortsiktige gevinster og å tenke langsiktig. Det kan også indikere at mappevurdering krever en type innsats som mange studenter i utgangspunktet reserverer seg mot fordi de finner dette for krevende.

1.5.2 Internasjonale erfaringer med mappevurdering i lærerutdanning

Tjalve Gj. Madsen (2003:159-181) har i boka *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer* laget en oppsummering av internasjonale erfaringer når det gjelder bruk av mappevurdering i lærerutdanning. Lærerutdanning i utlandet kan være svært forskjellig fra den vi kjenner fra Norge og mappene kan dekke hele kurs, mindre kurs eller deler av disse.

Madsen refererer en undersøkelse foretatt av Anderson og DeMeulle der det sies at ”mappearbeidet hadde størst sjanse til å lykkes hvis det bygde på et konstruktivistisk perspektiv som blant annet innebar refleksjon, selvvurdering og høy grad av interaksjon mellom de involverte parter” (Madsen 2003:163). Denne undersøkelsen hadde et omfang på 127 lærerutdannere og 24 studiesteder. 92 % svarer bekreftende på at arbeidet med mapper har påvirket deres undervisningspraksis i retning av å bli ”1) mer studentsentrert, 2) klarere definert i retning av profesjonelle standarder og 3) mer reflekterende” (Madsen *ibid*: 163).

Mapper brukes både for læring og vurdering, og eventuelt for en kombinasjon av disse. Noen opererer med rene læringsmapper, andre ganger brukes disse mappene som utgangspunkt for det utvalget studenten gjør for det som blir summativt vurdert. Alle mapper blir ikke nødvendigvis vurdert med karakter. Fra andre undersøkelser vet vi at det ikke er mulig å vise til noen enighet om den beste måten å implementere mappevurdering på. Ulike undervisningspolitiske formål og kontekster vil avgjøre hvilken strategi som blir valgt (Klenowski 2002: 79).

I Madsens artikkel blir fordelene med en overgang fra tradisjonelle til digitale mapper drøftet. Her er det ikke snakk om hvis, men når digitale mapper vil erstatte papirmappene. Dette vil stille nye krav både til den som skal produsere en mappe og den som skal lese den, men først og fremst er det snakk om endringer og utvikling i retning av en ikke-lineær struktur. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 12 om veien videre.

1.5.3 Forsøk i Norge

I Norge finnes det en rekke forsøk med mappevurdering i ungdomsskolen og videregående skole, men disse går jeg ikke konkret inn på her inn på her. Et Google-søk 30.11.04 etter ”forsøk med mappevurdering i Norge” ga 450 treff. Disse var alt fra forsøk i grunnskole og videregående skole, høyskole og universitet til artikler om mappevurdering og referat fra diskusjon om dette i Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen i Stortinget.

Innenfor høyere utdanning i Norge har det vært drevet en del forsøk med mappevurdering de senere år. Det gjelder i særlig grad profesjonsutdanninger som lærerutdanning, journalistutdanning og sykepleierutdanning ved både høyskoler og universitet, men også eksempelvis historie, arkeologi, pedagogikk og matematikk (jf. Dysthe & Engelsen 2003 og Gynnild 2003). De fleste forsøk med mappevurdering i Norge har blitt initiert ut fra et ønske om å fremme læring (Dysthe & Engelsen 2003:17), likevel er det sannsynligvis nesten like mange varianter av mappevurdering som det er forsøk. Det handler både om lokale tillempinger og uenighet om innhold. Et punkt der det kan registreres uenighet, er om prosessen skal telle med i den avsluttende vurderingen. Vekt på prosess, vekt på produkt eller vekt på prosessen for å få et bedre produkt, er et dilemma en blir stilt overfor når mappevurdering skal innføres. Min erfaring etter mange kurs om og presentasjon av mappevurdering for lærere og andre ansatte i høyere utdanning, er at flertallet er meget skeptiske til å legge vekt på prosessen. De er stort sett mest interessert i det nivået en kandidat kan framvise ved slutten av studiet, slik det også er tradisjon for. Det er dessuten et viktig

spørsmål å avgjøre om en mappe skal vurderes som helhet eller om arbeidene i den vurderes hver for seg. (Jf. Biggs 1999 og Dysthe & Engelsen 2003.)⁷

Dysthe & Engelsen oppsummerer at det som slår en, er de store forventningene om at mappevurdering kan gi positive resultater. De spør om dette er mulig, eller om mappevurdering bare blir en ”papirtiger”, eller med Tom Tillers metafor: ”et nytt kenguruhopp i Utdannings-Norge?” (Dysthe & Engelsen 2003:31). Gynnild skriver at opplegg med mappevurdering er sårbart: ”fordi kvaliteten i undervisning i høy grad avhenger av faglærers motivasjon og interesse” (Gynnild 2003:70). Til dette kan innvendes at alle studenter uansett vil være prisgitt sine lærere og deres engasjement. Når det gjelder en omlegging som ved innføring av mappevurdering, blir dette sannsynligvis ytterligere avhengig av lærer og dermed sårbart som Gynnild skriver. Line Wittek har fulgt flere prosjekt om mappevurdering ved UV-fakultetet på Universitetet i Oslo (jf. Wittek: 2003). Hun rapporterer om positive signaler fra studentene, særlig gjelder det prosesser som blir satt i gang når studentene arbeider med å utvikle sine mapper. Mappevurdering oppfattes av Witteks informanter som et ”skritt i riktig retning”.

1.5.4 Enkle eller mer kompliserte mapper?

Etter at mappevurdering nærmest er blitt å høre på alles lepper, finnes det svært mange varianter som kalles mappevurdering, noen er det i navnet om ikke i gagnet. Når vi vet fra andre land at det å legge om til mappevurdering forbindes med å endre en læringskultur, altså en svært krevende og omfattende oppgave, høres det ikke troverdig ut at det skal kunne skje over natta i Norge eller på den enkelte institusjon for den del. I noen tilfeller vil det være snakk om å ta små skritt av gangen i en ny retning, mens andre kan se ut til å legge de gamle oppgavene i en ny mappe og tro at her har vurderingsordningen skiftet. Vi kan også spørre om det vil la seg gjøre å legge om til mappevurdering via bare små skritt? Noen vil oppleve at det bare gjør det lettere å gli tilbake til tidligere praksis.

Avdeling for lærerutdanning (ALU) ved Høgskolen i Tromsø prøvde ut det de kalte for skrivemapper i norskfaget fra høsten 1999 til våren 2002 (jf. Martens: 2002). Skrivemappene

⁷ Jeg skriver mer om analytisk og holistisk vurdering i kap. 4.4.4.

ble ikke likt praktisert hos alle lærere. Hos noen var nesten alt arbeid knyttet opp mot dem, mens hos andre var mappene mer en ”tilleggsreise”. Trass i mange positive erfaringer, er hovedkonklusjonen fra dette forsøket negativ. Mappevurdering som studiekrav er nå tatt bort, i alle fall foreløpig. Det argumenteres med at små ressurser gjør det umulig å gi studentene den oppfølging de trenger uten at dette går ut over andre undervisningsoppgaver. Og her er vi nok ved et kjernepunkt. Spørsmålet blir: Lar mappevurdering seg innføre bare ved hjelp av nye tilførte ressurser, eller er det snakk om å kutte noe gammelt for å innføre noe nytt? Betyr det å ta i bruk studentene som ressurs for hverandre gjennom medstudentvurdering (se side 110) et så sterkt brudd med tradisjon at det av den grunn blir avvist? Hvis mappevurdering er noe som legges oppå alt det gamle og all veiledning og respons blir lærers ansvar, erfarer de fleste at dette blir en umulig kombinasjon.

Arbeidet med mappevurdering i undervisning og vurdering har ført til og forutsetter også stor grad av samarbeid blant lærere. Lærere leser mapper for hverandre og dette gir et viktig bakteppe for drøftinger om hvordan undervisning og studieplaner kan utvikles. Elbow og Belanoff (1997:30 ff) gir noe de kaller teoretiske tommelfingerregler for hva det er viktig å legge vekt på, blant annet:

- Grades undermine improvement in writing because they restrict and pervert students' naturally developing sense of audience awareness.
- Writing is its own heuristics; it does not have to be graded to lead to learning.
- Portfolios lead to decentralization of responsibility, which empowers everyone involved.
- Teacher authority needs to be shared if writers are to have genuine authority.
- Evaluation, judging, liking and scoring are inextricably bound up together and need to be thoughtfully examined.

I kap. 12 kommer jeg tilbake til spørsmålet om å legge inn et forpliktende lærersamarbeid som et krav. Spørsmålet som må stilles er om mappevurdering lar seg implementere uten et slikt utstrakt lærersamarbeid (se videre om dette i 12.2.3).

1.6 Lærerstudenters møte med vurdering

Lærerstudenter som bare møter tradisjonelle vurderingsformer i sin utdanning, kan bli like tradisjonelle som lærere. Det er vanlig å si at en blir slik som de lærerne en selv har hatt, og da er det ikke merkelig at endringer tar lang tid. Regjeringen presenterer i *St. Meld. Nr. 16 (2001/2002)* sin visjon for fremtidens lærerutdanning. Det handler blant annet om å stimulere til endringsvilje og livslang læring. Universitetet bør ideelt sett kunne gå i bresjen for å teste ut nye veier for vurdering i alle studier, og særlig for lærerutdanning er dette vesentlig for å bidra til innovasjon i skolen og til forskning på det nye som blir prøvd ut. Det er bedre å holde forelesninger om alternative måter å undervise og vurdere på enn å forbigå dette i taushet, men effekten blir sannsynligvis større hvis prosjektarbeid, problembasert læring og mappevurdering blir en del av studentenes erfaringer i deres egen utdanning.

Skagen og Ytreberg (2004: 172) skriver at ”valg av eksamensform kanskje ikke er et så viktig spørsmål som mye av diskusjonen i høyere utdanning vil ha det til”. De er også skeptiske til mappevurdering, særlig fordi det i det som finnes av forskning om mappevurdering i lærerutdanning i Norge etter deres mening er ”et for nært forhold mellom ”forskere”, informanter og initiativtagere til mappevurdering” (ibid:171). Dette kan se ut som et generelt angrep mot å forske i eget felt, men jeg oppfatter det først og fremst som en etterlysning av flere og mer varierte studier av dette. Skagen og Ytreberg argumenterer for at studenter i lærerutdanning bør ha erfaring fra ”et sett evaluerings- og eksamensformer”. Det er det ikke vanskelig å være enig i. Studenter i praktisk-pedagogisk utdanning vil sannsynligvis og forhåpentligvis gjennom sine ulike fagstudier få erfare både varierte undervisningsformer og flere ulike typer eksamen før de kommer til dette studiet, som bare vil representere ett av fire til fem-seks års studier. Jeg vil hevde at lærerstudenter først og fremst trenger erfaring med vurderingsformer som støtter opp om læringsprosessen. Mappevurdering har som intensjon et skifte av fokus fra undervisning til læring og betyr et paradigmeskifte fra en kultur med testing til en vurderingskultur som inneholder både formativ og summativ vurdering (jf. Huba & Freed 2000 og Segers et al.(eds.) 2003).

Lærerstudenter bør bevisstgjøres om hva forholdet mellom undervisning og vurdering betyr for læring. Av den grunn trenger de å møte nye vurderingsformer i egen utdanning og få anledning til å reflektere over sine erfaringer med disse (Klenowski 2002:90). Ved Program

for læring og praktisk pedagogikk (PLP), Universitetet i Tromsø er i dag forskning på læringsvaner, kunnskaps- og læringsforståelse i grunn- og videregående skole sentralt (jf. Tiller(red): 2004, Valdermo & Eilertsen 2002). Forsøk viser at endringer tar tid og at det kreves en stor grad av påståelighet fra endringsagenter i norske utdanningsinstitusjoner.

Forskning fra USA viser at mange lærerstudenter er skeptiske til mappevurdering. (Yancey & Weisser 1997:8, se også Bishop 1991 og Biggs 1999). Den typen studenter som har lykket i den gamle læringskulturen, ser i utgangspunktet ingen grunn til å endre på sine læringsstrategier og læringsvaner. De ser det som mer hensiktsmessig å fortsette som før med tradisjonelle lærer- og studentroller. David Boud skriver om hvor avgjørende viktig det er at studentene blir uavhengige og frigjorte fra sine lærere:

... it is fundamental to higher education that students learn to become independent of their teachers and that they should be placed in circumstances in which they are expected to make decisions about what and how they learn more often than is commonly the case at present.

(Boud 1995/2203:27)

På den andre siden handler dette også om at lærerne må være villige til å oppgi noe av kontrollen de har vært vant til å utøve. Det skjer heller ikke automatisk.

1.7 Endringer i læringskulturen?

Rammeplan og forskrift for Praktisk pedagogisk utdanning, KUF, av 1.7.1999 resulterte i ny Studieplan for PPU ved UiTø (se vedlegg VI). I denne studieplanen er både de nye arbeidsformene og mappeeksamen beskrevet. Der står det blant annet:

Skriftlig eksamen utgjøres av ei mappe med fire tekster som skal leveres samlet til en gitt frist. Tekstene skal ta utgangspunkt i den teori og de aktiviteter som studentene arbeider med i studiet. Studentene velger selv ut og begrunner tekstutvalget ...

Eksamensordningen som ble avløst i 2000, besto av en samling med fire obligatoriske oppgaver som skulle godkjennes etter første semester, en obligatorisk oppgave med temaet tilpassa opplæring og dessuten et skriftlig utviklingsarbeid med påfølgende muntlig eksamen i

andre semester. I denne ordningen opplevde både studenter og lærere at det var mange tekster som skulle leveres, og tekstene var dessuten til dels svært like. Da mappevurdering ble innført som eksamensordning, var formålet blant annet å gjøre systemet enklere og å la studentene selv velge ut hvilke arbeid de ville bli vurdert ut fra. En tettere kopling mellom læring og vurdering var også et viktig faglig argument. I tillegg har den praktisk-pedagogiske utdanningen en forpliktelse til å være eksemplarisk i forhold til skolen det utdannes lærere til. Med dette menes at kommende lærere må få erfaringer med ulike måter å jobbe på og ikke bare få høre om disse teoretisk.

I den tradisjonelle læringskulturen, kan vi noe skjematisk framstille lærer- og studentrollen på denne måten:

Figur 1: Tradisjonell læringskultur

Tradisjonell lærerrolle	Tradisjonell studentrolle
Ekspert og korrigerer	Novise
Ressursperson som underviser	Mottar undervisning
Gir oppgaver	Får oppgaver og leverer besvarelser
Kontrollør	Skippertaksjobbing mulig
Bestemmer kriteriene	Er usikker på kriteriene
Veileder	Mottar veiledning
Premissleverandør	Får overlevert premissene for studiet

Dette kan karakteriseres som en grov forenkling, men oversikten inneholder også en viss sannhet når det gjelder essensen i de tradisjonelle lærer- og studentrollene. For studentene får dette avgjørende betydning i forhold til spørsmålet om ansvar for og innflytelse når det gjelder sin egen studiesituasjon. Studenter bruker vanligvis en del tid for å ”knekke koden” for et nytt studium, de spør hva som skal til for å stå til eksamen, oppnå en god karakter osv. Vidar Gynnild (2001 b) er inne på dette i artikkelen ”Forfall i høyere utdanning” der han sier at: ”Mange studenter studerer ikke, de mottar bare undervisning og søker strategier for å bestå eksamen.” Premissene er lagt av lærestedet og studentene gjør det som må gjøres for å oppfylle krav som stilles. Heron (1981: 58) advarer mot et system der alt er gitt fra lærestedet og studenten bare må motta. Gjennomsnittsstudenten vil prøve å sikre seg og være konform i

sin tenking for å kunne klare eksamen. Dette blir særlig aktuelt fordi aktiviteter i studiet konkurrerer med både familie og fritidsaktiviteter om studentens tid. For deltidsstudentene kommer hensynet til jobben i tillegg. På den annen side kan vil stille spørsmål om hvorvidt standarder og kriterier kommuniseres godt nok fra lærested og til og med studenter.

I en læringskultur med mappevurdering forventes det endringer i lærer- og studentrollen:

Figur 2: Ny læringskultur

Ny lærerrolle	Ny studentrolle
Veileder	Søker veiledning ut fra bevisste behov
Gir tilbakemeldinger som kan brukes til forbedringer – vekt på formativ vurdering	Utvikler ferdigheter til egenvurdering og medstudentvurdering
Diskuterer kriterier med studentene	Deltar i utforming og klargjøring av kriterier
Ressursperson	Ressursperson
Gir avkall på kontroll	Får og tar større ansvar
	Legger vekt på å arbeid jevnt gjennom hele studiet
Underviser ut fra et spekter av metoder	Oppsøker og ber om undervisning ut fra behov
Tilrettelegger for samarbeid	Bruker medstudenter

Dette er en læringskultur som legger vekt på læringsprosessen, den skal gi uttelling for løpende læringsarbeid, ha fokus på dybdelæring og økt læringsbevissthet. I boka *Exit eksamen, eller?* peker Lauvås og Jakobsen på at om man i høyere utdanning skal kunne utvikle studenter i retning av ”selvstendige lærende”, bør det legges vekt på at de utvikler en innstilling i retning av at de ser på sin kompetanse som foreløpig og ufullstendig, er interessert i å utvikle seg videre, ser på videre læring som noe spennende og interessant, ikke som en tilleggsbelastning som kommer på toppen av alt annet, og utvikler kompetanse for å kunne lære effektivt og hensiktsmessig gjennom karrieren (Lauvås og Jakobsen:2002:65). En slik selvstendig og aktiv student kan oppfattes som et ideal det er vanskelig å realisere, men som likevel bør være noe å strebe etter. Kvalitetsreformen ser ut til å etterspørre denne typen

studenter (jf. *St. Meld nr. 27 2000-2001*: 29 ff.). Spørsmålet blir om mappevurdering som læringsstrategi, arbeids- og vurderingsmåte kan bidra positivt til en slik utvikling.

1.8 Problemstilling

Ut fra det jeg har skrevet om ovenfor, har jeg kommet fram til følgende hovedproblemstilling for avhandlingen:

Hvilke konsekvenser får mappevurdering for undervisningsformer og læringsaktiviteter?

Innenfor denne problemstillingen ønsker jeg spesielt å fokusere på

- I hvilken grad fremmer mappevurdering en kollektiv eller individuell læringsprosess?
- Hvilke rammer gir mappevurdering for studentenes tekstproduksjon og dialog 1) mellom studenter 2) mellom studenter og lærere og 3) mellom lærere?
- Gir innføring av mappevurdering muligheter til fleksibilitet i studiet, eller betyr det fastere rammer og mindre frihet både for hele studentgruppen og den enkelte student?

1.9 Rapportering underveis

Underveis i prosessen har jeg foruten obligatoriske paper i opplæringsdelen av dr. polit - programmet, skrevet til sammen 5 paper /artikler:

1. Nettverkskonferansen 2001, paper: ”Mye skrik og lite ull?”
2. Artikkel til UNIPED 2/02: ”Og når jeg klarte å bli omvendt, så tror jeg nok at læringa må være god!”
3. Paper til EARLI/Northumbria conference in Newcastle, August 2002:”Does Teacher Training Faculty encourage or prevent self- and peer assessment?” Paper presented at the Northumbria/EARLI Assessment Conference Learning Commuties and assessment

Cultures: Connecting Research with Practice. University of Northumbria at Newcastle, Longhirst Campus, 28 August – 30 August 2002

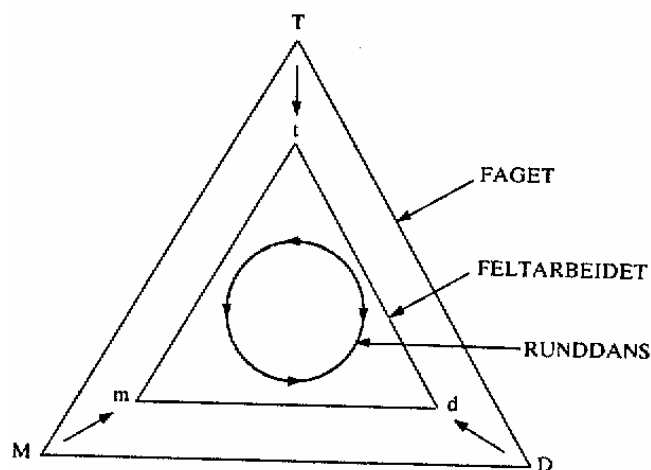
4. Artikkelen ”Med én fot i det gamle?” i Dysthe/Engelsen (red): *Mappevurdering som pedagogisk verktøy. Perspektiver og erfaringer* (2003).
5. Paper til Northumbria/EARLI second Biannual Assessment Conference in Bergen, 23 – 25 June 2004: ”Will formative assessment and dialogue support writing for students involved?”

2 Metode og materiale

2.1 Innledning

I dette kapitlet gjør jeg rede for metoder som er brukt i den empiriske undersøkelsen, metodiske vinklinger som er valgt for å belyse problemstillingen fra ulike sider og for materialet. Forståelsen av et materiale som dette, blir til gjennom en lang prosess eller ”runddans mellom teori, metode og data ” slik Cato Wadel (1991:129) karakteriserer kvalitativt orientert forskning:

Figur 3: Runddans mellom teori, metode og data



T, M og D står for teori, metode og datatyper

Jeg var som lærer på Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP) med på å initiere og for det ene kullet også å innføre mappevurdering. I utgangspunktet hadde jeg en ambisjon om å undersøke om mappevurdering ville føre til dypere læring og mer refleksjon. Det skjedde ut fra en positiv holdning til dette som arbeids- lærings- og vurderingsmetode. I ettertid kan en slik motivasjon for min del beskrives som et utslag av en for-forståelse om at metoden ville fungere bra. Jeg måtte tidlig innse at ”grad av læring og refleksjon” er ikke mulig å kvantifisere ut fra dette materialet. Problemstillingen har endret seg en del fra første

prosjektskisse til i dag. Det handler også om at problemstillingen på et vis først ligger uoppdaget i materialet, og når den blir tydelig er det dette sporet som må følges opp. Fra starten var jeg likevel opptatt av å kunne registrere mulige endringer i arbeidsmåter og læringsaktiviteter, og hvilke problemer som kunne oppstå når mappevurdering støter mot tradisjonell undervisning og eksamenspraksis. Dette mener jeg er ivaretatt av den endelige problemstillingen.

Denne avhandlingen er skrevet ut fra et sosiokulturelt perspektiv der jeg ser på språk som kommunikasjon og dialog som grunnleggende for utvikling og læring (jf. kap.3). I dialogen som kan etableres i et studium som praktisk–pedagogisk utdanning, finnes det et potensial for flerstemmighet som peker mot dialogisk interaksjon i tillegg til sameksistens av mange stemmer (Dysthe 1995:66 og kap.3.2.5 i denne avhandlingen). Å få frem et læringsgrunnlag gjennom en slik flerstemmighet krever langvarig dialog, og et prosjekt av denne typen må ta tid. I utgangspunktet hadde jeg av den grunn en forventning om at deltidsstudentene som skulle samarbeide i hele fire semester, hadde de beste vilkårene for å utvikle dialogisk interaksjon, men noen kan imidlertid innvende at de hadde dårlige betingelser siden de også var i lærerjobb og av den grunn fikk et betydelig større tidspress enn de som var fulltidsstudenter. For heltidsstudentene varer studiet i to semester, og det er ment å være deres fulltidsbeskjeftigelse.

Mine erfaringer med å utvikle denne typen dialog i arbeid med prosessorientert skriving og etter hvert også mappevurdering for elever i videregående skole, har dreid seg om klasser jeg underviste i norsk i 3 år, noe som i høy grad gav muligheter til langvarig dialog. Fra denne tiden vet jeg også at dialog ikke utvikles automatisk, den må så å si ”dyrkes” frem. Det er et krevende arbeid. Når jeg blant kolleger i høyere utdanning peker på gode resultater for samarbeid om tekstutvikling i nivået under universitetet, blir det ofte vist til mengden av tid som her var til disposisjon, og mange er skeptiske til hva som kan oppnås på kort tid for eksempel i bare ett eller to semester på universitetet. Mangel på tid er utvilsomt en begrensning, men nødvendigvis ikke hele forklaringen på vanskeligheter som oppstår når mappevurdering skal søkes implementert i høyere utdanning. Studier av utvikling av tekst, av samhandling og mangel på samhandling er vesentlig i denne avhandlingen.

2.2 Valg av forskningsmetoder

2.2.1 En kvalitativ kasusstudie

Avhandlingen er en kvalitativ kasusstudie og materialet består av intervjuer, spørreundersøkelser, observasjon og dokumenter (refleksjonslogger og forord til eksamensmappene). De er samlet inn i en autentisk kontekst i en avgrenset periode fra februar 2000 til juni 2002. Studieplan og Retningslinjer for skriving i studiet er tatt med som premissgivere for studiet (vedlegg VI og VII). Den første intervjurunden fungerte også som en del av den generelle studieevalueringen og spørsmålene i juni/desember 2000 er preget av dette gjennom stort fokus på Informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT). Gjennom disse intervjuene fikk jeg likevel tilgang på informasjon om det som er i fokus i denne studien. Fra januar 2001 hadde jeg ingen slike hensyn å ta til generell studieevaluering og kunne mer fritt stille spørsmål ut fra min problemstilling og min forståelse av prosessen.

Valg av forskningsmetoder er bestemt av problemstillingen. For å finne ut mest mulig om det som skjedde i prosessen, måtte jeg snakke med dem som deltok i denne prosessen, studentene og lærerne på Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP). I denne konkrete studien bør det være rimelig å anse de to kullene i praktisk-pedagogisk utdanning som kasus. I tillegg til å beskrive respektive heltidskullet og deltidskullet, vil jeg også gå dypere inn i materien gjennom å presentere noen typetilfeller gjennom informantene som jeg hadde kontakt med gjennom hele deres studietid. Kvalitative metoder benyttes for å få vite mer om det enkelte tilfelle eller kasus, og dreier seg om dybdeboring heller enn opptelling (Stake:1995:35ff). Jeg analyserer noen tilfeller eller kasus, uten å forsøke å generalisere ut fra dette. Kvalitative data dreier seg om tekster, om observasjon, intervjuer og dokumenter (jf. Miles & Huberman: 1994: 9 og Repstad 1998:13), og det beskriver også det som er grunnlaget for denne studien.

Begrepet ”kasus” kommer fra det latinske ”casus” og peker mot det enkelte tilfellet. I Sverige kalles dette fallstudier eller eksempelstudier. Jeg velger å bruke det fornorskede begrepet kasus. Kasusstudier kan forklares som at ett eller noen få tilfeller gjøres til gjenstand for inngående studier (Andersen:1997: 8). Andersen skriver videre at ”For dem som utfører case - studier vil idealet være å vise hvordan noe skjer. Det er alminnelig akseptert at det er case - studiens styrke” (ibid.:137). Å vise hvordan og hva som skjer når mappevurdering skal

implementeres i praktisk-pedagogisk utdanning er formålet i denne studien. Flyvbjerg understreker at:

- Case studiet produserer netop den kontekstafhængige viden, som muliggør en bevægelse fra de lavere trin i læreprocessen til de højere;
- I sidste instans eksisterer der kun kontekstafhængig viden i studiet af menneske og samfund og ikke ægte kontekstafhængig viden, som er forudsætningen for epistemisk teoridannelse.

(Flyvbjerg 1991: 142)

For at mennesker skal bevege seg fra nybegynner til avansert nybegynner, kompetent utøver, kyndig utøver og ekspert, er kontekstafhængig viden og erfaringer nødvendige. Dersom våre studenter bare ble skolert gjennom teori, ville de bli værende på første trinn i læreprosessen. Kasusstudier kan hjelpe dem til trinn 3, kompetent utøver. I lærerutdanningen skjer det gjennom at studentene får øve seg på å finne løsninger på praktiske eksempler fra ulike typer opplæring. Det kan handle om atferdsvansker, lærevansker eller andre typer utfordringer for en kommende lærer. Praksis vil i neste omgang være avgjørende for å kunne bevege seg videre til de øverste trinn i læreprosessen, de vil trenge å prøve sine forslag i praktiske situasjoner (Flyvbjerg 1991: 143). På samme måte kan det sies at kasusstudier også for lærestedet er vesentlig for å kunne få en tilbakemelding som sier noe om hvordan studier og eksamensordninger virker, og for å utvikle studier videre. Denne kasusstudiens ambisjon er å ha en slik funksjon.

Kasusstudier blir ofte anklaget for å være preget av forutinntatte holdninger, og argumentet er at forskeren dermed kan påvirke retningen (Yin 1994:9). Det er etter mitt syn en mulig anklage mot all forskning. "Brillene" forskeren har på vil kunne innvirke på valg som treffes for hvordan få tilgang til og produsere data, og det er nødvendig å være åpen i forhold til forutinntatte holdninger og forforståelse.

I følge Yin er kasusstudier mer enn det å samle data eller lage en forskningsdesign, det dreier seg om en omfattende forskningsstrategi. Yin gir følgende definisjon av en kasusstudie:

A case study is an empirical inquiry that

- investigates contemporary phenomenon within its real-life context, especially when
- the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident.

(Yin 1994:13)

Teorien er avgjørende viktig for utviklingen av en design, og en slik studie krever derfor et teoretisk rammeverk før det kan bli iverksatt. Den som skal utføre en kasusstudie må ha evne til å stille gode spørsmål, være en kvalifisert lytter og dessuten være tilpasningsdyktig og fleksibel. Advarsler mot å være forutinntatt må tas spesielt alvorlig når det gjelder å forske i eget felt. Det gjelder også alle studier helt generelt, å gi seg ut for å være totalt objektiv er etter min mening et naivt prosjekt. Det kan være fristende, men korttenkt å vise frem egen institusjon i et for flatterende lys. En må unngå å la seg styre av ønsker om hvordan studien skal forløpe, og å stille spørsmål for å få bestemte svar eller unngå andre som det ikke ønskes svar på.

En plan for en kasusstudie kan egentlig ses på som en strategi for å komme seg herfra og til dit. Hva dit er, kan så defineres som et sett spørsmål det skal svares på. En god lytter vil også ha tilgang på det som blir sagt ”mellom linjene”. I en kasusstudie vil forskeren få teste egne reaksjoner i forhold til uventede funn og eventuell forutinntatthet. Jeg vil også understreke betydningen av å kommunisere med kritiske kolleger, både lokalt og globalt. Deres innvendinger og innspill har for mitt forskningsprosjekt vært et vesentlig utgangspunkt for å stille nye spørsmål underveis i prosessen. Det har ikke minst vært nødvendig for å minske graden av innforståthet. Jeg skal ikke postulere at dette er helt forsvunnet, men det har skjedd en del utbedringer underveis. For min del er omfanget av problemene knyttet til å innføre mappevurdering i praktisk-pedagogisk utdanning til en viss grad en overraskelse. Friksjonen som kan merkes både blant studenter og lærere mot å endre praksis, har i alle fall vært større enn jeg hadde tenkt på forhånd, og her møter jeg avgjort meg selv som skrivepedagog i døra (se videre i kap.3).

Sigrun Gudmundsdottir konkluderer blant annet med følgende i artikkelen ”Den kvalitative forskningsprosessen”:

Kvalitativ forskning bruker et bredt spektrum av forskerens ressurser, både personlige og faglige. Det finnes ikke noen oppskrifter, alle må finne sin egen tilnærming (...). Vi må overskride det allmenne og selvsagte med systematisk bruk av teori og kritisk tenkemåte. Vi må også venne oss til det faktum at forskning er og alltid blir ufullstendig.

(Gudmundsdottir 1992: 266-276)

Dette korresponderer godt med min egen holdning, og den måten jeg forsøker å forholde meg til eget materiale på. Materialet gir mulighet til å si noe om det som skjedde i denne konkrete konteksten og dette kan diskuteres i lys av teori og andre eksempler. Jeg ønsker å gi et bidrag til en nødvendig diskusjon om bruk av mappevurdering i norsk høyere utdanning, ikke et enkelt eller entydig svar på hvorvidt dette er brukbart eller ikke.

2.2.2 Forskning i eget felt

I utgangspunktet ble det diskutert om mitt prosjekt skulle ha aksjonsforskningsprofil.⁸ Siden min studie undersøker hva som skjedde i forhold til de to første kullene etter at mappevurdering ble innført som arbeids- og eksamensordning, var det klart at det måtte bli ganske stor vekt på prosessen. For deltidskullet var jeg også en av lærerne, mens jeg for heltidskullet i hovedsak hadde en perifer rolle. For disse heltidskullet hadde jeg et kort skrivekurs innledningsvis, og etter det hadde jeg bare kontakt med dem som etter hvert ble mine informanter. Jeg var dermed heller ikke en av lærerne for heltidskullet i alle de møter som ble avholdt i løpet av dette studiet. Til tross for denne nærheten ble det ikke inngått noen avtaler om at dette skulle være et aksjonsforskningsprosjekt. Det har blitt definert som mitt prosjekt, og jeg er også en lærer som delvis forsker i eget felt. Så selv om dette ikke kan defineres som aksjonsforskning, finnes det en viss forbindelse. Jeg har latt meg inspirere av aksjonsforskere på egen arbeidsplass, men også lyttet til kritikere og skeptikere.

Jeg ble i miljøet på Universitetet i Tromsø generelt advart mot å la mitt forskningsprosjekt være for mye av et utviklingsprosjekt. Det er en viktig advarsel fordi det var fristende først og fremst å gå inn for å gjøre prosjektet mest mulig vellykket. Det har ikke alltid vært like enkelt å unngå å blande lærer- og forskerrollen, men jeg har vært problemet bevisst og jeg har forsøkt. Det har imidlertid en rekke ganger betydd at jeg har latt være å gripe inn eller ta initiativ i situasjoner der det planlagte ikke har vært fulgt opp. Å unngå å gripe inn var klart enklere i forhold til heltidskullet der jeg ikke var lærer, for deltid var jeg som en av lærerne nettopp ansvarlig for en gjennomføring. Hvis dette hadde vært et aksjonsforskningsprosjekt

⁸ Jeg sikter her til kommunikasjon mellom meg og Institutt for pedagogikk.

skulle jeg nettopp ha grepet inn og vært med på å påvirke veien videre direkte og ikke bare påvirket indirekte.

Et eksempel på at min rolle som lærer spilte en rolle for det jeg som forsker gjorde, ser vi gjennom intervjuguiden i januar 2001, vedlegg IV. Spørsmålene der bærer preg av at jeg ønsket at studentene skulle konsentrere sin oppmerksomhet rundt arbeidet i studiet og ikke bare se på tekstarbeidet som det å svare på oppgaver. Det var et resultat av at jeg som lærer opplevde at studentene i stigende grad snakket om oppgavene de skulle skrive. Fra lærerstaben for deltid forsøkte vi å legge opp til at studentene arbeidet med ulike tema, de ble oppfordret til å skrive forskjellige typer tekster som en dokumentasjon av arbeidskravene etter hvert, og ut fra dette kunne de syntetisere og destillere det som de til syvende og sist ønsket å legge i en eksamensmappe. Selv om det var intensjonen fra lærerhold, var det uhyre vanskelig å få studentene med på en endring som betydde å se på studiet som en sammenhengende prosess. De var vant til å vurdere studiekrav lik de oppgavene de både fikk etter hvert og de man vanligvis leverer til eksamen, og gammel vane er virkelig vond å vende.

Fra sommeren 2001 kan det også ses at spørsmålene jeg stilte til deltidsstudentene, da jeg ba dem skrive refleksjonslogg, var mer direkte i forhold til problemstillingen og spørsmål som fokuserer på samarbeidet om tekstutvikling i basisgruppene (vedlegg V). Jeg vil imidlertid legge til at jeg i alle sammenhenger gjennom spørsmål ønsket å bidra til at mine informanter så og vurderte helheten i sitt studium. Det var å forsøke å gjøre intervjusamtalene til en reell dialog gjennom interaksjon over tid, der jeg forsøkte å få tilgang også på ”den skjulte forståelse” studentene er i besittelse av, ”en form for kunnskap de handler etter i dagliglivet uten å reflektere over den” (Paulgaard 2001:93-94). I samtalene med deltidsstudentene var alltid lærerjobben deres en vesentlig del av det vi snakket om. Det skjedde både fordi studentene var opptatte av dette og gjerne trakk frem sine erfaringer, og jeg ønsket å se dem også som lærere.

En del av mine kolleger har oppfattet meg som den direkte ansvarlige for at mappevurdering ble innført, særlig når mange har følt at arbeidsmengden har blitt stor. Dette har kommet frem i flere sammenhenger underveis, noen ganger som en bebreidelse eller anklage.⁹ Det har

⁹ Her blir jeg ganske sikkert tillagt en for dominerende eller flatterende rolle. Flere av de ansatte på PLP var allerede på tidlig 1990-tall, altså før jeg ble ansatt, i kontakt med forskere som ga en innføring i metoden. Dette var med på å påvirke at skriving med vekt på prosessen ble prioritert og på mange måter forberedte vedtak om å forsøke å implementere mappevurdering i 2000.

avgjort ført til en del problematiske situasjoner der jeg har blitt plassert i en for meg uønsket forsvarsposisjon. Da en kollega en gang i 2001 ropte etter meg i gangen: ”Jeg hater mappevurdering!”, holdt det hardt å la være å gi et tilsvarende svar. Jeg prøvde isteden å konsentrere meg om å tenke på at innføring av mappevurdering betyr et paradigmeskifte som er svært krevende, og når folk føler seg klemt av for mange arbeidsoppgaver og lite tid, er det forståelig at de kan bli frustrerte. I forhold til de andre lærerne hadde jeg også en annen posisjon og muligheter til en annen forståelse, siden jeg arbeidet forskningsmessig med prosjektet både gjennom registrering av hva som skjedde, intervjuer og teori.

Jeg har som hovedproblemstillingen forteller, vært opptatt av hvilke konsekvenser mappevurdering får for arbeidsmåter og læringsaktiviteter. I dette perspektivet blir alle reaksjoner interessante, også et behov fra enkelte for å gi noen personer ansvaret for innføring av mappevurdering og dermed det mange sier er merarbeid for kolleger. Erfaringer jeg har høstet i uformelle møter med kolleger blir derfor også en del av datagrunnlaget i denne studien, det gir nye tolkingsposisjoner og mulighet for nye perspektiver. Hvis jeg selv for eksempel har undervurdert eller sett for positivt på hvilken arbeidsmengde mappevurdering kan påføre læreren, har dette ofte blitt satt i et annet perspektiv av kolleger. Dette har tvunget meg til å sammenligne ulike tolkningsposisjoner og det har kunnet motvirke ensidighet. Jeg ser også at jeg kan ha bidratt til å irritere kolleger ved til stadighet å se for lyst på problemer med for eksempel merarbeid.

Erling Lars Dale har vært kritisk til aksjonsforskning, og han setter frihet fra handlingstvang i motsetning til svekket handlingstvang som et kriterium for at refleksiv forskning skal kunne finne sted (Dale 1993: 78). Selv om en som forsker i eget felt vil måtte arbeide hardt for å nå fram til den nødvendige distanse i vurderingen av innsamlede data, er dette også et allment problem for alle forskere som er dypt engasjert i sin forskning, uavhengig av metode. En innenfraforsker kan ha vanskeligheter med å oppnå en analytisk avstand, men det blir også hevdet at en må være medlem av en kultur for å forstå den (jf. Guneriussen 1996).

Dale skiller mellom tre nivåer for kompetanse, å gjennomføre undervisning (K1), å konstruere undervisningsprogrammer (K2) og å kommunisere i og selv utvikle didaktisk teori (K3). (Dale 1989). For denne avhandlingen er det et poeng å bidra til utvikling av teori for mappevurdering, særlig i praktisk-pedagogisk utdanning, og gjennom det også stille nye forskningsspørsmål. Noen (statistisk) generalisering om bruk av mappevurdering i høyere

utdanning vil dette materialet ikke gi grunnlag for. Derimot kan materialet gi en innsikt i planlegging og gjennomføring undervisning og vurdering som skaper grunnlag for refleksiv forskning og utdyping av teori (jf. analytisk generalisering side 51).

Ragnvald Kallebergs fagteoretiske plassering av aksjonsforskning i *Konstruktiv Samfunnsvitenskap* (1992) passer godt med min egen oppfatning. Kalleberg sier til at vi i forskning ”søker gode svar på gode spørsmål”. Han legger til at ”ordet forskning bare bør brukes når det dreier seg om vitenskapelig virksomhet, ikke utviklingsarbeid”. Dette betydde for meg at jeg som både lærer og forsker ble stilt overfor mange vanskelige rollevalg og dilemmaer i løpet av den perioden jeg samlet inn mitt materiale. Skulle jeg primært registrere eller også intervensjon når jeg mente at det ville være behov for det? Hvilken vekt på intervensjon og hvilken på forskning? Metaforen om den sokratiske klegg hjelper til å forklare rollen, jeg måtte nødvendigvis være en forstyrrende observatør og ikke en helt passiv en. En slik ”sokratiske klegg” vil ha en rolle for å utfordre systemet gjennom kritikk og å foreslå nye veier å gå (Tiller 1999:68). Som jeg har beskrevet ovenfor, har jeg forsøkt å balansere mellom rollene. Det har vært interessant å undersøke to kull der jeg hadde to ulike roller, en aktiv rolle i forhold til deltidsstudiet og en perifer rolle i forhold til heltidsstudiet. Selv om jeg i begge tilfeller har vært en type forstyrrende observatør, har jeg ikke gjort noen aktiv inngripen i prosessen for heltidskullet der jeg bare hadde forskerrollen. Denne rollen blir likevel også til en viss grad modifisert av at jeg faktisk var en av lærerne på PLP, snakket med kolleger uformelt og deltok i møter for hele avdelingen.

Når det gjelder deltidskullet der jeg også var lærer og en del av den ansvarlige ”staben”, var situasjonen en annen. Jeg oppfattet underveis og ser i ettertid at jeg mest agerte for at det som var planlagt skulle gjennomføres og ikke gjennom å foreslå endringer. Det blir lett å la seg presse eller tilpasse. Da jeg etter avtale med de andre lærerne, sendte ut et brev til hele studentgruppen for å minne om arbeidskrav, krav til dokumentasjon av arbeid gjennom skriving høsten 2000, ble det nokså negativt mottatt av særlig en gruppe studenter. De som reagerte, oppfattet brevet som en trussel om å bli nektet å gå opp til eksamen. Anklagen ble adressert til meg siden jeg hadde undertegnet e-posten. Fra de andre gruppene kom det andre typer svar som for eksempel:

Etter 2. samling hadde vi mange gode forsetter om å bli mer aktiv på gruppa. Vi inngikk avtaler om frister på observasjonsoppgaven, men disse ble ikke holdt av noen på gruppa. Jeg synes at vår aktivitet er på et lavmål og at alle må ta seg sammen. (...)

Jeg prøver å skrive logg, men det blir altfor sjelden at det blir skrevet ned noe. Har problemer med å få til en god rutine på å ta den frem når det oppstår ting i hverdagen.

Denne studenten signaliserer både at hun synes aktiviteten blant studentene er for liten og at hun selv har problemer med å ta i bruk egnede redskaper og få gode rutiner for arbeidet. Problemet med å utnytte tiden mellom samlinger er ganske stort og lærerjobben er så krevende at studieaktiviteter blir nedprioritert. Samme spørsmål ble svært ulikt oppfattet av ulike studentgrupper. Ulik tolkningsposisjon for lærere og (i alle fall noen) studenter førte til at dette, som bare var ment som en påminnelse som tidligere avtaler, ble sett på som en helt usaklig advarsel (se videre om tolkningsposisjon side 38). Det som kan slås fast, er at spørsmålet om struktur og arbeidskrav ikke var klart nok definert fra starten. Muligens kan dette forklares ut fra at studentene ikke var vant til at slike krav til arbeid underveis i et deltidsstudium i realiteten betydde noe, bare de leverte det de skulle i eksamensmappen? Kanskje sendte også de ansatte ut så ulike signaler enkeltvis at det bidro til dette problemet? Resultatet ble i alle fall at ”strikken” kunne tøyes videre, det ble i første del av studiet i stor grad sett gjennom fingrene når tekster manglet eller arbeidskrav ikke var oppfylt.

Spørsmålene som stilles blir på mange måter avgjørende og Gadammers utsagn: “the path of all knowledge leads through the question”, brukes av Kalleberg til å understreke dette (Kalleberg 1992:30). Vi kan stille konstatende, vurderende eller konstruktive spørsmål. Innenfor aksjonsforskning vil både vurderende spørsmål for å klarlegge kvaliteten ved noe, og konstruktive spørsmål for å søke forbedringer, være sentrale. Hele tiden har jeg vært på jakt etter ”det gode eksemplet”, særlig fordi det er svært lett å fortape seg i problemer i en vanskelig omstillingsprosess.

Et kritisk blikk vil likevel innebære å være på jakt etter forbedringsmuligheter, ikke et ønske om å vise frem et glansbilde. Eksemplet ovenfor forteller noe om betydningen av tolkningsposisjon. Jeg er i dette tilfellet i utgangspunktet mest lærer og beveges av omstendighetene til også å vurdere situasjonen fra studentsiden. I ettertid kan jeg også se at forskeren er engstelig for å gripe for direkte inn og griper av den grunn heller til oppgaven å registrere hva som skjer i denne situasjonen. Et konstruktivt spørsmål kan her være hva som kan gjøres når et studium innledes for å unngå slike situasjoner.¹⁰

¹⁰ At det meste kan tolkes ulikt fikk vi et godt eksempel på i Future-studiet, et forsøk med praktisk – pedagogisk utdanning som deltidsstudium over to år. I utlysingen stod det at studentene måtte ha tilgang på datamaskin. Jeg oppdaget ved en tilfeldighet at for en av studentene, som bodde i Lofoten, var studentens forlovedes maskin

2.3 Egen rolle

2.3.1 Innenfra- eller utenfraforsker?

Siden jeg har vært ansatt ved Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP) ved Universitetet i Tromsø fra februar 1997, var det ikke snakk om å komme utenfra og dermed måtte bruke lang tid for å bli kjent og godtatt. Jeg var for studentene en av lærerne og for lærerne en av dem. Slik sett ble jeg fra starten mer sett på som lærer enn forsker, men gradvis ble det en viss endring i oppfatningen av meg (jf. Wadel:1991). Her er det ganske sikkert individuelle forskjeller ut fra ulike kontekster, noen møtte meg mest som lærer og andre møtte bare forskeren. Det er i høy grad snakk om et sammensatt rollesett, der jeg bl.a. var forsker, lærer, nordlending og kvinne. Etter desember 2001 har jeg ikke vært direkte knyttet til det praktisk – pedagogiske studiet og har fått en viss avstand også av den grunn.

For studentene på deltidskullet i denne studien var jeg lærer for noen i norsk fagdidaktikk, for alle i temaet ”skrivning i studiet” og for noen basisgruppeveileder også veileder i forhold til undervisningspraksis. Som ansatt var jeg dessuten i høyeste grad en deltakende observatør, med alle de farer og muligheter det innebærer. Det er som kjent umulig å observere alt. Cato Wadel har illustrert dette på en god måte når han sammenligner observasjon av samspill på en fotballkamp og i andre situasjoner (jf. Wadel 1991). Alle fotballinteresserte, og jeg er en av dem, vet at både en kamp og en situasjon kan forklares ganske ulikt av forskjellige personer. ”Brillene” man har på, en observasjonsom nødvendigvis er selektiv og dessuten en selektiv tolkning av observasjon, forteller at det er nødvendig å supplere med informasjon gjennom andres blick og observasjon. Ingen har den hele og fulle sannhet. På samme måte som man står i fare for å se ”sitt lag” gjennom for positive briller, vil det være en fare for at jeg kan se ”mine studenter” på en tilsvarende måte. I løpet av fire semester blir det også uvegerlig knyttet en del personlige bånd mellom studenter og lærere. Studentene kan også gi

definert som adgangen til en slik, og denne maskinen stod på Mo i Rana. Det ble altså brukt vanlig post for at elektronikken skulle kunne anvendes i dette tilfellet. Ikke helt slik dette redskapet var forutsatt brukt fra studiestedets side.

tilbakemeldinger som er farget av situasjonen, de ønsker å være positive og greie. Intervju på ulike tidspunkt og spørreundersøkelser for begge kullene, skal kunne fungere som en viss triangulering. Det er interessant å se om disse undersøkelsene sier det samme som mine informanter og hva som eventuelt er forskjellig. Mine kolleger har jeg kommunisert med formelt og uformelt i løpet av hele perioden, og noen har gitt meg sine refleksjoner skriftlig.

Dag Album skriver om behovet for både nærhet og distanse i deltakende observasjon: ”En forsker som ikke komme nær nok, vil ikke kunne forstå de utforsketes verden. En forsker som ikke kommer fjernt nok fra dem, vil ikke kunne klare å oppdage og sette ord på det selvfølgelig, heller ikke å løfte analysen fra det trivielle” (Album:1996: 240-241). Siden min forskning skjer på arbeidsplassen, vil det være mer snakk om nærhet enn distanse. For andre kan dette fungere annerledes, men jeg oppfatter meg selv som en lærer som i høy grad er til stede, og utfordringen var å oppnå nødvendig distanse. I perioden 2000–2001 da mitt innsamlingsarbeid skjedde, var det situasjoner der jeg fant det problematisk med stor grad av nærhet. Jeg var opplagt en av de lærerne som glødet mest for mappevurdering på dette tidspunktet, og jeg kunne noen ganger ha lyst til å gripe inn når ting ikke forløp slik de var planlagt. For deltidskullet var jeg en pådriver for den planlagte midtveissamtalen¹¹ mens jeg ikke tok noen initiativ når disse uteble for studentene på heltid, jeg bare registrerte at de ikke ble holdt. Jeg hadde ingen posisjon som gjorde det naturlig eller mulig å aksjonere.

Siden hoveddelen av analysen skjer i ettertid, er det noe lettere å oppnå nødvendig distanse til det som skjedde for begge kull. Avhandlingen betyr ikke inngrep i en aktuell situasjon, det er en analyse av det som skjedde i en bestemt og avgrenset periode. Min intensjon er å ha et kritisk blick på forsøket på implementering av mappevurdering og å bidra med å stille nye forskningsspørsmål.¹²

¹¹ Dette var en planlagt samtale mellom student og veileder. Det ble tatt utgangspunkt i innholdet i studentens arbeidsmappe på dette tidspunktet og strategier for arbeidet videre ble diskutert.

¹² Det er også et faktum at det som både er erfart av flere og beskrevet og analysert av meg underveis, har medvirket til endringer for nye studentkull. Se detaljer kap.12.1.

2.3.2 Deltakende observasjon

Min deltakende observasjon kan vi si skjedde ut fra flere ulike roller slik jeg har kommentert ovenfor (Wadel:1991: 61). Mine informanter hadde også ulike roller. Selv om de først og fremst var studenter, slo ofte rollen som lærer, forelder og kvinne eller mann igjennom. Deltidsstudentene var identitetsmessig først og fremst lærere og dernest (lærer-)studenter, mens det for heltidsstudentene var motsatt (se kap.6). Det har ikke vært aktuelt å gjennomføre dette forskningsprosjektet skjult, og det har heller ikke vært aktuelt å gå inn som en av studentene. Av den grunn har det hele tiden vært stor grad av åpenhet rundt forskningsprosjektet. Med stor grad av åpenhet mener jeg at alle involverte har vært informert om hva som har foregått, og det er lagt fram rapporter underveis.

2.3.3 Konflikt mellom ulike roller

Personlig har jeg merket at jeg gradvis har sett meg selv mer som forsker og mindre som lærer. Dette registrerte jeg blant annet gjennom følgende: Jeg var i utgangspunktet en av ildsjelene når mappevurdering skulle implementeres i det praktisk-pedagogiske studiet. Dette var noe jeg virkelig hadde tro på. Jeg ble fortvilet når noen bare fortsatte som før eller var uvillig i forhold til endringer. Relativt snart, og i alle fall etter noen måneder, begynte jeg å se på både endringer og motstand mot mappevurdering mer som interessante enn problematiske, og jeg ble opptatt av å registrere mest mulig av motviljen. Det betyr ikke at jeg pretenderer å stå frem som nøytral i forhold til temaet, jeg er i høyeste grad velvillig, men jeg har arbeidet aktivt for å oppnå en nødvendig distanse. Noen ganger har pretensjonen om å være kritisk kunnet vippe over i fare for å være usaklig kritisk. Med usaklig kritisk mener jeg å kritisere på et mer eller mindre ideelt grunnlag og det å bli ensidig normativ istedenfor å vurdere det realistiske, optimale eller mulige. Dette har jeg prøvd å korrigere, men trekker det frem for å peke på at balansegangen mellom det å være innovatør og kritiker er komplisert.

Jeg blir ofte spurt til råds av kolleger og diskutert med ut fra at jeg etter hvert har utviklet en spesiell kompetanse på feltet mappevurdering. Min adgang til å være observatør har hele tiden vært god. Rollen har helt klart endret seg, og jeg har hatt flere roller. Dette stiller mange krav når det gjelder å være klar over både begrensinger og muligheter knyttet til de ulike rollene. Forskning på egen undervisning byr på visse etiske problemer som ikke er de samme som når forskeren kommer utenfra. Lærerens forpliktelser må det aldri bli tvil om, og forskerens interesser vil komme i andre rekke om det blir konflikt. I et slikt forskningsprosjekt må aktørene til en hver tid ha muligheten til å trekke seg fra prosjektet. Ingen har ønsket det, og jeg har heller ikke presset på for å få intervju med folk som har vegret seg mot å delta.

2.3.4 Etiske problemer med å forske i "eget klasserom"

Problemer knyttet til det å forske i "eget klasserom" diskuteres av Torlaug Løkensgard Hoel i artikkelen "Forskning i eget klasserom – noen praktisk-metodiske dilemmaer av etisk karakter" (jf. Hoel 2000). For en som er både lærer og forsker, vil ulike faser bety skifte av perspektiv, noe Hoel knytter til begrepet tolkningsposisjon. Det betyr det perspektivet vi ser verden fra. "Ved å sette opp mot hverandre, veksle mellom og sammenligne ulike tolkningsposisjoner kan man få nye perspektiv, nye dimensjoner, skape ny kunnskap" (Hoel 2000:3). Min kontakt med informantene blant studentene og lærerkolleger utfordret meg mange ganger til å se ting fra andre perspektiv. Både studenter og lærere kunne ha følelsen av å bli mistolket av den andre part, som i eksemplet ovenfor der studentene skulle minnes om arbeidskravene i studiet.

Utfordringen for en innenfraforsker er å oppnå en analytisk avstand som kreves. Språket som anvendes sier en del om nærhet eller distanse. Jeg kaller de studentene og lærerne som jeg har intervjuet for informanter, og det er som Hoel peker på en teknisk term som skaper en viss avstand. Det er for meg helt nødvendig. De vises også til som personer, om enn med fiktive navn, og det er også naturlig siden intervjuene er "kommunikative handlinger der partene sammen skaper mening gjennom interaksjonen, og denne påvirkes av og påvirker den tolkningen deltakerne har av konteksten" (Hoel op.cit.: 14). Min ambisjon er å være ærlig i de analyser og fortolkninger jeg gjør, også når det gjelder dilemmaer og konflikter jeg kommer

opp i. Mine informanter er interessante som representanter og ikke som personer. Jeg forsøker derfor å tenke på dem med fiktive navn for å unngå å knytte dette til de faktiske personene det gjelder. Etter hvert som tiden går, blir også personene naturlig utydelige både for meg og for eventuell mulig gjenkjenning i miljøet lokalt.

Mens innsamlingsarbeidet foregikk hadde jeg som lærer for deltidskullet nødvendigvis både en lærer- og en forskersynsvinkel. Det har vært et aktivt valg å delta i diskusjoner om forbedringer og utvikling heller enn å vente for i ettertid å påpeke problemer og mangler. Paulgaard skriver at ”En som forsker i hjemlige omgivelser kan derfor ha problemer med å oppdage forståelse som er skjult for informantene fordi forskeren selv er en bærer av denne form for forståelse.” (Paulgaard 1997: 73). Det kan fort bli slik at forståelsen blir tatt for gitt og av den grunn ikke problematisert. Jeg står i denne sammenheng i fare for å ta for gitt det som angår min fortid som norsklærer, lærer i norsk fagdidaktikk og generell virksomhet som skrivepedagog på universitetet. Faren blir å underslå informasjon som kan være viktig for andre. Når jeg selv blir overrasket over at materialet påvirker meg til å rette søkelyset mot språk i vid forstand, forteller det muligens at jeg ubevisst har forsøkt å holde tilbake rene ”filologiske spørsmål”, for å holde konsentrasjonen rundt de ”virkelige” pedagogiske spørsmål som mappevurdering dreier seg om. Dette er mest av alt en ironisk kommentar til meg selv, mappevurdering slik den her er presentert dreier seg i stor grad om skrivning.

Både ved hjelp av teori og andres perspektiv kan man korrigeres. Jeg har gjennom samtaler med kolleger blitt klar over at jeg i starten har oversett min kompetanse når det gjelder språket som medierende redskap. I avhandlingen forsøker jeg både å utnytte min nærhet til feltet, temaet som studeres og samtidig å etablere en nødvendig distanse for analyse av det samme. Min lange praksis fra læreryrket gjør at jeg vet at innovasjon i undervisningssammenheng krever meget lang tid. Det har hjulpet meg til å utvise en viss tålmodighet og evne til å observere og så registrere. Jeg har holdt tilbake fra å gripe inn i forhold til detaljer. Tilgangen på rapporter om og analyser av forsøk om mappevurdering i Norge har økt betraktelig de siste årene, og dette gir meg et mer nyansert bakteppe for analyse av eget materiale (jf. Dysthe & Engelsen (red): 2003, Wittek: 2003 og Taasen, Havnes & Lauvås 2004).

2.4 Analyseenheterne

Jeg har fulgt to kull i praktisk-pedagogisk utdanning ved Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP) ved Universitetet i Tromsø når det gjelder undervisning, arbeids- og vurderingsmetoder. Datagrunnlaget for denne studien er intervju med utvalgte informanter blant studentene på tre ulike tidspunkt i studieforløpet, intervju med ansatte i ettertid, spørreundersøkelser for begge kull ved studieslutt og informantenes forord til mappene de leverte til eksamen. og refleksjonslogger fra informantene på deltidskullet sommeren 2001. For deltidskullet har jeg i tillegg hatt gruppeintervju med representanter studentene selv hadde valgt ut og refleksjonslogger fra mine informanter skrevet sommeren 2001. Mine observasjoner fra hele perioden inngår også i dette datagrunnlaget.

Praktisk-pedagogisk utdanning bygger på én av følgende typer utdanningsbakgrunn:

- Generell studiekompetanse og allmennfaglig universitets- eller høyskoleutdanning. Allmennfaglig utdanning betyr i denne sammenheng utdanning som kvalifiserer for undervisning i allmennfag i grunnskole eller videregående opplæring.
- Generell studiekompetanse, profesjonsrettet universitets- eller høyskoleutdanning og minimum to års yrkespraksis. Profesjonsrettet utdanning betyr i denne sammenheng utdanning som kvalifiserer for undervisning på yrkesfaglige studieretninger i videregående opplæring.
- Fag-/svennebrev eller annen fullført treårig yrkesutdanning på videregående nivå. Generell studiekompetanse, yrkesteoretisk utdanning og minimum to års yrkespraksis.
- Departementet kan dispensere fra opptakskravene.
Rammeplan og forskrift. Praktisk-pedagogisk utdanning Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet: 1999: 28, Norgesnettverket.

Dette studiet ved Universitetet i Tromsø skiller seg noe ut fra andre tilsvarende utdanninger i Norge gjennom en integrert eksamen, det vil si at pedagogikk og fag/yrkesdidaktikk ses under ett. Det vanlige er ellers å skille mellom disiplinene pedagogikk og fag/yrkesdidaktikk til skriftlig eksamen. For studentene i denne studien betyr det at tekstene i mappen de leverer som sin eksamensmappe, ikke skilte mellom disiplinene.

Praktisk-pedagogisk utdanning er ett års utdanning for å kunne oppnå fast ansettelse i skoleverket. Studentene i denne undersøkelsen tar 20 vektall over to semestre (heltid) eller fire semestre (deltid). Kvalitetsreformen fører fra 2003 til endringer i lærerutdanningen også

på universitetet, men denne modellen videreføres som ett av alternativene, nå med 60 studiepoeng.

Heltidskullet, august 2000– juni 2001, besto av 37 studenter, 17 menn og 20 kvinner. Av disse var 7 yrkesfagstudenter, to hadde profesjonsutdanning i helsefag og resten allmennfaglig bakgrunn. To kvinner og to menn var mine informanter. Alle informantene gjennomførte studiet og tok eksamen våren 2001.

Deltidskullet startet sin utdanning i februar 2000, og fra begynnelsen talte kullet 23 menn og 25 kvinner. Av disse var 10 studenter med yrkesfaglig bakgrunn, 29 hadde allmennfaglig bakgrunn og 9 hadde en profesjonsutdanning i helsefag. Studentene bodde i studietiden spredt over alle de tre nordnorske fylkene og hadde jobb i skole eller annen type opplæring. 40 studenter tok eksamen i desember 2001. I utgangspunktet var 6 informanter, av disse fullførte 4 og tok eksamen på normert tid. En av informantene sluttet i løpet av det første året på grunn av flytting, og en fikk permisjon i det andre studieåret.

2.4.1 Utvalget av informanter

Utgangspunktet for å velge informanter var å søke å få en viss spredning for å få flere typer studenter representert. For at bredden skulle være best mulig, ville både kjønn, faglig bakgrunn/utdanning, geografi, undervisning i ulike deler av skoleverket (for deltid) ha betydning.¹³ Gjennomsnittsalderen for informantene fra heltidskullet var 25,75 år mens den for dem fra deltidskullet var 34 år. Jeg har samlet mest materiale fra deltidskullet som var studenter i 2 år, fire semestre. Min adgang til observasjon var størst her siden jeg også var en av lærerne for kullet. Hovedvekten av studien er konsentrert her.

Observasjonsenhetene for undersøkelsen er det jeg refererer til som heltids – og deltidskullet. Jeg vil være opptatt både av kullene som helhet og informantene som eksempler og representanter. Heltidskullet fikk utlevert et spørreskjema etter at de hadde vært inne til

¹³ For kullet av heltidsstudenter var det en viss ”konkurranse” i det de også var gjenstand for et annet forskningsprosjekt. Likevel var det bare en som sa nei til å delta, og denne studenten avbrøt studiet omtrent halvveis.

mundtlig eksamen. Flertallet dro uten å levere inn dette skjemaet. De var slitne og tenkte kanskje at de skulle sende det i posten, men det skjedde ikke. Siden dette viste seg å være et uheldig tidspunkt, fikk deltidskullet det samme utlevert på siste samling før eksamen.

Når det gjelder de ansatte, lærere og studiekonsulenter, har jeg intervjuet 8 fra denne gruppen.

2.4.2 Anonymisering

Alle mine informanter skrev under på en avtale der de også ble garantert anonymitet. Anonymisering er gjort både for å beskytte den enkelte, men også fordi det personlige er irrelevant for undersøkelsen. Oppmerksomheten skal ledes mot informantene som representanter for en gruppe, nemlig studenter i praktisk-pedagogisk utdanning, og ikke som individer. Intervjuene er tatt opp på bånd, transkribert til normalisert bokmål. Opptakene foreligger på kassetter og kan således kontrolleres.

De ansatte er også anonymisert og har fått fingerte navn. For både studenter og ansatte er tanken at det vil være mulig å uttale seg friere på grunn av anonymisering. Jeg har møtt stor velvilje fra alle hold for mitt prosjekt. Viljen til å avse tid til intervjuer, og blant kolleger til å diskutere funn på ulike tidspunkt, har vært meget stor.

2.5 Intervju

2.5.1 Intervjuet som forskningsmetode

Intervjuet som forskningsmetode blir definert som en utveksling av synspunkter eller samtaler om et tema som opptar både intervjuer og intervjuet. (jf. Kvale 1997, Mellin-Olsen, 1996, Østbye 1997, Wadel 1991). Kvale kaller også intervjuet ”et produksjonssted for kunnskap og dermed er det et gjensidig avhengighetsforhold mellom menneskelig interaksjon og kunnskapsproduksjon” (Kvale 1997:28).

I årene før jeg begynte å arbeide på universitetet, var jeg blant annet i nesten 9 år rådgiver i videregående skole. En stor del av denne jobben var å snakke med elever, lytte, stille spørsmål og utvikle en type samtale som godt kan sammenlignes med kvalitative intervjusamtaler. Fokus for samtalen var eleven, hennes ønsker og behov. Dette betydde at jeg før dette prosjektet hadde mye erfaring med å snakke med personer (skoleelever på nivået før universitetet) om deres utdanning og i å forsøke å forstå deres tenkning og livsverden. Det betyr trening i å forsøke å sette seg i en annens sted. Selv opplevde jeg dette som et klart pre da jeg startet intervjufasen. På en skala fra nybegynner til ekspert slik Dreyfus-modellen forklarer den menneskelige læreprosess (Flyvbjerg 1991/99: 24-25), oppfattet jeg meg som noe mellom kompetent og kyndig utøver når det gjelder intervju. Det gjelder selve intervjusamtalen. Med hensyn til tekniske ferdigheter, så har situasjonen vært en ganske annen. Fra starten var jeg dessverre i praksis en nybegynner og gjorde feil som førte til problemer med dokumentasjonen av to intervju. I ett tilfelle ble intervjuet ikke tatt opp på lydbånd grunn av feil fra meg, og i et annet tilfelle førte feil med et nyinnkjøpt lydbånd til samme resultat. I det siste tilfellet burde jeg sjekket båndet, ikke bare gått ut fra at det var nytt og helt i orden.

Kvale introduserer metaforene ”reisende” og ”gruvearbeider” for intervjueren. Personlig er jeg i utgangspunktet mest tiltalt av reisemetaforen, særlig fordi gruvearbeidermetaforen forutsetter verden som noe objektivt gitt, og for meg personlig betyr det noe mørkt og litt skremmende. Slik må den ikke forstås, for i en gruve kan nye lag oppdages, og det som etter hvert kommer til syne kan være kvalitativt forskjellig fra det som ble sett først. Når det gjelder studenter, kan ofte metaforen ”stille vann har dyp grunn” gjelde, så det vil absolutt være påkrevd med dype dykk for å avdekke potensialet hos personen. Reisemetaforen blir forklart å ligge nær en konstruktivistisk oppfatning med samtaler eller konversasjon som en menneskelig kommunikasjonsmåte. Reiser gir også konnotasjoner til møter med kontraster som ofte kan være produktive. Intervjuer innebærer en sosial produksjon av meninger gjennom språklig interaksjon, slik Bakhtin (1986) forklarer at grunnleggende mening alltid blir skapt i dialog (se videre på side 72). Oppsummert innebærer dette en utvikling fra å se på samfunnsvitenskap som naturvitenskap grunnlagt på kvantifiserbare data til nærmere filosofiske tenkemåter og humanistiske fag:

- en postmoderne, sosial virkelighetskonstruksjon

- hermeneutiske tolkninger av teksters mening
- fenomenologisk beskrivelse av bevissthet
- en dialektisk plassering av menneskelig aktivitet i sosiale og historiske sammenhenger
(Kvale 1997: 26)

I denne studien anvender jeg en hermeneutisk tilnærming og forsøker å gi tolkninger av teksters mening og til en viss grad å foreta en dialektisk plassering av den menneskelige aktiviteten jeg undersøker i en sosial og historisk sammenheng. Metaforen ”inter views” illustrerer intervjuet sett som en samtale der vitenskapelig kunnskap blir produsert (Kvale ibid:28). Jeg opplevde disse intervjusamtalene som konstruktive dialoger, fra starten av preget av en asymmetri som ble betraktelig mindre fra studiestart og til avsluttende intervju etter eksamen. Samtalene bar preg av at både informantene og jeg var interesserte og engasjerte i det vi snakket om. Etter hvert ble vi bedre kjent og studentenes usikkerhet i forhold til både studium og intervjusituasjon ble slik jeg opplevde det påtaketlig mindre.

2.5.2 Intervjuundersøkelsens ulike stadier

Gjennom kasstudier ønsker jeg å beskrive og dessuten forsøke å forstå det som skjedde i løpet av studieforløpene som er beskrevet ovenfor. Intervju med de samme studentene ble foretatt på ulike tidspunkt for å forsøke å få innblikk i utvikling, problemer og fallgruver. Intervjuene var strukturerte gjennom problemstillinger og spørsmål, men hadde også plass for det som studenten til en hver tid var opptatt av (se vedlegg nr I - IV). Som det fremgår av disse spørsmålene, inviterte jeg informantene til å snakke om og reflektere rundt sin oppfatning av måten de og medstudentene arbeidet med skriving og samarbeidet i basisgruppene. Spørsmålet ”Hvilke strategier bruker du for å komme i gang med skrivearbeidet?” (vedlegg I og III) kan fortelle en del om i hvilken grad en prosessorientert skrivemåte var tatt i bruk. Halvveis i studiet fikk alle informantene spørsmål om ”På hvilken måte har du for din del dokumentert arbeidet ditt?” (vedlegg IV). Det er et spørsmål som tar utgangspunkt i at det finnes arbeidskrav i studiet. Studentene ble bedt om å samle alle typer arbeid og dokumentasjon i sin arbeidsmappe, og dette var et viktig grunnlag for veiledningssamtalen de skulle ha midtveis. For flere av informantene ble det i intervjusamtalen klart at de midtveis hadde lite dokumentasjon, og samtalen kan ha fungert som et incitament til å gjøre en noe større innsats i den forbindelse.

For deltidsstudentene kunne jeg også bruke den refleksjonsloggen de skrev til meg sommeren 2001 (se omtale side 47). Den avsluttende intervjusamtalen var en oppsummerende samtale der jeg tok utgangspunkt i tidligere samtaler, og det ble ikke delt ut egne spørsmål for denne intervjusamtalen. Jeg så det som helt urealistisk at mine informanter skulle forberede seg til intervju samtidig som de leste og forberedte seg til muntlig eksamen. Siden dette var det siste intervjuet i en serie, var de også kjente med denne sjangeren og temaet. Ett unntak var en deltidsstudent som av private og praktiske grunner måtte forlate Tromsø før vi fikk snakket sammen. Studenten ble intervjuet over telefon i januar 2003, altså om lag 4 uker senere.¹⁴

Intervjuene med studentinformantene blir gjennomført på denne måten:

Figur 4: Tidspunkt for intervju med deltidskull

2000		Gruppeintervju med seks studenter i juni.
2001	Intervju med informantene enkeltvis i januar.	Intervju med informantene enkeltvis etter muntlig eksamen i desember.

Figur 5: Tidspunkt for intervju med heltidskull

2000	Gruppeintervju med studentene i desember.	Intervju med informantene enkeltvis i januar
2001		Intervju med informantene enkeltvis etter muntlig eksamen i juni.

Alle intervjuene med enkeltpersoner foregikk på mitt kontor, gruppeintervju på undervisningsrom. I alle tilfeller ble intervjusamtalene tatt opp på bånd. Åtte av de ansatte i

¹⁴ Denne informanten fikk tilsendt noen spørsmål siden intervjuet måtte foregå fire uker etter eksamen. Spørsmålene var i store trekk de samme som jeg stilte til de andre, med fokus på erfaringer med mappevurdering som arbeids-, lærings- og arbeidsmetode. For alle ble spørsmålene tilpasset personen og tidligere uttalelser ble brukt i en viss utstrekning.

gruppen lærere og studiekonsulenter ble intervjuet enkeltvis i juni 2002. Det var meningen at dette skulle skje tidligere, men på grunn av ulike praktiske forhold ble dette utsatt flere ganger. Jeg måtte legge disse intervjuene til en periode med noe mindre arbeidspress på lærerne. En lærer ønsket ikke å bli intervjuet, og jeg aksepterte det uten å legge press på vedkommende.

2.5.3 Intervjusamtalen

I en hektisk studiesituasjon er det vanskelig å kreve av studentene at de også skal ta seg tid til intervju. I flere tilfeller måtte de bruke deler av pauser, og de fikk det dermed enda mer travelt. Likevel var det ingen som klaget eller vegret seg for å delta. En forklaring på det kan selvsagt være at de oppfattet at dette var en del av studiesituasjonen og derfor ikke noe å diskutere. Det var ikke mitt inntrykk siden det aldri var vanskelig å avtale tidspunkt for intervju. Det kan til og med være mulig at de så på samtalen som noe fornuftig i studiesituasjonen, den handlet om dem og forholdet til studiet. Blir intervjusamtalen sett på som en samtale av to partnere om et tema av felles interesse (Kvale 1997:73), ser det lettere å forstå at det prioriteres. Flere ganger opplevde jeg at mine informanter i intervjusituasjonen uttrykte at dette var meningsfullt for dem. En grunn kan være at jeg alltid åpnet opp for det de selv var opptatt av i tillegg til spørsmålene jeg stilte.

Intervjuene ble forsøkt gjennomført i en rolig og relativt trygg atmosfære. Alle intervjuene ble tatt opp på studiestedet der de i forveien var kjent. Første gangen reagerte de fleste litt i forhold til det å snakke foran en mikrofon og sa for eksempel ”huff, dette er rart”, men dette ble et mindre poeng de neste gangene. Siden vi møttes flere ganger i løpet av studiet, ble selve intervjusituasjonen avdramatisert etter hvert. Fordi intervjuene dreide seg om forhold rundt deres egen studiesituasjon, var det også lettere å oppnå et visst engasjement for intervjusamtalene. Grovt sett kan vi si at tema er studentene og deres studiesituasjon, sett i forhold til arbeidet med å utvikle mapper. Alle intervjuene ble innledet med litt snakk om det som skulle skje (briefing), og vi avrundet med (debriefing) (Kvale 1997:75) – å snakke om det som hadde skjedd, for så å snakke om noe helt annet for å markere at intervjuet er over.¹⁵

¹⁵ Jeg registrerte etter hvert at intervjuene med de kvinnelige studentene tok relativt mye lenger tid enn intervjuene med de mannlige studentene. Det handlet både om at de var mer ordrike og dessuten hadde lettere for å komme med digresjoner. Om dette bare skyldes deres kjønn, eller om det også virker inn at intervjuer er

Sentrale begreper som ”selv” og ”den andre” er nyttige fordi det alltid er fornuftig for en lærerstudent eller fremtidig lærer å forsøke å ta ”den andres” perspektiv for å se seg selv. ”Vi må være andre hvis vi skal være oss selv” (Mead 1998:242). En lærer vil alltid ha bruk for å kunne sette seg i den lærendes situasjon for å forstå sin egen rolle. For studentene ble dette også interessant fordi de gjennom studiet sosialiseres inn i lærerrollen og perspektivskifter blir særlig aktuelle.

Spørreundersøkelsene ved studieslutt for begge kull er gjort fordi de er ment å utfylle bildet og kan fungere som korrigering eller bekreftelse av det inntrykket jeg ellers har fått fra mine informanter.

Jeg har fått sekretærhjelp til å skrive ut intervju fire og seks, de andre har jeg skrevet ut selv. Det finnes mange fordeler med å skrive ut hele materialet selv kort tid etter gjennomføring og å bli godt kjent med det umiddelbart. Praktiske forhold gjør at det ikke lar seg gjøre i alle tilfeller, og da er det godt å ha sekretærhjelp. Jeg har i ettertid hørt alle intervjuene om igjen flere ganger og kontrollert utskriftene samtidig. Dialekt er i hovedsak normalisert til standard bokmål, men syntaksen er forsøkt beholdt. I noen tilfeller er den litt justert for å lette lesning. Kassetene oppbevares, og de kan kontrolleres.

2.6 Skriftlige dokument

2.6.1 Refleksjonslogg

I praktisk-pedagogisk utdanning ved Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP) spiller det som kalles ”refleksjonslogg” en viktig rolle. Det har vært tilfellet flere år før mappevurdering ble innført. Ordet refleksjon kommer fra latin og er sammensatt av re som betyr tilbake og flectere som betyr bøye eller vende tilbake. En vanlig norsk ordbok som Escola (1996), forklarer verbet å reflektere som tilbakekasting av lys, overveielse eller ettertanke. Mikael Alexandersson finner at refleksjon brukes på ulike måter, blant annet som:

kvinne, må jeg la ligge her. Det kan i en annen sammenheng være interessant å legge inn et kjønnsperspektiv i en slik studie.

... att tänka, att problematisera, att skapa egen innsikt eller förståelse eller att tänka kritisk...

(jf. Alexandersson 1994:29)

På mange måter brukes dette begrepet i dagligtale som et synonym for det å tenke, eventuelt å tenke kritisk. Skjer dette for overflatisk, kan det fort bli ”kraftløs” istedenfor ”kraftfull” refleksjon, slik Kari Søndena konkluderer etter sin studie når det gjelder refleksjon i lærerutdanning (Søndena:2004). Hvis den refleksjonen som skjer bare blir en bekreftelse på det en allerede vet, blir den kraftløs. Etter min mening er det en stor utfordring å få refleksjon til å bli noe mer enn overflatiske oppsummeringer av det alle allerede vet. Å stille spørsmål ved det man selv umiddelbart oppfatter, og være i stand til å tolke på nytt, må være noe å strebe etter (jf. Alexandersson 1994 og Schön 1983).

Alexandersson viser til Julian Roberts som har levert en inngående analyse av refleksjonsbegrepet. Det er ikke identisk med å tenke grundig og inngående på noe. Derimot dreier det seg først og fremst om å reflektere omkring egen bevissthet. I det han kaller ”ekte” refleksjon er det snakk om å se på betingelsene for egen bevissthet:

För att nå kunskap i djupare bemärkelse, måste människan först upptäcka sina egna tolkningsramar och komma till innsikt om varför hon tänker som hon tänker.

(Alexandersson 1994:29)

Dette er et nivå som kan være vanskelig at det kan kreves av studenter i praktisk–pedagogisk utdanning i første omgang, men det kan være et mål å streve etter.

Refleksjonsloggen introduseres for studentene i praktisk–pedagogisk utdanning ved studiestart. De får utlevert en bok av A5-størrelse som har navnet ”Loggbok” klistret på forsiden.¹⁶ Før de begynner studiene, blir de bedt om å skrive en logg om forventninger til studiet. Ellers oppfordres de særlig til å skrive logg mens de er veiledet skolepraksis, og dermed blir loggen også en metode for å samle informasjon i praksisperioder. Sommeren 2001 ba jeg informantene på deltid om å skrive en refleksjonslogg til meg der stikkordene var eget arbeid så langt i studiet, situasjonen når det gjaldt veiledning, innholdet i deres

¹⁶ Tidligere hadde boka navnet ”Dagbok”, men det ble skiftet til ”Loggbok” for å antyde at det som skrives ikke er å anse som privat selv om det er personlig.

arbeidsmappe på dette tidspunktet, planene for resten av studietiden og andre ting de var opptatt av (se vedlegg nr V). Disse loggene er også tatt med i mitt materiale, særlig som bakgrunn for de avsluttende intervjusamtalene med informantene på deltid.

Tilgang på logg skrevet av lærere har det vært mindre av. Det skyldes nok i første rekke at få lærere faktisk skriver logg, og det er forståelig at de ikke har funnet tid til å skrive på min oppfordring når det ikke er rutine. Jeg ga derfor tidlig opp å få lærerlogger som en del av materialet. Et tankekors er det likevel at det å skrive refleksjonslogg er sentralt for studentene, uten at det benyttes av lærerne i deres eget arbeid.

2.6.2 Eksamensmapper for studentene

Jeg har kopier av alle informantenes eksamens- eller presentasjonsmapper. Studentenes fororden er tatt med i analysen, mens mappetekstene bare er berørt i mindre omfang. Analyser av innholdet i disse mappetekstene har jeg for dette prosjektets problemstilling definert som uaktuelle. Tekstene er som sådanne svært interessante og kan være utgangspunkt for et eget forskningsprosjekt. Når jeg i denne studien undersøker hvilke konsekvenser mappevurdering får for undervisningsformer og læringsaktiviteter, er nødvendigvis fokus på prosessen og ikke på sluttproduktet.

2.6.3 Dokumenter som legger premissene for det praktisk – pedagogiske studiet

Det finnes en rekke dokumenter som er premissleverandører for studiet. Studieplan og Retningslinjer for skriving i studiet er ment som utgangspunkt for studentenes arbeid og vil bli omtalt i kap. 5.

2.7 Utvalg av data og analyse

2.7.1 Koding av informasjon

Etter at alle intervjuene var skrevet ut, laget jeg en innholdsanalyse av materialet gjennom å skrive kommentarer og streke under viktige passasjer. Mange av intervjuene har jeg også hørt om igjen gjentatte ganger. Fra starten tenkte jeg i samme baner som mange andre: Blir dette nok å skrive om? Etter hvert viste det seg, også i dette prosjektet, at det er nødvendig å gjøre et utvalg for det som skal analyseres og drøftes. Spørreskjemaene har jeg laget en innholdsanalyse av når det gjelder åpne spørsmål, og lukkede spørsmål har jeg oppsummert. Kodingen av informasjon skjer med utgangspunkt i problemstillingen for avhandlingen og modellen for mappevurdering:

- Aktørenes, studenters og læreres, forventninger til mappevurdering (og studium).
- Prinsipielle konsekvenser og muligheter av mappevurdering for undervisning og læringsaktiviteter. I dette ligger også spørsmålet om grad av timeplanlagt undervisning: Færre forelesninger, mer arbeid i basisgrupper og mer veiledning? Studentansvar og studentkontroll? Vekt på det kollektive eller individuelle i læringsprosess og gjennomføring? Hvilke konsekvenser får eventuelt eksamens tilbakevirkende kraft?
- Rammer for dialog og tekstproduksjon. Grad av dialog student - student, student - lærer og lærer - lærer? Betingelser for tekstutvikling?
- Muligheter for fleksibilitet i studiet. Stor grad av frihet eller flere frister og mer kontroll?

Analysen gjelder mediert handling i det praktisk-pedagogiske studiet. Det betyr å fokusere på de handlende og de kulturelle redskapene de benytter:

Hvordan forholder studentene (og lærerne) seg til studiet ved hjelp av språk og tekniske artefakter? Fokus rettes mot agenter og medierende hjelpemidler i interaksjon (se videre i kap.10 og 11). Vi mennesker står ikke i direkte kontakt med omverden. ”Tvert imot håndterer

vi den ved hjelp av ulike fysiske og intellektuelle redskaper som utgjør integrerte deler av våre sosiale praksiser” (Säljö 2000: 83). Datamaskin, planlegger, telefon og mange flere tekniske redskaper oppfattes som nødvendige hjelpemidler i hverdagen, men det viktigste kan vi si er språket med alle sine ressurser. Vi kommuniserer og arbeider med vår kunnskapsbygging ved hjelp av språket. Denne studien søker å klarlegge noe av de muligheter og problemer som aktørene opplever når det gjelder særlig skriftspråket som medierende redskap i en prosess med mappevurdering.

2.7.2 Gyldighet og pålitelighet

Manglende muligheter til generalisering ved kasusstudier er en vanlig innvending mot metoden. Det er grenser for hvor mye informasjon en forsker kan studere på en gang, og dette blir et valg mellom bredde og dybde. Yin bruker begrepet ”analytical generalization” for å beskrive hvordan det er mulig å generalisere fra case til generelle teoretiske utsagn:

Under these circumstances, the method of generalization is ”analytical generalization”, in which a previously developed theory is used as a template with which to compare the empirical results of the study.

(Yin 1994:31)

Forskeren søker etter en fullstendig forståelse av det som skjer, i dette tilfellet de konsekvenser innføring av mappevurdering gir for undervisnings og læringsaktiviteter i det praktisk-pedagogiske studiet ved Universitetet i Tromsø. Den innsikten som er mulig å oppnå, strekker seg ut over de kasus som blir undersøkt, men undersøkelsen vil primært være generaliserbar i forhold til teori. Kasusstudiens oppgave er i et slikt perspektiv å utdype teori, for senere å kunne stille nye forskningsspørsmål. En slik avklaring begrunner også hvorfor teoretisk innsikt og et teoretisk fundament er nødvendig for å skjønne helheten i egen studie.

I artikkelen ”Relevansen av begrepene ”validitet” og reliabilitet” i kvalitativ forskning mellom indre og ytre validitet” er Svein Østerud (1998) opptatt av å vise det problematiske i at metodekrav som hører hjemme i et positivistisk forskningsparadigme, overføres kvalitativ

forskning. Østerud gir forskere råd om å gi en så fullstendig beskrivelse av konteksten som mulig. Det vil gi andre et vurderingsgrunnlag.

I denne studien rette jeg oppmerksomheten mot aktørenes mening gjennom det de ytrer i intervjuer, og dernest mot det som faktisk skjer av samhandling, tekstproduksjon osv. Påliteligheten ved denne undersøkelsen kan det sies er styrket gjennom mengden av materiale og at det er samlet inn over forholdsvis lang tid. Hver student er intervjuet flere ganger, og jeg har i tillegg adgang til deres eksamensmapper. Dette gjør at informasjon fra den enkelte er mer enn bare utsagn en enkelt dag, og det er anledning til å koble sammen for eksempel utsagn fra underveis i studiet og det de sa etter eksamen. Konteksten er godt kjent for meg som forsker, og både observasjoner og intervjuer har skjedd i løpet av to år.

Derimot kan ikke noen andre gjøre den samme undersøkelse siden mappevurdering ikke er nytt i denne konteksten lenger, det vil i tilfelle bli en helt annen undersøkelse. Undersøkelsen er bundet til tid og sted og kan ikke gjentas. Verdien av denne studien ligger blant annet i det å undersøke hva som skjedde akkurat disse to årene da mappevurdering for første gang ble prøvd ut, og her finnes mye informasjon som kan brukes av både Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP) og andre som diskuterer mappevurdering spesielt eller vurdering generelt. Heltidskull blir sammenlignet med deltidskull og i tillegg vil informasjon fra enkeltinformanter både blant studenter og ansatte kunne nyansere dette bildet. Min overholdelse av forskningssjangerens lover og evne til distanse, vil avgjøre om studien blir oppfattet som troverdig kunnskap. Østerud understreker at dette krever at forskeren utvikler refleksiv bevissthet, eller ”kritisk bevissthet om egen rolle i forhold til det feltet og de aktørene han utforsker (Østerud 1998:125).

I kap. 7, 8 og 9 presenteres det empiriske grunnlaget for avhandlingen. Det er gjort for å gi leseren et så bredt bilde av materiale og kontekst som mulig. Når det gjelder informantene, har jeg valgt å lage portretter av alle studentene, men i noe ulik målestokk. Årsaken til at dette blir forskjellig finnes både i det faktum at mine intervjuamtaler med dem var ulike, også når det gjelder varighet eller lengde, og det de har sagt har vært av litt ulik relevans for min problemstilling. Samlet sett illustrerer disse forskjellige typer studenter.

Intervjuene med ansatte presenteres gjennom en del temaoverskrifter som ligger tett opp til hovedproblemstilling og underordnede forskningsspørsmål. Denne gruppen er intervjuet bare

en gang, og materialet egner seg derfor ikke til nærstudier av den enkelte. Jeg har også store etiske betenkeligheter med å gå for nært inn på den enkelte i et lite og transparent miljø. Intervjuene gir samlet sett ytringer som både kan bidra til å forklare det som har skjedd og illustrere ulike posisjoner som lærere har inntatt. Et kritisk blikk på egen institusjon kan være komplisert fordi kritikk kan oppfattes som illojalitet. I dette tilfellet har jeg aldri opplevd direkte at noen på arbeidsplassen har bebreidet meg for å være kritisk. Tvert i mot har jeg blitt oppfordret til å være ærlig og kritisk, men noen kan likevel ha mislikt mitt søkelys på vår egen institusjon.

Det finnes en rekke etiske problemer i forhold til hvor dyp og kritisk en tolkning av intervjuutsagn kan være. Det vil særlig være problematisk når eller hvis en tolkning overskrider den intervjuedes selvforståelse. De intervjuede blir ikke forelagt intervjuene etter at de er skrevet ut, det som sies blir transkribert og danner utgangspunktet for analysen. Ingen kan dermed trekke tilbake utsagn eller modifisere det de har sagt. Intervjuene er gjennomført i en spesiell kontekst, og det er av den grunn essensielt å se dem ut fra denne og ikke gjøre forsøk på generaliseringer. Analysen av intervjuene er en innholdsanalyse av informantenes personlige meningsytringer i den aktuelle konteksten. Jeg ønsker å trå forsiktig og vise respekt for ulike posisjoner og meninger. De intervjuede ses både som informanter og representanter. I det siste tilfellet er det de intervjuedes forhold til fenomenene som er mest interessant (Kvale 1997:145).

2.7.3 Tilnærming til tekst

I denne avhandlingen bruker jeg en hermeneutisk tilnæringsmåte til stoffet. Det vil si at jeg forsøker å gjennomføre en lesemåte som forutsetter en pendling mellom del og helhet og mellom for-forståelse og forståelse. Hermeneutikk anvendes i moderne språk om fortolkningskunst og forståelselære. Ordet kommer av gresk "hermenutike" som betyr å tolke eller fortolke (jf. Gulddal & Møller 1999). Min posisjon kan beskrives i retning av pragmatisk situasjonisme slik Kjølrup forklarer begrepet (1996:25-26). Jeg ønsker å signalisere et nært forhold til praksis. Det er noe som kan forklares av dobbeltrollen forsker og lærer, eller med bakgrunn i min lange historie som praktiserende lærer. Ut fra dette har jeg en spesiell solidaritet i praksisfeltet. Jeg tar utgangspunkt i det som skjer i en konkret situasjon, og dette betyr at denne studien er kontekstavhengig og slik sett begrenset. Situasjonen gir muligheter

for erkjennelse som jeg ser på som et sosialt og kulturelt fenomen. Fordi både kommunikasjon og erkjennelse skjer i en prosess i løpet av fire semester økes mulighetene til en pålitelig forskningsmessig erkjennelse.

Alvesson og Sköldberg skriver at vi når en hermeneutisk erfaring gjennom språket. Dette kan bare skje om forskeren er i en dialog med teksten. For å oppnå dette må teksten lyttes til og vi må være i stand til å stille spørsmål. Dette sammenlignes med måten Sokrates stilte spørsmål (Alvesson og Sköldberg 2000: 86). Dette gir seg for eksempel uttrykk i at informantene fikk samme spørsmål flere ganger til ulik tid.

Når jeg i denne avhandlingen snakker om tekst, er det både tekst i vanlig forstand (Studieplan og retningslinjer, logger og mappetekster) og tekst i form av nedskrevet tale. I dette materialet vil det være transkriberte intervjuer. Siden det for én og samme person er snakk om både flere intervjuer tatt opp på ulike tidspunkt, og tekster skrevet både tidlig og sent i studieforløpet, vil det være mulig med en dialog mellom disse tekstene, og mellom tekstene og meg som fortolker. Informantene mine må dessuten plasseres i sin sosiale kontekst og historisk samtid. Slik kan det også bli mulig å skille mellom den originale meningen teksten hadde og en noe annen eller utvidet mening den kan ha i ettertid (Alvesson og Sköldberg 2000: 54). Min opplevelse av å lese intervjuene om igjen er nettopp at det blir naturlig og aktuelt å stille flere og nye spørsmål.

2.7.4 For-forståelse og forståelse

Vi er alle født inn i en kultur med tradisjoner og betydninger som gir oss en del bestemte perspektiver, vi kan ikke velge den bort. I dette ligger også en påstand om at en forståelse vil gå lenger enn den faktiske teksten, og det skjer fordi forståelsen er nå, mens teksten som skal forstås er ”gammel”, i dette tilfellet i alle fall av eldre dato.

Netop dette er kernen i Gadamers hermeneutik: at være åben for den tekst, sag, person eller overlevering, som taler til os – og lytte til den andens meninger, uden at vi derfor behøver at glemme vore egne.

(Gulddal & Møller 1999:37)

Jeg tar utgangspunkt i at vi aldri kan fri oss helt fra våre ”fordommer”, all forståelse har sitt utgangspunkt i tidligere forståelse. Fordom har for de fleste en negativ klang, og det er nødvendig å arbeide for å bli sine fordommer bevisst og utnytte tidligere forståelse og nye erfaringer til å skape en mer holdbar forståelse (jf. Gulddal & Möller 1994).

I arbeidet med å prøve å forstå en tekst, forsøker vi å innta det perspektiv som forfatteren kan ha hatt. Det skjer også i samtaler og kalles av Gadamer ”deltakende i gemensam mening” (Gadamer 1997:138). I min forståelse av mappevurdering ligger det noen forventninger om hvordan dialoger mellom studenter og mellom studenter og lærer sett i lys av den nærmeste utviklingssonen og gjennom stillasbygging skal kunne virke positivt og produktivt i forhold til skriving og læring. Denne for-forståelsen er delvis basert på min mangeårige erfaring med prosessorientert skriving i videregående skole, teori og rapporter fra særlig USA om mappevurdering. Jeg har gjennom dette også en for-forståelse av både muligheter og en del av de problemene man kan møte når det stilles krav om at rollene for lærer og student skal endres.

Da jeg var med på å innføre prosessorientert skriving på en videregående skole i 1986, møtte vi som innovatører til dels sterk motstand fra noen lærere som mente at samarbeid om skriving mellom elevene måtte føre til strengere evaluering. Elevene fikk hjelp, sa de, og hadde kanskje ikke suget alt de leverte av eget bryst! At fokus skulle flyttes fra å kontrollere hva de klarte å skrive på såkalte heldagsprøver, til positivt å støtte opp om læring også når det gjaldt ”stilskriving”, ble tatt svært negativt i mot av enkelte. Det støtte kraftig mot tradisjonen i ”gymnasiet”. Ut fra denne og tilsvarende opplevelser forventet jeg at det både blant lærere og studenter ved Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP) ville være noen som mislikte endringene og som ville prøve å arbeide som før eller forsøke å ignorere det hele. I skolen blir det ofte sagt om lærere som er trøtte av stadig nye reformer og nye læreplaner at de forsøker å være stille og vente på at kravene til endringer skal gå over. Jeg ser det som viktig å respektere at alle har en rett til å være skeptiske i forhold til endringer og for eksempel reservere seg mot noe som vil kreve arbeidsinnsats ut over det rimelige. Tid og muligheter til å kunne skolere seg i forhold til det nye, er både en måte for en institusjon å kvalitetssikre planlagte forandringer og for den enkelte lærer å bli nødvendig etterutdannet. På den annen side er endringskompetanse ett av de fem kompetanseområdene som lærerutdanningen er bygd opp rundt (Studieplan, vedlegg VI). Det gjelder selvsagt alle som

er involvert i undervisning og betyr en konstant utfordring også for lærerne i praktisk-pedagogisk utdanning.

2.8 Oppsummering

Denne avhandlingen er en kvalitativt orientert studie som hovedsakelig er basert på ulike typer tekster som transkriberte intervju, refleksjonslogg, ulike skriftlige grunnlagsdokumenter for det praktisk-pedagogiske studiet og dessuten observasjon. Min rolle som forsker i eget felt illustreres ved at jeg var både lærer og forsker for deltidskullet og i første rekke forsker i forhold til heltidskullet, dog en som tilhørte lærermiljøet på avdelingen. Utfordringene med å forske i eget felt illustreres gjennom denne dobbeltrollen. For deltidskullet var min deltakelse i og innflytelse på prosessen naturlig gjennom min lærerrolle, mens jeg når det gjelder heltid hadde en noe mer tilbaketrukket forskerrolle og møtte studentene bare i intervjusituasjonen, men likevel en som også var lærer på avdelingen.

Materialet og prosessen har påvirket meg til å rette blikket mot språk i vid forstand, i kommunikasjon, i kunnskapsproduksjon og læring, og det har skjedd i langt større grad enn jeg hadde planlagt eller forventet på forhånd. Det gjelder både ulike typer dialog mellom aktørene og forholdet til skriftspråket. Jeg ser på det å forholde seg til tekster som en dynamisk prosess i et samspill mellom tekst og leser (Iser 1978:107, Dysthe m.fl. 2000:18). Dialogen min med de transkriberte intervjuene har beveget meg til å ønske å finne ut mer om hvorfor språket og sjangerforventninger for studenter i enkelte tilfeller virker som en ”klamp om foten” heller enn ”frigjørende”. Flere gjennomlesninger av intervjuene og andre tekster har gitt flere og nye spørsmål og bidrar til runddansen Wadel beskriver. Å skrive synes for svært mange studenter i undersøkelsen som en tung byrde, heller enn et redskap for læring og utvikling. Den kulturelle bagasjen de bringer med seg, fører for et ikke ubetydelig antall studenter til at de fokuserer negativt på skriving, som er noe de gruer seg til.

Analysen gjelder mediert handling¹⁷ i praktisk–pedagogisk utdanning med fokus på aktørene og de redskaper de benytter eller unnlater å benytte. Avhandlingen både undersøker forholdet til språk som medierende redskap hos aktørene, studentene og lærerne, og den blir utviklet i en interaksjon mellom materiale, aktørene og meg som forsker. Problemstillingen og en teoretisk grunnforståelse av mappevurdering basert på sosiokulturelle læringsteorier (side 66), er utgangspunkt for studien. Innsikten studien gir kan gi et bidrag til analytisk generalisering - utdyping av teori og ved å stille nye forskningsspørsmål (se kapitel 12).

¹⁷ Mediering er måten individet forholder seg til omverden på ved hjelp av språk og tekniske redskaper. Disse redskapene skaper mediert handling.

Del II Teoretisk utgangspunkt

3 Læring og læringsteorier

3.1 Innledning

Hverdagen er for våre studenter i høy grad preget av skrift og av tekster. Det kan sies så sterkt som at ”Våre daglige liv er invadert av alle mulige typer tekster som på ulike måter virker inn på våre liv”(Penne 2003:5). Vår tids skoleelever og studenter må av den grunn øve opp evnen til å forholde seg til tekster, både tekster andre har skapt og tekster de må kunne utvikle selv. I vårt samfunn er vi avhengige av å mestre språk både for å forstå verden og for å mestre den. Det handler om ferdigheter både når det gjelder lesing og muntlig og skriftlig kommunikasjon. Skrivning og tekstutvikling har for studentene flere mål: De skal klare eksamen, et instrumentelt mål, og det handler dessuten om å utvikle en stemme og kommunikativ kompetanse for framtidig yrkesliv og for å delta i det fellesskapet samfunnet er, et mål som peker ut over studiesituasjonen. Balansen mellom kortsiktige og mer langsiktige mål kan være både vanskelig og krevende. Studiets objektive betydning for fremtidig læreryrke kan ofte bli skjøvet til side på grunn av presserende behov som tidspress i hverdagen kan skape.

I denne studien betyr mappevurdering fokus på skrivning, og dette fokuset fører til at utviklingen av den enkeltes språklige kompetanse blir tematisert. I intervju med noen av lærerne på Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP) kom det frem at de håpet mappevurdering kan gi muligheter for mindre eller andre krav til skrivning særlig for studenter med yrkesfaglig bakgrunn. Både lærerjobb og generell deltakelse i samfunnsliv stiller i dag så store krav til den enkeltes språklige kompetanse at det bør diskuteres om en utdanning på universitetsnivå må ha som målsetting å styrke den enkelte student når det gjelder kommunikative ferdigheter og dermed også evne til å bruke skriftspråket. I dette kapitlet vil jeg presentere teorigrunnet for arbeidet med mappevurdering og legge vekt på skrivingens betydning for læring og utvikling.

I de siste 10 årene har det å se på skriving som en måte å lære på slått igjennom i Norge (jf. Bjørkvold & Penne 1991, Dysthe 1993 og 1995, Evensen & Hoel 1997, Hoel 2000 og Læreplanverket for den 10.årige grunnskolen av 1996). ”Proessorientert skriving”, ”skriving i alle fag” eller ”å skrive for å lære” er stikkord for det som har preget utviklingen, etter inspirasjon fra en tilsvarende utvikling særlig i USA og delvis i Storbritannia. Fra midten av 1980-tallet har det vært arbeidet for å få frem en norsk proessorientert skrivepedagogikk og miljøer for skriveforskning har vokst frem, først i Trondheim og etter hvert i Oslo og Bergen. Det finnes også personer som er engasjert i skriveforskning andre steder i landet, men de mest innflytelsesrike miljøene befinner seg ved universitetene i disse tre byene. Jeg ser i denne sammenhengen bort fra striden mellom skriveforskningsmiljøene i Trondheim og Bergen. Denne har, kort uttrykt, vært karakterisert som en strid mellom en amerikansk-inspirert skrivepedagogikk og tilhengerne av retorikk (Kjeldsen 1997:78).

Proessorientert skriving betyr her å legge opp til en fremgangsmåte som eksempelvis kan organiseres på denne måten:

- Førskrivingsfasen: Dette er forberedelsene for fagskriving. Vi tar stilling til hva vi skal skrive om, presiserer hva som er skrivesituasjonen, hvilket formål skrivingen har og hvem som er mottakerne. I denne fasen samler vi stoff om et emne gjennom idémyldring, tankekart, friskriving, undersøkelser og/eller lesing og ordner og strukturerer stoffet.
- Skriving av utkast
- Samarbeid gjennom respons og veiledning
- Omskriving/revisjon
- Flere runder med respons og revisjon?
- Finpuss før eventuell innlevering og publisering

Det kan absolutt tenkes at denne prosessen kan organiseres på flere måter, men det lar jeg være å diskutere her. Poenget er å ha en pedagogikk for å undervise i skriving, ikke bare la studentene skrive, for så å vurdere resultatet summativt.

Da proessorientert skrivepedagogikk ble introdusert i Norge midt på 1980-tallet, var den delvis preget av kognitiv psykologi og et syn som gjør skriving til en individuell aktivitet. Dette ble kalt for den ekspressive retningen, og handler om at skriving blant annet er en støtte for tankeutvikling hos den som skriver og har en utforskende og utprøvende karakter. Det ble lagt vekt på å utvikle en personlig stemme hos skriveren. Arbeid i responsgrupper skulle primært gi den enkelte støtte til å utvikle sin egen tekst. Elbow, en av de første amerikanske

skrivepedagogene, regnes som en representant for denne retningen med sin bok *Writing without Teachers* fra 1973.¹⁸

Etter hvert har dette endret seg og de sosiokulturelle sidene ved skriving har fått mer oppmerksomhet. Samarbeidet i skriveprosessen har flere formål enn kortsiktige forbedring av enkelttekster, de gir også bidrag til utvikling av hele gruppens skriveferdigheter på lang sikt. Det har skjedd et perspektivskifte, fra en skriveforskning som ensidig legger vekt på det kognitive og individorienterte, til en teoridannelse som legger vekt på sosiale og kulturelle kontekster (jf. Hoel 2000 og Dysthe 2001). For den som skriver vil både indre prosesser og ytre sosiale prosesser ha betydning, ettersom vi alle er del av en sosial og kulturell kontekst som også er en del av oss, bevisst og ubevisst (Hoel 1997:39).

Dette er teorier som ser på tenkning som en kognitiv prosess som er avhengig av sosiale, kulturelle og historiske faktorer. Teorigrunnlaget for denne retningen finnes hos Vygotsky og Bakhtin, senere videreført av for eksempel Rommetveit og Wertsch. Dysthe mener at dialogismen¹⁹ hos Bakhtin opphever en motsetning mellom et ekspressivt syn med fokus på den individuelle forfatteren og et sosialt syn som fokuserer på det kulturelle og det institusjonelle (Dysthe 1997:74). Tar vi alvorlig at individets stemme blir utviklet i dialog med andre stemmer, blir ingen persons ytringer fullstendig originale. Men individet finnes også i denne flerstemmigheten der ytringene har blitt til, og det er ikke noe poeng at den enkelte ikke skal være ansvarlig for sin egen stemme, snarere tvert i mot (Dysthe *ibid*:74). Hvis det er slik at ”kimen til og forutsetningene for kunnskap ligger i språket, i virksomhet, i dialog om gyldighet, i opplevelse, i menneskets konstruksjon av verden” (Mellin – Olsen 1989: 4), kan vi si at vi utvikler mening gjennom samhandling med andre gjennom muntlige og skriftlige tekster og ved dialog med oss selv gjennom refleksjon. Tar vi dette alvorlig, blir det kollektive av stor betydning også for individet i gjennomføringen av et studium som praktisk–pedagogisk utdanning.

¹⁸ Da Elbow ga ut denne boka på nytt 25 år etter, kommenterte han kritikk som var blitt rettet mot ham som skrivepedagog og blant annet anklaget ham for å se på kunnskap som noe helt privat. Til dette svarer Elbow: ”whereas I make it clear that both the teacherless class and the epistemology of the believing game can only function as group processes, and that their validity derives from people entering into each others’ diverse and conflicting experience” (Elbow1998: xxvii).

¹⁹ Dialogisme brukes som navn på en kunnskapsteoretisk tilnærming for å studere samspill mellom språkbruk og psyke (jf. Dysthe 1997:47).

Det sosiokulturelle synet på læring bygger på et konstruktivistisk syn på læring, det innebærer at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og ikke primært gjennom individuelle prosesser. Både interaksjon og samarbeid blir vurdert som helt grunnleggende for læring. Den lærende, eller studenten, er alltid en del av en kontekst og kan ikke forstås løsrevet fra sammenhengen hun står i.

3.2 Skrivning og læring

Skriving i en utdannings situasjon betyr tradisjonelt og for de fleste noe de gjør for å bli vurdert, for å ta eksamen. Det er mindre vanlig å oppfatte skrivning som en del av læringsprosessen. De konnotasjoner studenter har til det å skrive, får konsekvenser for hvordan de forsøker å utnytte eller lar være å utnytte dette redskapet i sine studier. Min erfaring fra ulike nivåer i utdanningssystemet er at det er et stort behov for å bevisstgjøre både skoleelever, studenter og lærere når det gjelder potensialet for læring gjennom skrivning. Siden skrivning ofte er sett på som noe slitsomt studentene må gjøre for å bli vurdert, prøver mange å unngå å skrive når det ikke er helt påkrevd.

Proessorientert skrivning, og temaet ”skrivning og læring”, ble introdusert på et tidlig tidspunkt for studentene i denne studien. Utgangspunktet for dette er at språket er et vesentlig redskap for tenkning:

Å utvikle seg og å lære er derfor et spørsmål om å tilegne seg språklige distinksjoner – intellektuelle/diskursive redskaper – som en kan bruke til å forstå nye og hittil ukjente fenomener - som fotball, cellebiologi, historiske omveltninger eller sannsynlighetskalkyler – på en stadig mer differensiert og nyansert måte.

(Säljö 2000:93)

Vi bruker språket for å kommunisere med andre og for å utvikle våre ferdigheter på stadig flere områder. Språket påvirker både måten vi ser på omgivelsene og måten vi handler på. De kulturelle ressursene vi til en hver tid tar i bruk får avgjørende betydning for det vi oppnår.

Vi kan lage et praktisk skille mellom det å skrive for å tenke, utforske og lære på den ene side og skrivning for å kommunisere eller vise hva vi kan i en presentasjon på den andre (jf. Dysthe

1993, Hoel 2000 og Dysthe & Hertzberg & Hoel 2000). Et slik skille betyr at vi først snakker om prosessen og dernest om det produktet vi skal lage. En utforskende skriving har i første omgang ingen utenforstående mottakere og kan skje uten tanke på sjanger eller formelle krav til språket. Det handler om å utvikle tanker og å lære. Når en skriver for å kommunisere med andre, vil situasjon og sjangerkrav legge klare føringer. En som skriver for å bli vurdert av en sensor, må nødvendigvis legge vekt på det og tenke på produktet som skal utformes.

Skriving kan også ses på som en måte å tilegne seg strukturene i faglig tenkning på (Langer 1997:237). Det vil kreve kommunikasjon om både form, innhold og dessuten kriterier i det aktuelle faget. Mappevaluering praktisert som modellen på side 66, legger opp til et slikt samarbeid gjennom formativ vurdering i prosessen. Bevisstgjøring av studenter når det gjelder kriterier er avgjørende viktig for utvikling av selvstendighet. Stikkordet studentkontroll i samme modell vil også avhenge av at det finnes en slik selvstendighet.

Studentene i praktisk-pedagogisk utdanning har noen situasjoner der de må skrive. Det gjelder veiledningsgrunnlag²⁰ for besøk i praksis, og dessuten tekstene som til slutt skal bli innholdet i mappen som leveres til eksamen. Dette dreier seg altså i begge tilfeller om en type skriving der de presenterer seg selv for å bli vurdert. I tillegg til dette blir de oppfordret til å skrive, blant annet refleksjonslogg mens de er i veiledet praksis og ulike typer kortere tekster i flere andre situasjonen, med litt ulikt omfang fra lærer til lærer. I 2000/2001 var det ikke knyttet noen arbeidskrav til denne skrivingen som mer hadde karakter av å være skriving for å ”tenke og lære”.²¹ Mange studenter forteller at de unngår eller hopper over denne typen skriving. En student jeg en gang snakket med om å skrive logg etter undervisning, mente at han tenkte like godt over saken mens han jogget en tur. Det vil jeg ikke avvise som mulig, men problemer ville i alle fall kunne oppstå når studenten skulle gå tilbake til denne informasjonen for å bruke den i en annen sammenheng.

Kvaliteten av samarbeidet mellom studenter og mellom studenter og lærere avhenger i stor grad av om det skapes en reell dialog. Mange stemmer i samme rom betyr ikke automatisk at de er i dialog med hverandre. Bakhtin gir et teoretisk grunnlag for å forstå at det ligger et

²⁰ De skriver et slikt veiledningsgrunnlag når de skal planlegge en undervisningsøkt der de skal ha besøk av veileder på PLP. Dokumentet tar utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen for undervisningsplanlegging og ender i studentens ønske om veiledningsfokus.

²¹ I andre profesjonsstudier finnes det eksempler på skriving som arbeids- eller studiekraft. Jf. Taasen mfl. ”Portefølje i sykepleierutdanning”, UNIPED 3/2000.

potensial for læring i en flerstemmighet. ”Når stemmene stilles opp mot hverandre, motsier hverandre eller gjensidig utfyller hverandre, står de i dialogisk interaksjon med hverandre.” (Dysthe 1995:67) Siden dialogen spiller en stor rolle for analysen i denne avhandlingen, gjør jeg rede for Bakhtins teori i kap. 3.4.1.

Et annet forhold som får betydning, er kravene som stilles i tradisjonell akademisk skriving eller fagskriving, og de sjangrene som har hevd innen academia, også praktisk-pedagogisk utdanning. Det er et tankekors at når helt nye grupper, i dette tilfellet studenter som har yrkesfaglig bakgrunn, inkluderes i universitetsstudier, så skal de tilpasses til det tradisjonelle, det motsatte synes ikke aktuelt. Utfordringene knyttet til skriving drøftes flere steder i denne avhandlingen, se også kap. 3.5 om språket som vårt viktigste medierende redskap.

3.3 Læring og vurdering

Tradisjonell vurdering har vært basert på behavioristiske læringsteorier og en tro på vitenskapelig og objektiv testing. Dette har preget og preger i store trekk fortsatt norske eksamenssystemer. Internasjonalt er det tendenser til et skifte i læringssyn og utvikling av nye vurderingssystemer i tråd med dette. Det handler om en endring fra en kvantitativ tradisjon til en mer kvalitativ tilnærming.

Developments in constructivist theories of learning and educational assessment have supported the move towards authentic, alternative assessment, such as the portfolio.
(Klenowski 2002:137, se også Segers et al: 2003)

I forståelsen av mappevurdering er det nødvendig å legge vekt på både formativ og summativ vurdering. Det første handler om vurdering som veiledning i prosessen og det andre om sluttvurdering, gjerne med karakter. Siden prosessen er understreket som viktig, må et teoretisk perspektiv for mappevurdering handle om både læringsteori og vurderingsteori. Hvilke arbeidsmetoder som blir valgt, henger nøye sammen med kunnskaps- og læringssyn. For sosiokulturelle læringsteorier er (formativ) vurdering en del av læringsaktiviteten og også en del av (det summative) vurderingsgrunnlaget, og av den grunn vil også kvaliteten på studentens deltakelse spille en rolle (Dysthe 2003: 40-41).

Teoriene om læring er mange, og uenigheten om hva som mest effektivt eller best skaper muligheter for å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter er ganske stor. Säljö (2001) skriver at hvis forskere kunne forklare presist hvordan mennesket lærer, og løser gåten om hvordan læring skjer, ville de gå en strålende framtid i møte. Så enkelt er det imidlertid ikke. Hva som skal til for at ulike personer lærer noe eller et fag i mange forskjellige kontekster, kan knapt noen si noe helt sikkert om. Snarere er det slik at ydmykheten og usikkerheten i forhold til hva som skal til, ofte blir større hos erfarne lærere enn hos unge og nyutdannede. En del ny forskning bringer oss et lite stykke videre. I boka *How People learn* (Bransford & al (eds): 2000) sies det i innledningen at når det gjelder læring, har vi nå beveget oss fra spekulasjon til vitenskap. Det er utført så mye forskning, særlig i klasserom av ulike typer der teorier prøves ut, at det er mulig å si noe om hvordan læring foregår:

- Teachers must draw out and work with the preexisting understandings that their students bring with them.
- Teachers must teach some subject matter in depth, providing examples in which the same concept is at work and providing a firm foundation and factual knowledge.
- The teaching of metacognitive skills should be integrated into the curriculum in a variety of subject areas.

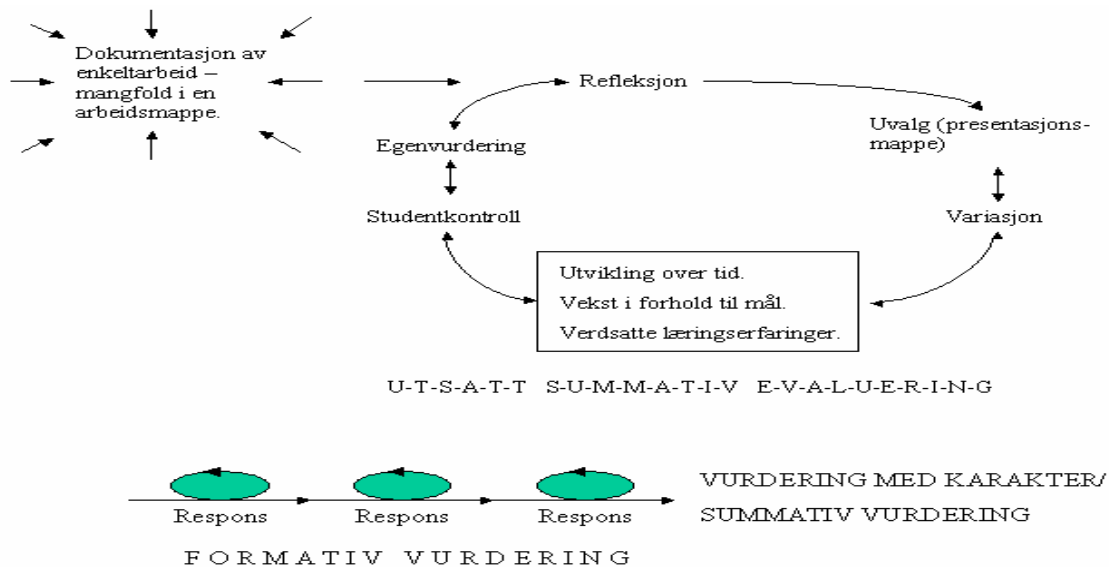
(Brandsford et al 2000:19-21)

Det har i en del år vært vanlig å snakke om ”studentaktive læringsmåter” som en reaksjon på en undervisningstradisjon der læreren med sin stort sett monologiske forelesning var i fokus. En av mine kolleger spissformulerer dette når hun sier at den som forbereder en forelesning er den som lærer mest. Å kreve at studenter både skal være forberedt til ulike typer læringsaktiviteter og aktive i ulike undervisningssituasjoner, blir ut fra dette et poeng. Det betyr for eksempel ikke at forelesninger anses som noe foreldet, men at den som skal lære i alle situasjoner bør være aktiv i en eller annen forstand. Det er i ferd med å skje et paradigmeskifte fra det som kan kalles en prøvekultur til en vurderingskultur, og dette krever oppfølging av forskning (jf. Segers & al (eds) 2003 og Weimer 2002). Prøvekultur henspiller på en type tradisjonell testing, mens vurdering er bredere, både formativ og summativ og perspektivet er læring og ikke bare ren kontroll.

3.4 Mappeevaluering i et sosiokulturelt perspektiv

I utgangspunktet er ikke mappeevaluering knyttet til noen bestemt teori eller noe læringsssyn. Etter min mening er det vesentlig å plassere mappeevaluering som en del av en helhetlig pedagogikk. Skjer ikke det, kan det som kalles mappeevaluering like gjerne bety mer av det gamle i form av tradisjonelle oppgaver lagt i en mappe. Mappeevaluering, slik metoden her er forsøkt implementert i praktisk-pedagogisk utdanning, presenteres grundig i kapittel 4, men jeg vil her trekke inn modellen jeg bruker som utgangspunkt for å vise på hvilken måte jeg ser forbindelsen til sosiokulturelle lærings teorier. Intensjonene ved innføring av mappeevaluering ved Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP) kan illustreres av følgende modell:

Figur 6: Modell for mappeevaluering



Basert på Hamp-Lyons/Condon, 2000:122

Denne modellen gir et bilde av at mappeevaluering som arbeids-, lærings- og vurderingsmåte i denne konteksten baserer seg på samhandling, dialog og en antydning av flerstemmighet. Utsatt summativ vurdering, vekt på læringsprosessen og formativ vurdering er en forutsetning. Den nedre linjen i modellen kan vi kalle en tidslinje. Den viser til enkeltarbeid i læringsprosessen, i dette tilfellet hele det praktisk-pedagogiske studiet. Studentene presenterer sine arbeid for

medstudenter og lærer etter hvert, og studentene både gir og mottar respons på sine utkast eller andre typer presentasjoner av arbeid. Gjennom denne prosessen finnes det muligheter for læringsmessige looper i prosessen mot sluttvurdering/summativ vurdering etter endt studium.

Topplinjen forteller om mappevurdering i mer overordnet forstand. Øverst til venstre illustreres det som kalles ”arbeidsmappe”, samling og dokumentasjon av alt arbeid studentene gjør i studiet. Her oppfordres de til å ta vare på det de skriver og ellers gjør av arbeid. Denne arbeidsmappen er utgangspunkt for en samtale med veileder midtveis i studiet og er det studentene kan velge ut fra når presentasjonsmappen skal settes sammen. Den store læringsloopen som er tegnet inn, finnes som en mulighet for den enkelte. Utbyttet vil i høy grad være avhengig av flere faktorer som illustreres gjennom stikkordene utvalg, refleksjon, egenvurdering, studentkontroll osv.

Slik jeg oppfatter denne modellens intensjoner, er forventningene til både lærer- og studentrollene er vesentlig endret fra en tradisjonell undervisningssituasjon. Vi kan også si at de sosiale sidene ved læring settes i fokus, og det blir behov for å trekke inn både den kulturelle bagasjen studentene har med seg og å følge opp ”sosial interaksjon som en vital del av selve læringsprosessen” (Dysthe 1995:49). Det handler om en pedagogisk helhetstenking og ikke bare en ny vurderingsmåte. Jeg ser det som nødvendig å tenke komplementært der både den enkeltes læring og det sosiale perspektivet blir vurdert som viktige. For å søke å ivareta alle disse hensynene finner jeg sosiokulturelle læringsteorier relevante.

Wertsch slår fast at en sosiokulturell tilnærming starter med en antakelse om at handling er mediert og ikke kan skilles fra miljøet den forekommer i (Wertsch 1991:18). Begrepet ”sosiokulturell” anvendes fordi det involverer hvordan mentale prosesser forholder seg til kulturelle, historiske og institusjonelle sammenhenger. Menneskelig handling involverer medierende fysiske og intellektuelle hjelpemidler som ulike fysiske redskaper og språk, derfor gir det større mening å snakke om personer og medierende hjelpemidler sammen enn å snakke om personer og om redskaper hver for seg. Analyse av mediert handling betyr analyse av dialektikken mellom de handlende og redskap. Mediert handling skjer både i og mellom mennesker og utføres av individer og små eller større grupper:

Det å *kunne* er i sosiokulturell læringsteori nær knytta til praksisfellesskap og individets evne til å delta i disse. Det å lære eit fag handlar ikkje berre om å lære eit

innhald, men også om å bli sosialisert inn i ein fagkultur, noko som mellom andre ting betyr å kunne kommunisere skriftleg og munnleg slik det er vanlege i nettopp det faget.

(Dysthe 2003:39).

I lærerutdanning er samarbeid og kommunikasjon vurdert som basisferdigheter som mye av virksomheten er bygd opp rundt. Å kreve framgang i disse ferdighetene blir av den grunn nødvendig for en slik utdanning. Som jeg har nevnt innledningsvis i dette kapitlet, mener jeg at det for praktisk–pedagogisk utdanning også bør være et mål med utvikling av hver enkelts evne til å bruke språket både muntlig og skriftlig og ferdigheter i avkoding av tekst. Dialektikken mellom aktørene eller de handlende og redskap som basisgruppe og skriftspråk er et viktig utgangspunkt for min analyse. Det er min uærbødige påstand at norske lærere generelt har en type skrivevegring som fører til at de prøver å unngå de fleste typer skriving.²² Selv om det finnes en rekke unntak, kan negative holdninger til å skrive svært lett bli overført til nye generasjoner.

3.4.1 Utvikling av dialog

I denne avhandlingen anvender jeg dialog i vid betydning slik Dysthe beskriver sin bok i *Det flerstemmige klasserommet* (1995:61). Det betyr at jeg forstår dialog som mer enn en samtale ”ansikt til ansikt” mellom to personer, begrepet omfatter også skriftlig kommunikasjon som for eksempel kommunikasjon i det elektroniske klasserommet. Jeg ønsker å fokusere på dialog 1) mellom studenter 2) mellom studenter og lærere og 3) mellom lærere. I tillegg er dialog meget relevant når det gjelder to sentrale begrep for avhandlingen, ”den nærmeste utviklingssonen” og ”stillasbygging” (jf 4.3.1 og 4.3.2).

Mikhail M. Bakhtin (1895- 1975) forklarer at dialog, forstått som viktigheten av å høre andre stemmer, også alternative stemmer, er kvintessensen i humanistisk tenkning. Derfor får dialogen konsekvenser for demokratiet i et samfunn. Dialogbegrepet kan forstås som langt mer enn det at to personer snakker med hverandre ansikt til ansikt. Hos Bakhtin er ikke

²² Denne påstanden er ikke forskningsbasert. Jeg har gjennom mange år som kursholder for lærere i norsk skole erfart denne motviljen mot å skrive, og svært mange kolleger har gjort samme erfaring.

dialogen knyttet bare til det som skjer muntlig og direkte, men omfatter også skriftlige fremstillinger.

Bakhtins begrep heteroglossia (1981:428), flerstemmighet, eller det å tilegne seg eksisterende stemmer, blir også relevant her. Meningsskaping og kunnskapsproduksjon skjer for studentene i det praktisk–pedagogiske studiet mot et bakteppe av mange ulike stemmer der både hver enkelts historie og sosiale erfaringer og den aktuelle konteksten får betydning. Stemmene utvikles og endres gjennom nye ytringer der språket, muntlig og skriftlig, er medierende redskap. For lærerne blir det en stor utfordring å forstå hva som er utgangspunkt og plattform for studentene.

Historisk bygger dialogismen på Lev Vygotsky (1886-1934) sine teorier om forholdet mellom språk og tenking, individ og kollektiv, menneske og kultur. Vygotsky understreket at språket har en selvstendig betydning hos barn. Barn utvikler begreper som gjør dem i stand til selvstendig tenkning. Først lærer barnet ordet og lærer å bruke det riktig. Etter hvert kan det bruke ordet i mange ulike sammenhenger, og barnet utvikler dermed sin begrepsforståelse. Barnets utviklingsnivå kan også beskrives ut fra først å være bestemt fra et biologisk nivå til barnet er to-tre år, deretter vil utviklingsnivået formes av rammen for sosiokulturelle forhold (Vygotsky 1986). Den amerikanske utviklingspsykologen K. Nelson beskriver overgangsfasen som ”these years that biology ’hands over’ development to the social world” (Säljö 2001:37).

Av og til er det ganske bemerkelsesverdig hva små barn i enkelte miljøer kan. Fire år gamle Synneva i Minnesota, USA, ville demonstrere fiolinen hun nettopp hadde arvet etter en kusine som hadde vokst fra den.²³ Hun sa først litt unnskyldende: ”I cannot play so much yet, I am learning.” Så inviterte hun oss med inn i stua fordi hun mente at det hørtes bedre ut når hun spilte der. Hun satte seg godt til rette i en stol og skulle begynne å spille. Plutselig hoppet hun ned fra stolen igjen og sa, ”I have to tune it.” Det viste seg at fiolinen faktisk var stemt, noe hun ikke hadde kompetanse til å kunne høre. Men til tross for at hun var bare 4 år, kjente Synneve prosedyren og begrepene, og hun ville vise oss at dette visste hun hvordan burde foregå. Hun brukte begrepene ”lære” og ”stemme” helt riktig til tross for sine unge alder og svært tidlig i sin begynnende begrepsforståelse.

²³ Dette er et eksempel som er personlig overlevert høsten 2003.

Synnevas utvikling av språk i eksemplet ovenfor er tydelig sosialt betinget. I hennes hjemmemiljø er man opptatt av både å lære, blant annet å spille et instrument, og dessuten språk på den måten at det også snakkes om aktiviteter som fiolinspilling. Språk er for Vygotsky først og fremst sosialt, men han kan ha vært ambivalent når det gjelder mål for menneskelig utvikling, på grunn av hans historiske plassering i Sovjetunionen i det som kalles mellomkrigstida (Wertsch 1998:37). Det kan være lett å ta for gitt en enighet om hva som er mål for menneskelig utvikling. Wertsch skriver at når vi snakker om utvikling av mediert handling, kulturelle redskaper osv., bør vi også reflektere over hvilke mål vi har. For denne studien må målene i første rekke knyttes til de fem kompetanseområdene for studiet (se vedlegg VI: Studieplan for praktisk-pedagogisk utdanning), selv om jeg utvider dette noe ved spesifikt også å trekke inn utvikling av språk- og kommunikasjonsevne.

Vygotsky fant gjennom analyse at ord og andre lingvistiske tegn, fyller mer enn en funksjonell rolle. Dette kommer særlig fram i hans analyse av ”indre tale”. I *Tenkning og tale* (2001) tar Vygotsky opp det som må sees som noe av den mest utviklede menneskelige kapasitet for resonnering og forståelse, nemlig å beherske vitenskapelige begreper. Han mente at dette også førte til en transformering av begreper som ikke er så utviklet. Hverdagsbegreper blir omformulert på grunn av innflytelsen fra det å beherske vitenskapelige begreper. Dette gjelder også i dagligtalen, som da min lille niese på 3-4 år korrigerer den voksne som sa: ” se den fine blomsten” med ”det er ikke en blomst, det er en tulipan”. Først kalles alt som blomstrer blomst og når så navnet på en type blomst er lært, er veien kort til å kunne også andre typer blomsternavn. På et annet plan, vil det for studentene i praktisk-pedagogisk utdanning være snakk om å beherske vitenskapelige begreper. Studiet har som andre studier språk og begreper som studentene etter hvert skal vise at de mestrer.

De vitenskapelige begrepernes styrke ligger i deres bevisste og viljestyrte karakter. Spontane begreper har derimot sin styrke i det situasjonsbestemte empiriske og praktiske. Disse to begrepssystemene, som utvikler seg ”ovenfra” og ”nedenfra”, avdekker sin virkelige natur i samspillet mellom den faktiske utvikling og den nærmeste utviklingssonen.

(Vygotsky 2001:171).

Hos Vygotsky er dette knyttet til et av det menneskelige språks semantiske potensial, nemlig dekontekstualisering. Dekontekstualisering er prosessen der meningen av ord og andre tegn

blir stadig mindre avhengig av den konteksten de først ble brukt, og dette får betydning for den enkeltes literacy.

Ord skifter betydning i ulike kontekster. Vi skiller mellom ”betydning” (russisk ”znachenie”) leksikalsk eller ordboksbetydning, i motsetning til ”mening” (russisk ”smysl”) (Vygotsky 2001:211) som vil være ordet brukt lokalt og konkret. Ord brukt i like sammenhenger forandrer mening. Den reelle meningen av et ord ikke er konstant, den er dynamisk og kompleks:

For å forstå hva en annen person sier, er det ikke nok å forstå ordene - vi må forstå den andre personens tanker. Men selv det er ikke nok - vi må også kjenne motivasjonen. Ingen psykologisk analyse er fullstendig før man har nådd opp på det planet.

(Vygotsky 2001:217)

Selv om min undersøkelse ikke dreier seg om å utføre en psykologisk analyse, gir dette en pekepinn om at kommunikasjon kan være komplisert og at det er mange faktorer som er med på å avgjøre om de som er i en dialog virkelig forstår hverandre. Ulik kulturell bakgrunn kan i mange tilfeller stenge for kommunikasjon og felles forståelse. Å analysere kommunikasjon mellom studenter, og mellom studenter og lærere, er en kompleks oppgave til tross for at alle i det tidsrommet studiet varer, opererer innenfor den samme konteksten. Når en student sier at møter i regiongrupper er å foretrekke fordi de der ”snakker samme språk”, må det forstås som at kommunikasjonen i en slik sammenheng blir lettere. Konteksten i det lokale kan gjøre at studentene føler seg tryggere, og de kan snakke om flere ting som er kjent for alle. Dermed blir det lettere å komme fram til en felles forståelse. Om vitenskapelig kommunikasjon med hverdagspråket er mulig for de aktuelle studentene, eller om det anses som uaktuelt på grunn av respekten for det vitenskapelige språket ved universitetet, kan være et interessant spørsmål.

Forholdet mellom vitenskapelige og hverdagslige begreper er etter mitt syn ett av problemene som gjør skriving så vanskelig for mange av studentene. I arbeidet med mappevurdering har dialog mellom ulike aktører om kriterier for tekstene de arbeider med vært vesentlig. Her kan det gjøres en nødvendig avklaring av hva studentene eksempelvis forventes å bruke av fagspråk og vitenskapelige begreper.

Bakhtin fokuserer på ytringen som den viktige enheten for analyse av kommunikasjon (Bakhtin 1986, Wertsch 1991), mens det i lingvistikken er enhetene ord og setninger som er

utgangspunktet for analyse. Jeg forstår ytring som det samme som tematisk mening, altså en avsluttet mening og ikke en løsrevet setning eller del av en mening. Når vi på norsk bruker begrepet å ytre seg, sikter vi gjerne til det å mene noe, det å gi sin mening om noe. I *Bokmålsordboka* (Landrø & Wangensteen 1986) blir ytring definert som ”ein språkleg heilskap som kan stå åleine, del av ei tekst som står mellom store skiljeteikn (dvs. punktum, spørjeteikn, utropsteikn)”. Ytring brukes også som betegnelse på en avissjanger der den som skriver nettopp skriver sin mening om noe.²⁴ Ytringer kan være korte eller lange, og denne avhandlinga kan også karakteriseres som en ytring. For meg som ”skriver” får den også større mening som en ytring fordi jeg har mulige mottakere i tankene, arbeidet er ikke bare en formaløvelse.

De samme ordene kan også bety forskjellige ting alt etter måten de er uttalt på i en spesiell kontekst. Bakhtin var opptatt av at stemmer alltid eksisterer i et sosialt miljø. Ingen stemmer eksisterer i total isolasjon. I tillegg til stemmen som fremfører ytringen, er holdning og bevissthet også avgjørende. Bakhtin insisterte på at mening bare ble skapt dersom to stemmer fikk kontakt: når den lyttendes stemme responderer til stemmen til den som taler. Begge disse stemmene må tas med i betraktning for å forstå det som skjer når noen henvender seg til noen med noe. Vi kan si at når Bakhtin beskriver en ytring, ligger perspektivet hos avsenderen og ikke hos mottakeren. Det ligger i termen ytring. Men en ytring er like fullt et relasjonelt fenomen, den er ytret for mottakeren.

Ytringen har en referensialitet (et innhold), en ekspressivitet (den som ytrer seg har en følelse for eller gjør en emosjonell vurdering av det de ytrer seg om) og en adressivitet (den er tenkt rettet mot noen).

(Ongstad 2004:98-99)

Når jeg skriver min avhandling, har jeg både tidligere relevante ytringer og mulige fremtidige lesere i tankene, men den er også preget av meg siden dette er mitt forskningsprosjekt. Å undersøke det siste ville være å sparke ben under seg selv, selv om jeg også er klar over at: ”Vi står på skuldrene til de kjempene som har gått forut for oss” (Bruner 1997:49). Det som gir mening for meg er at jeg gjennom denne ytringen kan bidra med min stemme i en faglig

²⁴ Arne Skouen introduserte spalten *Ytring* i avisen *Dagbladet* i 1971. Han skrev til sammen 2850 ytringer i løpet av 12 år. Disse ytringene ble også utgitt i bokform i 1973, 1976 og 1980 og er dermed vurdert som noe mer enn kommentarer til dagligdagse hendelser. (<http://www.dagbladet.no/kultur/2003/05/25/369542.html> , 26.05.04)

diskurs om temaet mappevurdering. Avhandlingen er som ytring både orientert i forhold til temaet, jeg mener at jeg skriver om noe som er viktig og den er orientert mot dem som skal (en kommisjon)og mot dem (et miljø)som kan lese den.

For Bakhtin er det slik at det å forstå en ytring fullstendig, betyr å komme i kontakt med den og konfrontere den. Hver ytring må primært bli sett som en respons til tidligere ytringer i en gitt sammenheng. Men Bakhtin satte ikke noen grense for hvilke ytringer som fikk betydning i en situasjon, det kunne være noen bestemte andre eller bare noen ubestemte ”noen”. Men vi må alltid vurdere: ”Hvem er det som snakker, og til hvem blir det snakket?” (Bakhtin: 1986). På den måten blir ytringer alltid assosiert med minst to stemmer. Det som er nevnt ovenfor peker på det grunnleggende hos Bakhtin, det dialogiske.

Språk som begrep ses hos Bakhtin i motsetning til ytringer/tale som er den individuelle bruken. Språk blir kategorier eller typer av talehandlinger og forandrer seg også i ulike kulturelle settinger. Norsk er forskjellig brukt som offisielt språk, blant unge eller gamle som gruppespråk, geografisk i ulike dialekter, i ulike yrker osv. Geografi, klasse, kjønn og sosial gruppe spiller her en avgjørende rolle. For Bakhtin var sosialt språk en diskurs knyttet til et bestemt lag av befolkningen, (yrke, alder eller gruppe) i et gitt sosialt system på et bestemt tidspunkt (Bakhtin 1981:293), som språk brukt av studentene i denne undersøkelsen. Men studentene, særlig deltidsstudentene tilhører også ulike grupper og vil ha ulike sosiale språk, og en bakgrunn i allmenne fag eller yrkesfag vil slå ulikt ut. Språk sett i forhold til ulike sjangrer vil dessuten være relevant her. Når en del studenter mener at enkelte sjangrer synes svært vanskelig å beherske, handler det om blant annet deres sosiale bakgrunn og utdanningsmessige historie (se kap.3.5.2).

Språket vil når det brukes i muntlig kommunikasjon, gi muligheter til en annen fortrolighet enn den som gjelder skriftspråket, og grad av symmetri eller asymmetri vil virke inn på omfanget av fortrolighet. Den fortroligheten som er mulig i fysiske møter, skaper vanligvis også en trygghet som blir vanskeligere å oppnå i møtet på nettet. Å se folk ”i øyan” kan være det som skal til for å opprette tillit.

Den enkeltes språkutvikling avhenger i stor grad av kommunikasjon med andre. ”The word in language is half someone elses” (Bakhtin 1981:293). Men det kan likevel ikke bare overtas, språket blir ens eget bare når han eller hun har formet det med sin egen aksent, hensikt og sitt

eget uttrykk. Språket eksisterer ikke som noe nøytralt og upersonlig, det finnes i andres munn, og i andre kontekster, det fyller andres intensjoner. Man må ta ordet og gjøre det til sitt eget. Vi henter ikke ordene våre i en ordbok, de finnes ikke som noe nøytralt og upersonlig før de blir våre i det som kan kalles ”øyeblikket av appropriering”. Enkelt er det ikke:

And not all words for just anyone submit equally easily to this appropriation, to this seizure and transformation into private property: many words stubbornly resist, others remain alien, sound foreign in the mouth of the one who appropriated them and who now speaks them....

(Bakhtin: 1981:294).

Alle ord lar seg ikke appropriere like lett. Mange ord er ”stae” og ”yter motstand”. Språk er ikke et nøytralt medium som lar seg bruke uten videre. Det er fylt av andres intensjoner og det å tvinge det til å bruke ens egne intensjoner og aksent, er en vanskelig og komplisert prosess. For studenter kan det å tilegne seg et nytt fagspråk, en ny terminologi, forstås som en slik komplisert prosess. Studentene bruker mange krefter på å lære å anvende ord og begreper som tilhører pedagogikk og didaktikk. Flere av mine informanter ga uttrykk for at dette har vært en usedvanlig slitsom prosess. Hvor den enkelte person kommer fra historisk, kulturelt og institusjonelt får avgjørende betydning for hvor lett eller vanskelig denne prosessen blir.

Marte E. Halse har skrevet om å erobre en skriverposisjon i myldret av andre stemmer. Hun skriver om jenter som når de får muligheter til å utnytte sine ressurser, kan utvikle et språk og posisjoner som nettopp bygger på deres erfaringer. (Halse1994: 49-100). På samme måte kan det tenkes at grupper i praktisk–pedagogisk utdanning som tradisjonelt sliter med skriving, hvis de blir gitt muligheter til å utvikle sitt eget språk bygd på egne erfaringer, kan erobre en annen posisjon når det gjelder skriftlige uttrykk (jf. kap.12.3).

3.4.2 Kulturelle redskaper

Et særpreg ved mennesket er at det utvikler fysiske og språklige redskaper og kan organisere seg i kollektive virksomheter. Kultur, både materiell og immateriell, er menneskeskapt og finnes mellom mennesker og i verden rundt oss (jf. Vygotsky 1986, Wertsch 1991 og Säljö

2001). Menneskelig handling involverer hjelpemidler som fysiske redskaper/artefakter²⁵ og intellektuelle redskaper (språk), og det er dette som skaper mediert handling (Wertsch 1991). Wertsch (1998:25 ff) viser til at Vygotsky primært fokuserte på språk da han greide ut om mediering. Men han anerkjente også andre semiotiske fenomener som: ulike systemer for tallbehandling, forskjellige skjema og diagrammer, kart og mekaniske tegninger og alle typer konvensjonelle tegn. Vår hverdag er full av mange typer tegn og symboler som har den fordelen at folk fra mange ulike språk kan forstå dem: ©, ♪, €, ♀ og ♂ er noen eksempler på dette. Når vi reiser til land der vi ikke kan språket, kan vi likevel forstå noe og ta oss frem ved hjelp av symboler på skilt. Vi kan forstå og bli forstått ved hjelp av mimikk og gester (jf. side 80 om digital og analog kode). I en del tilfeller er medierende hjelpemidler ikke fysiske i en direkte forstand. Det mest vanlige ikke-materielle medierende hjelpemiddel er muntlig tale. Mens skriftspråk fortsetter å eksistere selv om det ikke benyttes som medierende hjelpemiddel, er tale flyktig.

Mediering er måten individet forholder seg til omverden på ved hjelp av intellektuelle redskaper og tekniske redskaper eller artefakter. Begrepet mediering kommer fra det tyske ordet "Vermittlung" (formidling). Bruken av et slikt begrep antyder i følge Säljö (2001: 83) at "... mennesker ikke står i direkte, umiddelbar og ufortolket kontakt med omverdenen. Tvert imot håndterer vi den ved hjelp av ulike fysiske og intellektuelle redskaper som utgjør integrerte deler av våre sosiale praksiser." En analyse av mediert handling, betyr å fokusere på de som handler og de kulturbaserte hjelpemidlene de benytter. Analysen dreier seg om person og redskap i interaksjon. Dette samsvarer også med Vygotskys insistering på å fokusere på helheter (units) heller enn deler (Wertsch1998:27).

Bruk av fysiske hjelpemidler vil føre til endringer i en person som strever for å klare å utnytte disse. Vi blir alle påvirket av redskapene vi bruker, og det krever innsats å utvikle ferdigheter til å utnytte ulike redskaper. For å bli en god bruker av en PC må man ha øvelse nok til å beherske både tastatur (skrivehastighet) og de programmer som skal brukes. En kan klare seg uten teknisk innsikt i maskinen som sådan, men blir uten slik innsikt avhengige av eksperter som kan trå til når problemer oppstår. Dette er en kjent problemstilling for de fleste PC-brukere.

²⁵ artefakter: gjenstander som er produsert av mennesker for å kunne løse problemer eller bearbeide informasjon.

Mediert handling er karakterisert av en spenning mellom den som handler og hjelpemiddel eller redskap, og denne spenningen er konstant. Wertsch bruker eksemplet med forholdet mellom stavhopperen og staven, og han forklarer hvordan utviklingen i denne sporten har foregått fra trestav til glassfiberstav. Nye og forbedrede staver og stadig bedre utviklet teknikk gir til sammen høyere stavhopp. Det er til sammen og i et samarbeid de utgjør den medierte handlingen stavhopp. Jan Erik Vold skriver i diktet "Fortale" (1979) om "den gamle mester Hakusai, som tegnet en bølge slik ingen før ham hadde tegnet en bølge". Han begynte å tegne da han var 6, fikk ikke til noe før han var 50, begynte å forstå mer som 80-åring og mener at han vil lage rosverdige ting når han blir 100 år og årene etter. Et ganske interessant perspektiv på hva som kreves for å lære noe grundig, "kjenne kunstens hemmeligheter" og på spenningen mellom person og redskap.

I denne studien får spenningen mellom aktørene og ulike tilgjengelige redskaper konsekvenser. En basisgruppe som skal kunne være et viktig redskap vil bare fungere slik dersom medlemmene fungerer etter intensjonene og er aktive, men det viser seg å være komplisert i mange tilfeller. Mange opplever også det å skulle mestre skriving som redskap som en konstant og krevende utfordring når konteksten endres. For en student i praktisk-pedagogisk utdanning er det mye nytt å forholde seg til, det handler om en profesjonsutdanning som nok stiller flere og mer overordnede krav enn det studenten kan være vant til fra tidligere.

3.4.3 Mediert handling og historisk plassering

Mediert handling er historisk situert. Det kan i noen tilfeller finnes en sterk motstand mot å endre kulturelle verktøy, selv om de har gått ut på dato. I mange år kunne vi på arbeidsplassen høre folk be om papirutgaven av telefonkatalogen, selv om nettutgaven forelå. For å få de ansatte til å bruke elektronisk telefonkatalog, måtte man rett og slett la være å dele ut papirutgaven. De samme personene var ellers daglige brukere av PC og fortrolige med dette verktøyet, likevel regnet mange det som greiere å bla seg frem i telefonkatalogen. På samme måte er det en institusjonell erfaring at så lenge det sendes ut informasjon i form av papirbrev, vil mange studenter unnlate å sjekke sine nettkilder, og de unngår å bli så fortrolige med redskapet datamaskin som dette egentlig inviterer til. De vil forholde seg til informasjon via

papirbrev som tidligere. For studentene som er med i denne studien, ble det fremdeles sendt papirbrev med viktig informasjon. Det blir et dobbeltsignal, men kommer også av at definisjonen på å ha datamaskin og nett-tilgang tilsa at mange bare hadde maskin på skolen og slik sett trengte brev.²⁶

Når det snakkes om utviklingslinjer, bør vi for ikke å miste kontrollen på utviklingen, samtidig se for oss et ”telos”, et delmål og definerte mål eller en visjon om et ideelt endepunkt.

Hence when we speak of the development of mediated action, cultural tools, agents and so forth it is important to reflect on what end point we have in mind.

(Wertsch 1998:37)

En type mål vil være å lære seg eller kunne mestre ulike redskaper i en sosiokulturell sammenheng. Gjennom at vi fokuserer på mediert handling, vil vi alltid vurdere personens ferdigheter eller evner ut fra hvilke kulturelle redskaper som er benyttet. Hver enkelt aktør har en egen utviklingshistorie og egne tidligere erfaringer. Ofte vil det heller være snakk om å forandre et kulturelt redskap enn å utvikle ferdigheter for å benytte dette verktøyet. Studenter som har problemer med teknologi og derfor vegrer seg for kontakt i det elektroniske klasserommet, tar heller kontakt med hverandre gjennom telefon eller arrangerer fysiske møter. De gir hverandre tekstutkast på papir heller enn å legge teksten ut som et dokument i nettklasserommet. Noen sier også at de ikke klarer å lese dokumenter på skjermen, de trenger å skrive ut dokumentet for å kunne forholde seg til det.

Kalkulatoren ble regnet som enkel å bruke. Det ble sagt at elevene ikke lærte å regne, og de burde derfor ikke få bruke kalkulator på prøver og eksamen. Det samme gjaldt ordbøker i norsk og fremmedspråk. Dette forteller om en tro på at det å ha tilgjengelig redskapet ordbok, er identisk med å skrive godt eller kunne utnytte denne til i alle fall å skrive korrekt og eventuelt variert. Alle som har vært involvert i skriveopplæring og eksamen vet at dette ikke er tilfellet. Å ha en tilgjengelig ordbok er ingen garanti for at en person skriver korrekt, og en person med kalkulator vil heller ikke uten videre regne riktig. Derimot kan ordbøker, kalkulator og andre hjelpemidler være redskaper som tar bort stress og bidra til at en kandidat

²⁶ I studentavtalene som er tatt i bruk fra våren 2004 ved UiTø, forplikter studentene i praktisk- pedagogisk utdanning seg til å holde seg orientert og søke informasjon via nettet. Det gjelder både deltids- og heltidsskull.

blir i stand til både å vise og anvende sin kunnskap i forbindelse med eksamen. En person som til muntlig eksamen har med sin presentasjonsmappe, basert på arbeid i et kurs eller studium, vil ha en vesentlig støtte for å presentere seg med en viss bredde for en eksamenskommissjon.

3.4.4 Ferdigheter til å utnytte medierende redskaper

Å innføre nye kulturelle redskaper er ikke eneste måten å innføre endringer på. Endringer kan eksempelvis skyldes at personer utvikler ferdigheter i å bruke verktøyene. Når en persons evner eller ferdigheter i en bestemt forbindelse vurderes, er det evnen til å fungere i forhold til ett eller flere bestemte kulturelle redskaper det er snakk om. Å utvikle sine ferdigheter er en stadig kamp mellom person og redskap. Personens holdning til og ønske om å utvikle ferdigheter til å benytte medierende redskaper, vil være ganske avgjørende for om det skjer fremgang. Hvis en PC stort sett er brukt som en skrivemaskin tidligere, skal det litt til for å bli fortrolig med andre muligheter. Har studentenes erfaringer med basisgruppearbeid til nå vært at det har vært en uforpliktende prategruppe, kan det bli svært vanskelig å gå inn for modellen som brukes her.

Dette kan på samme måte gjelde for lærere. En amerikansk collegelærer fortalte høsten 2003 følgende historie: Studentene hans skulle arbeide med ulike prosjekt et semester, og han la på vanlig vis mye arbeid i å komme med forslag som inkluderte ulike kilder de kunne benytte i arbeidet. Stor ble hans forundring da de overså dette totalt og i stedet bare brukte søkemotoren ”Google”. For det første var det frustrerende at alt hans forarbeid føltes unødvendig, og dernest mente læreren at han ikke behersket dette nye redskapet og trengte tid og hjelp for å innhente studentene igjen. Han fant det vanskelig å veilede studentene i deres nettsøk. Slike nye redskaper stiller nye og andre krav til lærerne, og det føles klart problematisk å bli hengende etter studentene.²⁷

Mapper som medierende redskap har etter min mening et potensial for læring og utvikling bare dersom prosessen vektlegges. Studentenes aktivitet og samarbeid gjennom hele

²⁷ Dette ble sagt av en lærer på et møte om bruk av IKT i undervisning for lærere på St. Olaf College i Northfield, MN, USA. Jeg var til stede på dette møtet.

prosessen vil avgjøre om det blir en slik gevinst, produksjon av kunnskap og ikke bare reproduksjon. Studentene trenger å lære å bruke nye redskaper og å utvikle sine ferdigheter når det gjelder dem de allerede kjenner. Deres egen aktivitet i prosessen er avgjørende, men læreren har også en viktig rolle i ulike typer undervisning og læringsaktiviteter.

3.5 Språket, vårt viktigste medierende redskap

Språket karakteriseres som vårt aller viktigste medierende redskap. Behersker vi språket, har vi også muligheter til dekontekstualisert kommunikasjon. Vi kan snakke om det som har vært og om det som skal komme, om det vi ikke ser og om noe vi håper skal skje. Språket gir oss redskaper som kan brukes til å analysere og forstå teori av ulike slag, tekster i forskjellige sjangrer og alle typer språklige uttrykk. Å inneha et slikt syn på språk gjør at jeg kan kalles en språkoptimist eller eventuelt naiv. For mennesket som art, tar jeg som utgangspunkt at språket er vårt viktigste medierende redskap. Som det vil fremgå av det følgende, er ikke uttrykket ”viktigste medierende redskap” identisk med begrepet enkelt eller sorgløst. Analysen av mitt materiale vil vise i hvilken grad det kan være snakk om språket som ”en klamp om foten” eller språket som ”frigjørende” (se kapittel 11).

Kress skriver at vi må være like fortrolige med språket som en skulptør er med det materialet han skal bruke:

But if 'literacy' is both a resource and a skill in the use of the resource, a technology for 'handling' meaning, then I need to know at least as much about the materials which I wish to use as the sculptor needs to know about the materials for sculpting.
(Kress 2003: 33)

Skal vi kunne utnytte språket må vi kjenne dets potensial, og det forutsetter også kunnskap om språket: tradisjonell grammatikk og tekstgrammatikk. Det betyr at den respons som gis ikke bare kan handle om innhold, men også sjangermessige og språklige kriterier. Jeg har gjennom min tid som lærer på ulike nivåer hatt mange diskusjoner med elever og studenter om forholdet mellom form og innhold. Det er stadig noen som mener at formen er uinteressant bare innholdet er godt, med andre ord at formen verken understøtter eller svekker innholdet. Slik er det naturligvis ikke. Valg av sjanger, grad av klarhet og kommunikativt

språk vil avgjøre om vi når dem vi henvender oss til med vårt budskap. Når lærere i høyere utdanning i fag som ikke er ”norskfaget” kommenterer språk, kan det utløse stor aggresjon hos studenter. Det oppfattes som urettferdig å få respons på tekstgrammatikk og rettskriving med mer dersom faget ikke er et språkfag.

I enkelte situasjoner vil det non-verbale kroppsspråket spille en viktig rolle. Det er dette Bateson kaller analog kommunikasjon, motsatt tale og skrift som er digital kommunikasjon (Bateson 1972/2000:372 ff). Når det snakkes, vil det digitale alltid følges av en analog kode og dermed blir det interessant å vurdere om budskapene som sendes ut stemmer overens. For lærere og lærerstudenter er det nødvendig å utvikle stor grad av bevissthet om dette, det kan ellers raskt utvikle seg situasjoner der kommunikasjonen blir vanskeliggjort fordi verbalspråk og kroppsspråk ikke stemmer overens.

3.5.1 Literacy

Tekst og nett har skapt nye forutsetninger for språkutøvelse, og det snakkes både om ”literacy” og ”web-literacy”. Det første forstås som språkevne i forhold til å lese, skrive og kommunisere, mens det andre er knyttet til språkhandlinger som foregår via nettet og som anses som kvalitativt annerledes. Web-literacy inneholder også en kompetanse når det gjelder å lese bilder og å kunne orientere seg med et visst flimmer av tekst og bilde som barn og unge i dag vokser opp med som naturlig, men som noe eldre mennesker kan ha visse problemer med.

National Institute for Literacy (NIFL) i USA har kombinert disse definisjonene og sier at literacy i vid forstand er

An individual's ability to read, write, speak in English, compute and solve problems at levels of proficiency necessary to function on the job, in the family of the individual and in society.

(<http://www.nifl.gov/nifl/faqs.html> 27.05.04)

Dette er en mye videre definisjon enn literacy forklart som evne til å lese og skrive, som er en tradisjonell definisjon i Norge, men alt dette anses som helt nødvendige ferdigheter i et samfunn der informasjonsteknologi i stigende grad er med på å forme samfunnet. Det kan sies å være rimelig i en tid der bruk av datamaskiner er vanlig i alle typer virksomheter i vårt

samfunn. Datamaskinen er i dag like naturlig som hjelpemiddel på et bilverksted som i et varehus eller et laboratorium og når det gjelder utdanning.

Wertsch advarer mot å teste personer som ikke kan lese og skrive i medierende redskaper som forutsetter nettopp slike ferdigheter (Wertsch 1998:47). Han mener dette er feil som ofte blir begått av vestlige forskere. Dette kan også handle om grupperes evner til å bruke bestemte kulturelle verktøy. Det er sannsynlig at visse deler av den menneskelige hjerne og vår kropp har utviklet seg til å ha bruk for bestemte medierende hjelpemidler. Denne forutbestemthet har utviklet seg i løpet av tusener av år i ”fylogese” (den enkelte arts utvikling). Det handler om en protoferdighet til å bruke språk og ulike verktøy. Dette er svært forskjellig fra individuelle ulikheter som utvikles i ”ontogenese” (det enkelte individs utvikling) eller gruppeforskjeller som fremtrer i sosiokulturell historie. En påstand om at mennesker er predestinert til å snakke og til å bruke andre redskaper, sier noe om hva det vil si å være menneske. Noen kulturelle redskaper vil vi klare å håndtere lett, andre med mer møyse, og enkelte igjen vil det være umulige å mestre. Dette er en meget vesentlig formaning fra Wertsch og svært relevant i forhold til det materialet som foreligger her. Når studenter har svært ulik bakgrunn og historie særlig når det gjelder lesing og skriving, vil deres muligheter til å anvende språket som verktøy være helt forskjellig. Spørsmålet blir om studiet evner å ta hensyn til slike forskjeller.

Skrift er i høy grad knyttet til maktutøvelse, og det finnes i dag en stigende bekymring i mange land over et økende antall såkalte funksjonelle analfabeter, de som ikke er i stand til å ta seg fram i et samfunn der stadig mer er basert på skrift. Det kan gjelde fra lesehastighet til generell avkodning av bruksanvisninger eller informasjonsskriv fra myndighetene. Noen barn lærer seg å lese allerede som 4-5-åringer, og andre strever hele livet uten å oppnå å beherske denne kunsten fullt ut. Siden skrift er en så integrert del av vår hverdag, kan dette på sikt utvikle seg til et betydelig demokratiproblem. Jeg mener at det generelt snakkes for lite om de problemene studenter kan ha når det gjelder å lese, og derfor tas heller ikke dette med i vurderingen av hva manglende avkodning av tekst betyr når de samme personene skal skrive (Dysthe, Hertzberg & Hoel: 2000).

Som barn lærer vi morsmålet og blir i stand til å bruke språket lenge før vi eventuelt kan analysere dette. Mange når aldri metanivået med grammatikken. Det er et ganske stort problem. I dag utvikler unge mennesker, som kanskje har lite kunnskap om det norske

språket, et nytt SMS språk gjennom sin aktive mobiltelefonbruk. Fra enkelte lærere og andre har det blitt advart sterkt mot dette fordi det anses som ødeleggende for skriftspråket, mens andre ser på det som videreutvikling av kommunikasjon og språk: Unge mennesker tar i bruk redskapet mobiltelefon og skaper nye måter å meddele seg til andre på. Da betyr: GID – glad i deg, PRT – fest, party og WUF – hvor er du fra? Where are you from? (<http://www.dagbladet.no/diskusjon/dinside/239275/> 27.05.04). Min holdning til dette er at vi må bygge på det som ungdom faktisk gjør, og la kommunikasjonsformer og redskaper de behersker få betydning. I en tid der fragmentert språk er ofte forekommende, blir det i tillegg et viktig poeng at man i en utdanningssituasjon legger forholdene til rette for at alle skal få noe øvelse i å bruke språket som redskap for læring, til å tenke med og til å uttrykke sine egne meninger om det som er viktig for dem. Det siste betyr å utvikle tekst. For alle som vokste opp før mobiltelefoner og PC-er ble allemannseie, er det vanskelig å innse den kompetanse ungdom har til å forholde seg til mange aktiviteter på en gang, såkalt ”multi-tasking”. De kan lytte til musikk, se på en TV-skjerm, sende og motta SMS samtidig som de skriver eller leser.

I dag er mobiltelefonen et viktig medierende redskap for mange mennesker i flere generasjoner, selv om flertallet av brukerne er ungdommer. Det er relativt utenkelig at dette redskapet skal forsvinne, i stedet utvikler det seg stadig. I 2004 er mobiltelefoner som kan ta og formidle bilde mer og mer vanlig blant ungdommer. At tekstmeldinger vil påvirke språket virker sannsynlig, men hvordan vet vi lite om foreløpig. SMS-språket sammenlignes med runer fordi det økonomiseres med antall tegn, hastigheten og frekvensen er i alle fall ganske forskjellig. Via Internett kan vi kommunisere meget hurtig med hverandre gjennom for eksempel MSN-meldinger. Denne måten å ”snakke” sammen på overtar nå en god del av den kommunikasjonen som for kort tid siden bare gikk via mobiltelefon. Så fort går utviklingen.

3.5.2 Ulike språkkulturer

For oss i vesten er det relativt vanlig å se på alfabetet som et uttrykk for det høyeste nivået av skriftspråklige teknikker. Det føles lett å innta et slikt standpunkt, men gjør vi det, diskriminerer vi eksempelvis japansk og kinesisk. Det samme gjør vi om vi sier at folk uten skriftspråk er ”primitive”. I et universitetsmiljø der det meste av prestisje knyttes til forskning formidles gjennom skrift, blir dette særlig tydelig. De som kommer til dette miljøet med

følelsen av å ikke beherske skrivekunsten, har i utgangspunktet et handikap som de trenger støtte for å komme over. Bernsteins kodeteori stiller spørsmål om hvorvidt noen, avhengig av familie- og klassebakgrunn, bare får tilgang på en begrenset språkkode.²⁸

Riksaasen og Vigeland (1994:7) mener at kodeteorien fremdeles kan være et ”nyttig redskap i dagens forskning”. Et av deres poenger at lærere bør være åpne for at personer fra ulike sosiale lag kan få problemer i møtet med utdanningssystemet. Det vises også til at en student som er språklig usikker, gjennom systematisk skrivetrening kan tilegne seg en mer utvidet kode. Prossessorientert skriving og arbeid for å øke sjangerbevisstheten blir foreslått som nyttig for å stimulere en slik utvikling (jf. Riksaasen & Vigeland 1994:36). Disse synspunktene har relevans for denne studien der både prossessorientert skriving og arbeid med ulike sjangrer er en del av opplegget. Det er også slik at flere av mine informanter blant studentene har skrivevegring og skriveproblemer som delvis i alle fall kan knyttes til deres bakgrunn og utdanningshistorie.

Miljøet man kommer fra, tidligere utdanning og erfaringer med skriftspråket kan være et pre eller bety en bremse for studiet. Forholdet mellom hjemmekultur, språk/dialekt og skole både historisk og i vår samtid er tatt opp av flere norske forskere. Det handler ikke minst om problemer knyttet til motsetninger sentrum/periferi og lokalkunnskapens plass i skolekunnskapen, og skolen som et lukket system med stor grad av ulikhet (jf. Høgmo, Tiller & Solstad 1981, Edvardsen 1996, Mellin-Olsen 1975). Universitetet i Tromsø har eksistert i over 30 år og bidratt til noe utjevning av denne typen forskjeller nord - sør, og samtidig gitt en viss prestisje til det lokale. Men, fremdeles er det slik at forskjellig språk har forskjellig anseelse. Vi som bor nordpå legger merke til hvordan de som flytter sørover ofte endrer og tilpasser sitt talemål til standard østnorsk. Hvilket språk som har mest prestisje er det sjelden noen tvil om, selv i 2004.²⁹

Shirley Brice Heath har som lingvist og etnograf gjennomført interessante studier i to små samfunn Roadville og Trackton i Piedmont Carolina, USA. Roadville er et hvitt

²⁸ Bernsteins kodeteori har vært gjenstand for både ulike fortolkninger, diskusjon og kritikk. Dette lar jeg ligge i denne sammenhengen.

²⁹ Den 23.11.04 uttalte musikksejef i NRK Petre Håkon Moslet i forbindelse med programmet om norsk rock høsten 2004 følgende til avisen *Nordlys*: ”Det er flere i musikkmiljøet som har reagert på den nordnorske fortellerstemmen. Det burde vært valgt en mer nøytral stemme. Tromsødialekten er veldig markant, det er uheldig og gjør at man med en gang tenker at dette er en tromsøproduksjon.” Programleder Per Kristian Olsen som det vises til, er fra Hammerfest.

arbeiderklassesamfunn og Trackton er et svart arbeiderklassesamfunn. Heath forteller at barna fra disse to samfunnene med ulik historie er oppdratt til å bruke språket svært forskjellig, og viser hvordan deres lærere, byfolk fra middelklassen, via forskning ble i stand til å se forskjellene og å utnytte dette positivt i undervisning (Heath 1983/1999). Heath understreker at skolen ikke er en nøytral og objektiv arena. Noen barn, som ”townspeople” hun beskriver, er vel forberedt hjemmefra til det språk, den kultur og de verdier de møter i skolen. For andre er dette motsatt, og for dem som aldri møter hjemmekulturen som noe positivt i skolen, kan dette slå svært negativt ut. Jeg mener at dette også gjelder for voksne. En del studenter som kommer til praktisk–pedagogisk utdanning med yrkesfaglig bakgrunn, opplever dette skiftet til universitetskoden som svært problematisk. På den andre side skulle et sted som Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP) ha mange nok ansatte med det vi kan kalle lokal bakgrunn til å kunne ta hensyn til dette.

Heath snakker om ”literacy events”, sosiale praksiser der tekster, gjerne muntlige, inngår. Nordnorske lokalsamfunn har mange ganger vært kjent for at folk der snakker lite, særlig hvis noen ukjente er til stede. Mange ungdommer som har reist inn til byen for å få utdanning har følt dette som et visst problem i møtet med mer verbale eller kjeftrappe byungdommer.³⁰ Arthur Arntzen har gitt et talende eksempel på dette gjennom sjømannen som kommer hjem, han skal holde tale og overlevere en gave til sin mor. Stående, med en liten eske i hendene bak ryggen, er det eneste han får stotret fram: ”Du mor, du mor, du helvetes mor” (Arntzen 1986:31). For ”innvidde” oppfattes dette, situasjonen tatt i betraktning, som en meget stor og varm kjærlighetserklæring.³¹

Materialet denne avhandlingen bygger på viser tydelige forskjeller i språkkulturer fra allmenne fag til yrkesfag. Mens yrkesfagstudentene tidligere hadde et eget tilbud for å ta

³⁰ Dette skriver jeg basert på egne observasjoner som underviser og rådgiver i videregående skole i Tromsø gjennom mange år.

³¹ Det kan kanskje passe med et personlig eksempel her. Min farfar (Sigurd Olsen 1883-1970) hadde svært lite utdanning. Han var gårdbruker på en middels stor gård på øya Aldra på Helgeland, og han ble enkemann i 1949. Etter hvert brukte han mye av sin tid til å lese og til å lytte på radio. Han kjøpte og leste *Vestens Tenkere* og kunne konversere med folk om *British Museum* slik at de trodde han hadde vært der. Det hadde han naturligvis ikke, men lest om det hadde han. Så det å lese, til dels kompliserte tekster og å samtale var greit for ham. Som en stor kontrast til minnene om ham som en intellektuelt ganske ruvende figur på den måten, står minnene om ham som skriver. Vi fikk meget sjelden brev fram ham, men noen kom det. Disse uhyre korte epistlene sa ikke mye, men de var et livstegn. Om hvordan det sto til på gården, brukte han alltid samme formulering: *Her som før*. Mer ble det ikke sagt. Hans kunnskapsbygging var betydelig og skjedde gjennom lesing og samtaler i et lokalsamfunn der bøker i liten grad var en del av dagliglivet. I min farfars levetid var dette tilstrekkelig og han kunne klare seg godt uten å praktisere skriving. I 2004 er det langt mer komplisert, slik Hustad formulerer det i Forskerforum 8/04:23: ”Utdanningsrevolusjonen og den ekspanderande staten tvingar alle med i skriftkulturen.”

praktisk-pedagogisk utdanning, er de fra 2000 henvist til å ta denne utdanningen sammen med studenter med bakgrunn fra universitet og høyskoler. At dette betyr både muligheter og utfordringer, får vi mange eksempler på i det foreliggende materialet.

3.5.3 Det problematiske skriftspråket

”Må vi skrive, kan vi ikke heller ta dette muntlig?” er et utsagn mange lærere i grunn- og videregående skole har hørt mange ganger. Det kan også oppleves i høyere utdanning. Dette utsagnet forteller om et visst negativt forhold til skriftspråket. For mange personer føles det å skrive tungt, og de kan ha vokst opp i en kultur der det er vanlig å mene at skriving er slitsomt, og det er opplest og vedtatt at det er noe ikke alle behersker. Bildet av en skoleelev som tygger og tygger på sin blyant fordi hun ikke får til ”førstesetningen”, kan de fleste se for seg. Skrivehemninger er for både skoleelever, studenter og folk generelt et kjent fenomen, og mange vokser opp i miljøer der folk som regel sier at skriving er vanskelig. Uvante eller nye kontekster og tilhørende nye sjangrer kan for mange være ganske angstskapende. Mitt utgangspunkt er at selv om skriving oppleves som krevende, vil et større læringsutbytte for de fleste kunne kompensere for slitet de måtte føle.

Skrivehemninger er mentale, hvorvidt de bare blir midlertidige eller varige, vil avhenge av hvordan viktige personer rundt skriveren reagerer på det som produseres (Hoel 1997:17-20). For personer som starter på en utdanning som denne, er det avgjørende at studiet er så fleksibelt lagt opp at personer som trenger det får hjelp. Når jeg her bruker ordet ”hjelp”, mener jeg tiltak som kan bygge opp personens selvtillit og gjøre at personens skriveevne utvikles. Det kan innebære ulik studieprogresjon, egne opplegg og i noen tilfeller utvidet tid.³²

I et etter- og videreutdanningsprosjekt PLP/UiTø gjennomførte for 240 grunnskolelærere i Larvik kommune, hadde jeg ansvaret for å skolere lærerne i å skrive refleksjonslogg. Det var innledningsvis stor motstand mot å skrive blant mange lærere, som kanskje hver dag ba sine elever skrive. Mange og gjentatte øvelser i ulike kontekster gjorde at logg som et mulig tjenlig

³² Fra 2001 til 2003 var det egne opplegg i skriving for yrkesfagstudenter i praktisk-pedagogisk utdanning på PLP. Dette var prosjekt som var støttet av UFDs IKT- satsing for lærerutdanning og følgelig brukte studentene også PC-er i sitt arbeid (jf. Hardersen 2003).

redskap for skoleutvikling til slutt ble akseptert av de fleste, men dette skjedde ikke over natta. Forutsetningen for at dette skulle kunne lykkes i et visst monn, var tid til å få mange erfaringer med dette redskapet. I dette tilfellet arbeid i en periode over en tre – fire – år (jf. Haagensen & Tiller 2004).

Pedagogen Guro Hansen Helskog (2003) skriver:

... uten at det kan bli noe mer enn en løs påstand, at altfor mange av grunnskolens norsklærere har arbeidet som om tekstmodeller allerede finnes i elevenes hoder, og latt dem ”skrive løs.

Dette forblir en løs påstand også om skriving i høyere utdanning, men kan være en betimelig innvending og en mulig forklaring på hvorfor det er så vanskelig for mange å skrive. Helskog anklager den prosessorienterte skrivepedagogikken for å være for lite opptatt av lesing også lesing av modelltekster som utgangspunkt for skriving. De tre målene hun setter opp som dannelsingsmål for skolens lese- og skriveopplæring, kan være gyldige også i høyere utdanning. Det handler om danning til selvrefleksivitet, til toleranse og til deltakelse og bærer i seg det som på en annen måte kan kalles opplæring til demokrati. Skriving og lesing kan ikke ses isolert fra hverandre. ”Skal man arbeid seg inn i språket, må man arbeide med begge deler samtidig” (Helskog 2003:376). Mappevurdering forutsetter vekt på refleksjon og systematisk skriveopplæring med vekt på prosessen. Gjennom samarbeid om tekstproduksjon kan studentene finne frem til tekstmodeller som er hensiktsmessige i denne konteksten.

Når Wertsch (1998) skriver om medierende hjelpemidler som både muliggjør og hindrer handling, gjelder dette også språket. For å forklare ulike posisjoner, bruker Wertsch ”halvfull” og ”halvtom”-perspektivet. Han viser til Vygotsky som var opptatt av å få frem språkets muligheter som medierende hjelpemiddel, en representant for halvfull-perspektivet. Det gjaldt særlig muligheten til dekontekstualisering. Selv om Vygotsky formelt støttet ideen om at høyere former for dekontekstualisering fremtvang større begrensninger for vår tankevirksomhet, ga han mest oppmerksomhet til mulighetene det skapte (Wertsch 1998:39). Burke presenteres som Vygotskys motsetning, en representant for halvtom-perspektivet, særlig fordi han peker på at språket yter motstand når vi skal forstå verden og handle i den:

Men seek for vocabularies that will be faithful reflections of reality. To this end they must develop vocabularies that are selections of reality. And any selection of reality must, in certain circumstances, function as a deflection of reality.

(Burke, ed. Gusfield: 1989:13)

En defleksjon, forstått som det å vike unna, vil innebære at ordforrådet hos den enkelte kan variere sterkt i forhold til det vi finner hos en annen. Det kan også være at innholdet i ord er ulikt, og kollektiv forståelse kan bli forholdsvis problematisk ut fra et slikt syn. Kollektiv forståelse og kollektiv gjennomføring krever stor grad av kommunikasjon og dersom det ikke skjer, vil faren for ulike oppfatninger øke. Se videre om dette i kapittel 10.6: Grad av samarbeid mellom lærerne.

Språket fungerer både som filter og som skjerm. Det avgrenser mulighetene til å erfare på en svært avgjørende måte. Språk og kulturen språket anvendes i åpner ikke bare dører til mulige erfaringer, de lager også et ”fengsel” som innsnevrer mulighetene i betydelig grad. Gjennom å introdusere dette ”språkfengselet” får Burke oss til å reflektere over måter å frigjøre oss fra dette også (Bruke 1989:12). Halvfull og halvtom-metaforen kan like gjerne bety å ha optimisme eller pessimisme på språkets vegne. I det foreliggende materialet er det tydelig både at språket gir muligheter og at det yter motstand. Både blant lærere og studenter er det noen som først og fremst understreker problemene med skriftspråket. Andre er mest opptatt av hva språket kan brukes til i positiv forstand for læring og kunnskapsbygging. (Se videre om dette i kapittel 11.)

3.5.4 Skrevet tekst versus tale

I menneskelig kommunikasjon kombineres ofte tekst og tale. Vi kan spørre i hvilken grad tekst har påvirket oss som tenkende og resonnerende mennesker? Hvilken betydning får det som premieres i sosiokulturelle praksiser der tekster er ressurs for mediering? Det å lære seg å ta mening fra tekst krever en spesiell kognitiv sosialisering som skolen og annen utdanning har ansvaret for i vårt samfunn. Skriftlige tekster forutsetter at leseren har en bevissthet om tolking og om hvordan denne kan skje. Når vi avkoder en tekst, forsøker vi å finne ut hva forfatteren kan ha ment eller hva den kan bety for oss. Dette krever en kopling mellom tekst og en ytre virkelighet. Säljö mener at det vi i dag vurderer som gode skoleprestasjoner, ”... i stor grad er nettopp et spørsmål om å kunne avgjøre hvordan skriftlige meddelelser skal koples til en ytre ikke nærværende virkelighet” (Säljö:2001:197). Dersom studenter har liten øvelse i å avkode tekst, vil det sannsynligvis påvirke deres evne til å skrive.

Tekster gir oss muligheten til å skape nye versjoner av virkeligheten og derigjennom også nye sosiale praksiser. De både stiller krav og gir oss muligheter, vi blir nødt til å velge og å abstrahere. Når vi skal sosialiseres til å kunne se tekster i forhold til virkeligheten de refererer til, er dette det Vygotsky kaller våre intrapsykologiske funksjoner, ”en dyptgående sosialisering av vår tenkning” (Säljö 2001: 199). Vi leser ulike sjangrer forskjellig. Vi vil vanligvis ha andre forventninger til en skjønnlitterær tekst enn til en lærebok. De fleste oppfatter sakprosa som sann, i motsetning til skjønnlitteraturen som er fiksjon og kan avvises av den grunn. Tekst blir i stadig større grad en del av alle virksomheter og dermed et medierende redskap alle må benytte. Vi kan ikke sette klare skiller mellom tale, lesing og kunnskapsbygging. Det vi foretar oss bygger på tekst, ”diskursive komponenter”, og fenomenene flettes inn i hverandre (Säljö 2001:201). For enkelte av studentene i denne studien, bød pensumlesing på en del vanskeligheter. Det handlet både om språk som ble oppfattet som utilgjengelig og om at tekster var store.

I de siste 30 år har bekymringen for nordmenns leseferdighet og lesevaner vært økende. Bekymringen gjelder også ferdigheter til å kunne avkode mer kompliserte tekster, noe som kan slå tilbake på den opplæring som skolen gir. Den såkalte ”Pisaundersøkelsen” (jf. Lie, Linnakylä & Roe: 2003) fortalte at norske elever generelt scorer dårlig når det gjelder leseferdighet, særlig faglitteratur, og de er dessuten blant dem som har minst positiv holdning til lesing, særlig gutter. Selv om det kan stilles mange spørsmål til denne undersøkelsen, er stor variasjon i leseferdighet noe å bekymre seg over. Spørsmålet blir om elever i videregående skole i tilstrekkelig grad får et opplegg som er studieforberedende, eller om de går utenom ufordringene, og får lov til det. Vigeland skriver om studenter i allmennlærerutdanningen som fikk full stopp når de skulle skrive om faglige emner. De hadde alltid tidligere valgt oppgaver som dreide seg om følelser og opplevelser. Med utgangspunkt i Bernsteins kodeteori retter Vigeland denne kritikken mot norsklærerne: ”Liberale norsklærere forsømmer muligheten til å utvikle den utvidede kode hos elevene” (Riksaasen & Vigeland 1994:37). Selv om denne kritikken er fremført for ti år siden, kan den fremdeles være relevant i forhold til språkopplæring på flere nivåer.

Sukkene over lavt språklig nivå hos studentene fra dem som underviser i høyere utdanning har etter hvert blitt mange, og det gjelder ofte studenters forhold til å lese og skrive. Mange som veileder studenter på høyere nivå, sier at uforholdsmessig mye tid går med til å være

veileder i språk. Møte med et annet fagspråk enn det man er vant til, vil som regel føre til problemer. Dette kan i alle fall tidvis føre til gnisninger når studenter møter fagtekster som er litt kompliserte. For dem som ikke er vant til å arbeide hardt med skriftspråk, eller har strategier for å klare å lese og forstå litt vanskelige tekster, er det lett å ønske seg andre løsninger. De vil eksempelvis foretrekke forelesninger om pensumlitteraturen, forsøke å lese sammendrag, andres tolkninger eller de hopper over det de oppfatter som vanskelige tekster. Fordi lesning av fagtekster for mange oppleves som en øvelse i å skulle referere innholdet, kan det være lett å gi seg over. En oppfordring til en aktiv diskusjon med en fagtekst sammen med andre studenter, kan i mange tilfeller ganske enkelt løse dette problemet, eller i alle fall gjøre det mindre.

En skrevet tekst blir overlatt til dem som leser og de tolkningene de har. På den måten starter en tekst ”å leve sitt eget liv” når den forlater sin opphavsmann eller – kvinne. Når teksten blir gjort kjent eller publisert, får leserne mulighet til å tolke den inn i sin kontekst og å bruke den på sin måte. Dette er også en situasjon som er mer abstrakt enn en situasjon ansikt til ansikt med den man har en samtale med. Å konstruere en samtale ansikt til innsikt krever visse investeringer av tilstedeværelse i form av kroppsspråk og mimikk, den skjer der og da. Mens teksten er permanent, kan samtaler endre retning.

Medierende hjelpemidler er ofte produsert av andre årsaker enn det å skulle bidra til å forenkle mediert handling. Mobiltelefoner hadde i utgangspunktet som mål å muliggjøre kommunikasjon der det ikke fantes vanlig telefonnett. Få kunne den gangen se for seg at mobiltelefonene skulle bli nærmest allemannseie. Ungdommens frekvente og avanserte bruk av mobiler, og til og med utviklingen av et eget SMS-språk, kan sies å ha kommet som en spinoff-effekt, og her er det ingen vei tilbake.

Hvis kulturelle hjelpemidler bare blir vurdert ut fra et konsumperspektiv når de benyttes, vil vi se på dem bare som en respons på aktuelle behov. Dette er et reduksjonistisk perspektiv som forutsetter at medierte handlinger bare er designet for å lette det arbeidet vi ønsker å gjøre. Glassfiber ble ikke oppfunnet for å forbedre stavsprang, men var et resultat av forskning og utvikling i det militære for å forbedre flytyper. Da materialet ble presentert, viste det seg nyttige for mange flere områder, også stavsprang.

3.6 Internalisering, appropriering og mestring

3.6.1 Internalisering

Hvordan kulturelle verktøy blir mestret av individer i ontogenese, blir ofte beskrevet som internalisering. I sosiologien forklares begrepet enkelt gjennom at en sosial norm internaliseres på denne måten: Et barn får høre av sin mor eller far at det må vaske hendene før det skal spise. Dette gjentar seg mange ganger. Til slutt gjør barnet dette av seg selv og normen er internalisert, barnet har tatt den opp i seg som sin egen. Til dette kan det innvendes at barnet ikke behøver å skjønne hvorfor dette er viktig for å agere på denne måten. Det kan også bare være redd for straff, eller det kan være opptatt av å gjøre som de andre. I en annen sammenheng med andre mennesker, kan det samme barnet la være å vaske fingrene før et måltid. Uten å føle noen "skyld" for det. Dette kalles av Berger og Luckman for primærsosialisering der individets første verden skapes, og det gjelder også språket (1966:153 ff). Berger og Luckman sier også at det som er internalisert utsettes for stadige trusler og må vedlikeholdes. Det kan oppfattes som om prosessen aldri blir ferdig, den må stadig fornyes og vedlikeholdes. Internalisering som begrep er svært vanlig i Norge og det brukes for eksempel i lærebøker i samfunnslære i videregående skole, og det knyttes til sosialisering og oppdragelse.

Wertsch er svært kritisk til bruken av begrepet internalisering. Et problem med dette begrepet er at det brukes på ulike måter i mange sammenhenger. Selve begrepet internalisering er så innarbeidet at det neppe lar seg skifte ut, men det er viktig å ta innvendingene mot det alvorlig. Både Wertsch (1998) og Säljö (2001) kritiserer Vygotskys bruk av begrepet. Når det blir snakk om mentale funksjoner på to plan, intrapsykologisk og interpsykologisk, kan det oppfattes som om Vygotsky skiller mellom det ytre og det indre. Denne tankegangen avvises med en sosiokulturell tilnærming som utgangspunkt fordi det ville innebære å si at læring er å erstatte mentale redskaper, ta bort de gamle og sette inn nye. Sosiokulturelle læringsteorier sier at læring er situert i sosiale praksiser, og læring oppfattes som en prosess der nye måter å tenke på blir lagt til dem vi allerede behersker. Dersom begrepet internalisering brukes, vil det forsterke metaforen "innlæring", som indikerer at noe kommer utenfra og inn i individet. Hos Säljö (2001) forklares læring som at vi blir delaktig i kunnskaper og ferdigheter og evner å bruke dem på en produktiv måte innenfor nye sosiale praksiser og virksomhetssystemer. Det

er en viktig grunn til at vi ikke bør skille mellom det ytre og det indre. Vi skaffer oss evne til å handle med nye intellektuelle og fysiske redskaper som stadig mer kompetente aktører innenfor ny virksomhet.

3.6.2 Appropriering

Appropriering (tilegning) dreier seg om prosessen der du “tar” noe som tilhører andre og får det til å bli ditt eget etter at du først har hatt et outsiderperspektiv på det. Dette kan også kalles å gjøre andres (overleverte) ord og tenkemåter til våre egne (Rommetveit 1996:99). Jeg oppfatter at appropriering handler om en villet handling eller tilsiktet aktivitet fra en person. Denne prosessen blir ikke nødvendigvis avsluttet, i denne sammenheng et vesentlig poeng som gjør forskjellen internalisering og appropriering tydeligere. For å forklare appropriering viser Wertsch til Bakhtin (Wertsch 1998:53). Språket, den individuelle bevissthet, ligger på en grenselinje mellom selvet og de andre. Ut fra et slikt perspektiv involverer det å formulere ytringer en prosess med appropriering av ord fra de andre, og det å gjøre dem, i alle fall delvis, til sine egne. Bakhtin (1981:294) kommenterer også hvordan ord ”gjør motstand” mot å bli appropriert.

Enkelte kulturelle redskaper lar seg rett og slett ikke appropriere enkelt og greitt av andre personer. Det finnes ofte motstand og i alle fall det vi kan kalle friksjon mellom medierte hjelpemidler og spesiell bruk i medierte handling. Studenter som skal inn i en ny fagterminologi, vil gjerne stritte litt i mot innledningsvis. Dialog med andre sammen med indre dialog vil være nødvendig i en slik prosess. Til praktisk-pedagogisk utdanning kommer personer som i utgangspunktet ser på seg selv som realist, humanist, samfunnsviter eller tilhørende et bestemt yrke som mekaniker eller sykepleier. De vil prøve å føre videre sitt fagfelts sjangerer og begreper og yter i alle fall i starten aktiv motstand mot terminologi og sjangerkrav de møter i pedagogikken.

I denne sammenhengen finner jeg begrepet appropriering som det som signaliserer størst bevisst aktivitet fra aktørene. Jeg oppfatter dette begrepet som nært opp til Piagets begrep akkommodasjon, prosessen der et individ tilpasser seg selv miljøet (jf. Piaget 2000). Vi kan også spørre om vanskeligheter med å innføre mappevurdering skyldes at de impliserte

forsøker å tilpasse eller assimilere mappevurderingen til seg selv og det kjente og dermed hindrer den omstilling og appropriering som er nødvendig. Det gjør det lettere å avvise hele metoden og mappevurdering får få eller ingen konsekvenser for undervisning og læringsaktiviteter.

3.6.3 Mestring

Vi kan snakke om hvordan en person mestrer spesielle kulturelle hjelpemidler, eller vet hvordan de kan brukes. Begrepet mestring eller ”å vite hvordan”, betyr at en person kan bruke et kulturelt verktøy. Du overtar en måte å gjøre noe på fra en annen, men det betyr ikke at du har gjort det til ditt eget. Säljö gir et illustrerende eksempel på forskjellen mellom det å mestre noe og å appropriere det samme, ta det inn og tro på det. Han gjengir en rapport fra Tulviste som hadde studert det estiske samfunnet under Sovjetregimet (Säljö 2001: 156-157). Esterne tilegnet seg den offisielle historieframstillingen til bruk i skolen, det var de nødt til av overlevelseshensyn. Hjemme fortalte de en annen historie, og påstanden om at Estland i 1940 var befridd av sine russiske brødre ble oppfattet som ironi. Esterne behersket den offisielle historien, men ingen skal si at de hadde appropriert den.

I mange situasjoner vil et menneske lære seg det han ”må”. Det kan være for å overleve eller for å oppnå bestemte fordeler. ”Det finnes ingen nøytrale kontekster. Alle handlinger og all kommunikasjon er situert og må forstås som relative til det virksomhetssystemet de inngår i” (Säljö 2001:147). For studenter kan det i høy grad være snakk om å lære seg å mestre visse teknikker og eventuelt fremstillingsmåter for å tilfredstille et lærested, uten at det er snakk om internalisering eller appropriering. Studenter snakker om å knekke koden og gjennom det finne ut hva som skal til for å komme seg igjennom et studium og ta eksamen.

Et overordnet mål er å vise hvordan menneskelig handling er sosiokulturelt situert, og at slike sammenhenger involverer makt og autoritet. En analyse som overser det vil ha vesentlige mangler. Vi kan ha særlig respekt for personer og institusjoner, og vi retter oss etter det de sier. I totalitære regimer er dette ekstremt fordi personer kan bli fengslet og drept fordi de sier noen midt i mot. Bøker kan brennes og personer bli fjernet fra offisielle bilder som om de ikke har eksistert. Slik maktbruk er ikke vanlig i det vi regner som demokratiske stater. Det

autoritære ordet er knyttet til områder som religion eller politikk eller ”institusjoner”, ytret av far, mor, lærer, voksne osv. Det autoritære ordet forlanger at vi godtar det og gjør det til vårt. Det binder oss og framstår med en slik autoritet at vi enten må godta det eller avvise det. Det inviterer ikke til dialog. Det autoritære ordet har av mange vært knyttet til oppfatningen av forholdet elev/student og lærer eller utdanningsinstitusjon. Autoritær må ikke forveksles med autoritet, eller faglige autoriteter som det vil være bruk for alle steder. Denne tradisjonelle asymmetrien er med på å vanskeliggjøre et paradigmeskifte der rollene fordeles annerledes og studenten får mer ansvar for og innflytelse over sitt eget studium. I norsk utdanning er det også stor grad av asymmetri og studentenes innflytelse på egen studiesituasjon er tradisjonelt ganske liten. I tillegg kan det handle om en type undervisning som er monologisk, preget av behaviorisme og tanken på overføring av kunnskap.

3.7 Oppsummering

I min forståelse av mappevurdering tar jeg utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring. Vi lever i et samfunn der grensene for hva mennesker kan få til stadig blir endret og nye redskaper utvikles. Ingen har helt oversikt når det gjelder behov for kunnskaper og ferdigheter i fremtiden, og dermed kreves stor fleksibilitet av både lærende og lærested. Denne situasjonen får store konsekvenser for dem som er under utdanning, og i et sosiokulturelt perspektiv bør en del av ansvaret for og kontroll av undervisning og læringsaktiviteter overtas av de lærende. Lærerrollen endres dermed vesentlig uten at den blir mindre av den grunn. Dette er et krevende paradigmeskifte som vil møte motstand og trenger tid for å kunne bli implementert.

Avhandlingen er analyse av mediert handling med fokus på aktørene og de ulike redskapene de benytter. Grad av dialog i basisgruppene får spesiell oppmerksomhet. Det betyr å se nærmere på måten kulturelle redskaper tas i bruk for å bearbeide informasjon, løse problemer og utvikle kunnskap, og dessuten hvilke spenninger som kan registreres mellom handlende og redskaper. Jeg diskuterer i hvilken grad aktørene i studiet bare tilpasser mappevurderingen til sine tradisjonelle måter å arbeide på, og i hvilken grad det er snakk om internalisering, appropriering eller mestring i studiet. Det teoretiske grunnlaget for avhandlingen finnes hos Vygotsky, Bakhtin, Wertsch, Säljö og Dysthe.

Jeg tar utgangspunkt i at skriftspråket er vårt viktigste medierende redskap. Samtidig vet vi at det både har et frigjørende potensial og kan virke hemmende. For å forsøke å forstå hvilken grad av friksjon som oppstår når en ny fagterminologi og en yrkesidentitet skal approprieres, er det nødvendig å se på kulturene aktørene er situert i og har sin bakgrunn fra. Studenter med svært ulik faglig bakgrunn skal gjennomføre det samme studiet. I hvilken grad undervisning og læringsaktiviteter er preget av dialog eller monolog, symmetri eller asymmetri vil få konsekvenser for om mappevurdering både som arbeids- og vurderingsmåte betyr et paradigmeskifte eller bare en justering av tidligere praksis.

4 Mappevurdering

4.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere mappevurdering som arbeids-, lærings- og vurderingsmetode. Det innebærer å konkretisere hvilke krav og forventninger som kan stilles til mappevurdering i et sosiokulturelt perspektiv. Jeg går også inn på sentrale begreper i formativ vurdering, ”den nærmeste utviklingssonen”, ”stillasbygging”, ”egenvurdering” og ”medstudentvurdering”. Hvilken type summativ vurdering som velges får også betydning, og jeg presenterer ulike tradisjoner som normbasert, ipsativ eller kriteriebasert vurdering. I tillegg går jeg inn på problemene knyttet til vurdering av prosess eller produkt, analytisk eller holistisk vurdering og grad av standardisering eller kontekstualisering. Til slutt stiller jeg spørsmålet om hvem som skal vurdere.

4.2 Hva er det spesielle med mappevurdering?

Mappevurdering er en arbeids- og læringsform som krever stor innsats fra de lærende, studentene, siden det legges vekt på prosessen. Gjennom et studieforløp vil det stilles arbeidskrav og krav til samarbeid. Et ønske om å ta eksamen ved hjelp av skippertaksjobbing, blir en umulighet om kravene tas alvorlig. Lærerne får en annen rolle enn det er å gi tradisjonelle forelesninger og å veilede i oppgaveskriving mot slutten av et studium. Studiet skal legge forholdene til rette for at studentene kan ta i bruk nye redskaper og utvikle sine ferdigheter videre i dem de allerede kjenner. Her får lærer som veileder en nøkkelrolle. Å utvikle mapper som medierende redskap for studentene, krever en kontekst der samhandling og dialog er til stede for å fremme og støtte læringsprosessen. For å konkretisere arbeidsmåten i forhold til praktisk–pedagogisk utdanning, legger jeg frem planen for første semester (ett av fire) for deltidskullet:

Første samling i Tromsø 21.-25. februar:

- Info om studiet

- Blir kjent: Etablering basisgrupper
 - Skrivning og læring: Introduksjon av mapper
 - Kommunikasjon
 - Fag- og yrkesdidaktikk
 - Datakompetanse
- Mellomperiodearbeid:
 - Arbeid med tekst over studienettet sammen med basisgruppen
- Andre samling i Tromsø 5.-7.april:
 - Oppfølging av mellomperiodearbeid
 - Samarbeidslæring
 - Didaktisk relasjonsmodell
 - Fag- og yrkesdidaktikk
 - Observasjonsmetoder
- Mellomperiodearbeid:
 - Arbeid med samarbeidslæring i egen klasse
 - Arbeid med tekster på studienettet om elev- og klasseobservasjon
- Tredje samling i Tromsø 23.-30. juni:
 - Oppfølging av mellomperiodearbeid
 - Fag- og yrkesdidaktikk
 - Klassemiljøarbeid
 - Skolestart
 - IKT
- Mellomperiodearbeid:
 - Arbeid med tekster på studienettet
 - Klassemiljøarbeid

Selv om det på forhånd var et ønske om å åpne opp for andre artefakter enn skriftlige fremstillinger, var det for de to kullene i denne studien bare snakk om tekster som innhold i en presentasjons- eller eksamensmappe:

Skriftlig eksamen utgjøres av ei mappe med fire tekster som skal leveres samlet til en gitt frist. Tekstene skal ta utgangspunkt i den teori og de aktiviteter som studentene arbeider med i studiet. Studentene velger selv ut og begrunner tekstutvalget ut fra følgende kriterier:

1. Didaktisk problemstilling.

En tekst forankret i en didaktisk problemstilling som skal belyses og drøftes med erfaringer fra egen praksisopplæring og med relevant pedagogisk og fag-/yrkesdidaktisk litteratur med særlig vekt på pensumlitteraturen. Arbeidet kan utføres individuelt eller i

grupper på inntil 4. Ved individuelt arbeid vil omfanget være mellom 20 og 25 maskinskrevne sider og for grupper 25 til 35 sider.

2. Praxisoppsummering

Med utgangspunkt i notater og samtale med praksisveiledere skal studentene oppsummere og reflektere over sin utvikling i praksisopplæringen med utgangspunkt i egne mål og planen for praksisopplæring. Omfang maskinskrevne 10 sider.

3. Elev-/lærerrollen

Studenten skal utforske elev- og/eller lærerrollen gjennom egen undersøkelse i praksisfeltet. Omfang på teksten 5 maskinskrevne sider.

4. Personlig tekst

Studenten skal skrive en tekst i valgfri sjanger med utgangspunkt i egne erfaringer, pensumlitteratur etc. Omfanget er om lag 5 sider ved vanlige prosasjangrer.

Minst et av arbeidene må ha tilpasset opplæring som sentralt element. Tekst nr. 1 teller 50 % og de andre 3 til sammen 50 % ved fastsetting av skriftlig karakter.

(Studieplan, Vedlegg VI.)

Slik planen ovenfor forteller, var skriving i samarbeid med basisgruppene vektlagt fra start. Første samling skulle gi et grunnlag for dette gjennom at basisgruppene var blitt kjent med hverandre, og alle fikk grunnleggende opplæring i å bruke ClassFronter som redskap. I løpet av tredje samling i Tromsø fikk de som ønsket det et oppfølgingskurs, på planen kalt IKT. Møter i regiongruppene ble utsatt til andre (av fire) semester, og en vesentlig begrunnelse for det var at basisgruppene skulle få tid og mulighet til å komme godt i gang med sitt samarbeid.

I mappevurdering er det et grunnleggende prinsipp at studentene skal ha mulighet til selv å velge hva de vil legge fram i sin presentasjons- eller eksamensmappe ut fra en viss samling arbeid. Det forutsetter at de har noe å velge ut fra. Å velge ut noen arbeid, vil gi mulighet til utvikling av metakognisjon når de skal begrunne hvorfor trekke frem et arbeid fremfor et annet. Studentene forutsettes også å reflektere omkring arbeidsprosess og utvelgelse, og i tillegg omkring sine erfaringer med flerstemmighet. Dersom det ikke skjer noe utvalg, har studenten mindre å reflektere ut fra. Refleksjon over arbeids- og læringsprosessen kan kreves som et minimum, og det kan være en start når det er vanskelig å gjennomføre en endring av denne typen i en operasjon. Gevinsten ved å gi noe av kontrollen fra lærer til student, er å utvikle et læringsmiljø der studentene opplever at de får betalt for sin innsats.

To the extent that writers receive feedback early and have opportunities to revise before grading occurs, portfolios can foster a learning environment in which effort and time on task are explicitly rewarded.

Hamp-Lyons & Condon 2000: 35

Utsatt vurdering er noe av det som gjør mappevurdering verdt å arbeide med for de som skal vurderes. De får mulighet til å profitere på den innsatsen de har lagt ned og den utvikling som har skjedd, det motsatte av det som skjer i en besvarelsestradisjon (Allern 2003:239). En lærerstudent kan presentere sin lærerprofil, vise egen utvikling og perspektiver for videre arbeid. Dette blir forskjellig fra det som kalles "continuous assessment" med karaktersetting for hvert arbeid etter hvert (Lauvås og Jacobsen 2002). Jeg argumenterer her ikke mot at denne typen vurdering kan være både hensiktsmessig og fornuftig i mange sammenhenger som ikke handler om mappevurdering. Hamp-Lyons & Condon (2000: 123) understreker dette når de sier:

More significantly, however, without delayed evaluation there is no role of significance in the student's bounded classroom world for the making and presenting of the portfolio: It becomes a pointless exercise, possibly satisfying the teacher's ego and some arcane demand of "Them" the ones making decisions about schooling – but satisfying no need of the writer's own.

Hensynet til den som utvikler en mappe tilsier utsatt summativ vurdering, det gjør arbeidet med mappen umaken verdt. Studentene ser i utgangspunktet ikke alltid slik på det siden dette kolliderer med det de er vant til, å gjøre et arbeid og så bli vurdert med karakter.

John Heywood (2000:32) viser til en positiv oppfatning av ordet "assessment", utledet fra latin "ad" og "sedere" som betyr å sitte ned ved siden av hverandre. På 1700-tallet var en vurderer en som "sitter ved siden av eller sammen med", eller en som "deler en annens posisjon". En slik oppfatning av ordet å vurdere og vurderer er relativt langt fra tanken om vurderer som en sensor eller eventuelt en dommer. Han ser på vurdering (assessment) som en kvalitetsgaranti i utdanning og sier at alle fra politikere til foreldre av den grunn bør interessere seg for innholdet i vurdering og den rollen vurdering spiller i undervisning og læring (jf. Heywood ibid.).

Fra mange kilder vet vi at endringer av vurderingsformer er svært vanskelig å få til fordi vi alle gjennom flere generasjoner er innpodet i en måte å tenke eksamen og vurdering på.

Forsøk med nye vurderingsordninger viser hvordan mulighetene til endringer er avhengige av den lokale undervisnings- og læringskulturen (jf. Martens 2002, Allern 2003, Dysthe & Engelsen 2003, Hauge & Wittek 2003). Det finnes mye motstand mot å endre både undervisnings- og vurderingsmåter.

Dette krever en type refleksjon som vi finner beskrevet hos Dewey (1916/ 1944:163), i Kolbs læringssirkel (2000) og hos Schöns reflekterte praktiker (1983). Den viktigste hensikten med den formative vurderingen er å styrke studentens læring på kort og lang sikt:

Yet, if students are to learn and develop into life long, independent, self-directed learners they need to be included in the assessment process so the “learning loop” is complete. Reflection and assessment are essential for learning. In this respect the concept of assessment for learning as opposed to assessment of learning, has emerged.
(Davis & Le Mahieu 2003:142).

Den store loopen rundt refleksjon og utvalg/seleksjon som vises i modellen for mappevurdering på side 66, er et uttrykk for en mulig stor læringsmessig gevinst og for det arbeidet som er nødvendig før studenten får kontroll over sin mappe og kan gjøre et godt utvalg. Hvis studentene ikke innrømmes styring her, blir det spørsmål om de har mulighet til å gjøre et selvstendig utvalg. Spørsmålet om utvidet studentkontroll og redusert kontroll for lærestedet blir et sentralt dilemma i spørsmålet om mappevurdering. Jeg vil understreke at det etter min oppfatning dreier seg om innholdsmessig kontroll for studenten. Dersom studiestedet svært strengt bestemmer hva som skal inn i en mappe, kan det ut fra dette diskuteres om ordningen bør kalles mappevurdering, eller om det inviteres til høy grad av instrumentalisme og studenten som før bare svarer på oppgaver gitt av lærer. Stor grad av studentkontroll og arbeidskrav i prosessen kan se ut som noe som trekker i ulik retning. Jeg oppfatter det ikke slik, selv om studentkontroll ikke gir studentene frihet til å utsette all skrivning til de siste ukene av et studium, kan de innrømmes stor frihet når det gjelder innholdet i det de skal jobbe med og skrive om.

4.3 Formativ vurdering

Formativ vurdering kalles også underveisvurdering. Den er uten karakter og skal bidra positivt i studentenes læringsprosess. Gjennom respons og tilbakemeldinger fra andre (medstudenter og lærer/veileder) skal studenten også bli mer bevisst sin egen læringsprosess, utvikle sine metakognitive evner, ansvar for og eierskap til prosessen (Courts & McInerney 1993:85 og Klenowski 2002:56-58). Det finnes også eksempler på at underveisvurdering gis med karakterer som slås sammen mot slutten av et kurs. Det er tilfellet med det som kalles "coursework" eller "continous assessment" i UK og Irland (Heywood 2000:29). Det kan være mange grunner for å velge en slik modell, men dette faller som nevnt ovenfor utenfor en definisjon av mappevurdering som er forklart i modellen i denne avhandlingen.

Formativ vurdering kan i tillegg forklares som viktig hjelpemiddel for en lærer som vil forbedre sin undervisning mens et kurs pågår. En slik vurdering kan skje gjennom tilbakemeldinger via refleksjonslogger eller ett-minutts e-post fra studentene.³³ Heywood understreker at formativ vurdering krever lærere som er interesserte i å lære mer om læring, og ikke har stivnet i en form, vil jeg legge til for egen del.

Det finnes mange som anvender ulike former for formativ vurdering fra studenter for å forbedre et kurs mens det pågår. "Minute Paper/Minute e-mail", eller tilbakemelding gjennom logg, kan regnes som en slik type vurdering. Læreren får informasjon både om hva som må oppklares med enkeltstudenter, men også om mange lurer på noe spesielt. Dette kan kort og godt bidra til å forbedre et kurs mens det pågår. Det er etter mitt syn vel så interessant som vurderinger fra studenter etter avsluttet kurs. Motivasjonen for studentene kan også bli bedre gjennom at de kan få oppleve forbedringer/forandringer mens de selv er inne i et kurs eller studium. Midtveissamtalene (jf. side 172) som anvendes for studentene i denne undersøkelsen, kan i høy grad fungere som en viktig tilbakemelding til lærer og bidrar til at det er mulig å gjøre viktige justeringer.

³³ I et kurs må studentene gi korte tilbakemeldinger til lærer om undervisningsøkter et visst antall ganger per semester. De svarer på to spørsmål: hva var viktigst og hva var mest forvirrende. Se: <http://www.stolaf.edu/people/schodt/> (29.12.04)

4.3.1 Den nærmeste utviklingssonen

Av mange regnes ”Zone of Proximal Development (ZPD)”, den nærmeste utviklingssonen, som den sterkeste innflytelsen fra Vygotsky. Utgangspunktet er at det finnes et potensial for læring i den nærmeste utviklingssonen:

... what we call the zone of proximal development. This is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development determined by problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.

(Vygotsky 1978: 86-87)

Hans poeng er at både barn og voksne kan nå betydelig lenger med hjelp fra andre enn det de kan klare alene. Selv om Vygotsky var mest opptatt av å undersøke instruksjon av skolebarn, har senere forskning utvidet ZPD til flere aldersgrupper og områder:

The zone of proximal development serves a central role in Vygotsky’s theory as an essential means through which the social world guides the child in development of individual functions. The use of the tools and techniques of society are introduced to the child and practiced in social interaction with more experienced members of the society in the zone of proximal development.

(Wertsch & Rogoff 1984:4)

Det potensialet som finnes for læring, oppdages når for eksempel en lærer ser hva en elev eller student kan gjøre i samarbeid med andre eller med en viss assistanse fra lærer. Skal dette fungere, må utfordringene være innenfor den nærmeste utviklingssonen. Hvis det blir gitt for vanskelige oppgaver, kan utviklingen forsinkes eller stoppe opp. Dette er et velkjent problem i norsk skole når for eksempel elever bare gir opp å prøve å løse matematikkstykker de i utgangspunktet føler er utilgjengelige.

Jeg kjenner mange eksempler på at en samtale mellom lærer og student rydder av veien det som kunne virke som uoverstigelige problemer da samme tema ble gjennomgått for klassen eller gruppen som helhet, eller det kan handle om at studenten har fått skriftlig respons på et tekstsutkast og har problemer med å bruke lærerens innspill for å komme videre. Dette forutsetter et møte mellom lærer og student der begge ”tilfører den felles sosiale situasjonen både aktivitet og kreativitet” (Bråten 1996:33). Studenten må ønske den støtten læreren kan gi, og læreren må møte studenten på studentens premisser og nivå. Det innebærer å utvikle

dialog og et samarbeid der begge parter er aktive. Ivar Bråten understreker Vygotskys betydning for nyere læringsteorier som fremholder at kommunikasjon og samarbeid i læringsprosessen er en svært effektiv undervisningsstrategi (Bråten 1996:36). Dette gir oppmerksomhet til den betydning omgivelsene eller miljøet rundt den lærende kan bety, og det gir oss en forståelse av at både formelle og uformelle læringssituasjoner er viktige (jf. Bransford et al 2000 og Lave & Wenger 1991).

I det vi allerede kan, ligger det også andre kunnskaper og innsikter latente. For mange elever og studenter som kjeder seg, vil utfordringen i det som ligger litt foran deres utviklingsstadium være det som kan få dem interessert igjen. I en slik situasjon låner elev/student kognitiv kompetanse fra den mer kompetente. Alle som har erfaring fra undervisning er klar over at det her ligger en meget stor utfordring for lærerne, og det ligger samtidig en stor ressurs i medelever/medstudenter. Å kjenne sine elever eller studenter så godt at det er mulig å tilby hjelp i ZPD, krever både en nærhet og innsats.

Vygotsky skriver: ...”the only ‘good learning’ is that which is in advance of development” (1978:89). Den beste undervisning er i følge dette den som er rettet mot det som kan modnes heller enn det som allerede er modnet. En person har altså et ”aktuelt utviklingsnivå” i det som allerede er oppnådd og i tillegg et ”potensielt utviklingsnivå” bestemt av det personen har muligheter til å klare (jf. Hoel:1995). Hoel har også understreket at dette er prinsipper som like gjerne kan anvendes på undervisning av voksne. Hoel og Haugaløkken (2003:261) peker på: ”I ein kommunikasjonssituasjon kan deltakarne saman skape ei felles utviklingssone”. Dette kan man si fordi deltakerne i en basisgruppe vil ha forskjellig bakgrunn kunnskapsmessig, representere ulike erfaringer og fagsyn. Gjennom kommunikasjonen vil hver enkelts utviklingssone endre seg, og det skapes også grunnlag for utvikling av en felles utviklingssone gjennom kommunikasjon. Hvis arbeidet i basisgruppene blir gjennomført som et slikt samarbeid, vil lærings- og utviklingspotensialet i nettopp disse gruppene være meget stort. Overlates gruppene til seg selv, vil det være noe tilfeldig om de sammen er i stand til å skape en felles utviklingssone og å støtte hverandre. Generelt sett er lærerens innsats av vital betydning.

Griffin og Cole gjengir denne omformuleringen av Vygotskys definisjon av den nærmeste utviklingssonen:

Zo–ped is a dialogue between the child and his future; it is not a dialogue between the child and an adult's past.

(Griffin & Cole: 1984:62)

Dette kan vi skrive om til å gjelde også voksnes fremtid, det interessante ligger i den læring som kan skje fremover. Teorien om den nærmeste utviklingssonen er av noen kritisert for å fremme en autoritær lærerrolle, en lærerrolle som krever en type kontroll som meget fort kan bli til noe negativt. Illeris (2000: 47-48) sier at hvis den nærmeste utviklingssonen blir bestemt av de nærmeste kapitlet i læreboka blir dette feil, og selv om dette neppe har vært Vygotskys intensjon, advarer Illeris mot læringsforløp der læreren i for stor grad styrer forløpet. Det samme kan hende dersom læreplaner, fagplaner eller institusjonens planer får alt å si. For egen del mener jeg fallgruvne er knyttet til situasjoner der læreren kjenner sin(e) student(er) for dårlig og vet for lite om hennes(deres) utviklingsmuligheter. Ferdigheter til å gi hjelp i ZPD må utvikles over tid og krever i høy grad sammensatte kvalifikasjoner hos lærer. Mappevurdering inviterer til å utnytte bevissthet om den nærmeste utviklingssonen som inspirasjon til at studentene både søker å støtte hverandre og kommuniserer med veileder.

En aktiv, men ubevisst lærer som forsøker å hjelpe sin student, kan også gå i den fella der læreren bestemmer alle premissene og dialogen blir monologisk. En veiledningssituasjon mellom student og lærer er preget av asymmetri, og det vil være en utfordring å utvikle en dialog. Skal studenten få hjelp i ZPD, er vi avhengige av at dialogen blir reell, og det krever en fortrolighet som vil avhenge at lærer og student bruker en del tid sammen. Lærerne i denne undersøkelsen er også inne på problemer med å få utviklet en virkelig dialog i resposnsituasjonen (jf. kap.9: Lærerperspektivet).

4.3.2 Stillasbygging

Det er ikke uvanlig å betrakte ZPD og stillasbygging som tilnærmet synonyme begreper. Riktig så enkelt er det ikke, men begrepene er nært beslektet. Griffin og Cole (1984:46-47) mener at det finnes en del amerikanske analogier til ZPD. De viser til at gjennom 1960-årene

skrev flere amerikanske teoretikere om hvordan barns utvikling kunne fremmes dersom deres omgivelser tilbød den rette blanding av utfordringer og støtte. Stillasprinsippet (scaffolding principle)³⁴, som også kan sees som en videreutvikling av prinsippet om den nærmeste utviklingssonen, ble lansert av Wood, Bruner og Ross (1976). I sin undersøkelse stiller de spørsmål om hvordan barn reagerer på ulike typer hjelp. Barn på tre, fire og fem år skulle bygge en pyramide med noen klosser de fikk utdelt. Lærerne fikk en del regler for hvordan de skulle opptre, og analysen ser på interaksjonen mellom barn og lærer. Målsettingen var at hvert barn skulle få lov til å gjøre så mye som mulig på egen hånd, og læreren skulle forsøke muntlig veiledning før de grep inn mer konkret. For de yngste barna var det snakk om å hjelpe dem til å holdet målet for oppgaven klart, og det var vanskelig nok siden barna gjerne ville bygge andre ting med klossene. For fireåringene, var det nødvendig å hjelpe dem til å se hvilken forskjell det var på deres konstruksjon og det som var oppgaven. Femåringene trengte læreren bare når han eller hun hadde problemer med å sjekke sin egen konstruksjon. For en seksåring var hjelp fra en lærer antatt å være helt overflødig.

Lærerens problem var å være tilbakeholden og ikke gi fireåringen for mye hjelp. Det kunne være å gi barnet en kloss i stedet for å hjelpe det til å finne en, særlig hvis dette barnet allerede hadde hatt problemer med oppgaven. I artikkelen konkluderes det med at for en lærer er det nødvendig å ha to teoretiske modeller for sitt arbeid. Den første gjelder oppgaven det skal undervises i og den andre handler om hvordan gi hjelp og støtte til de aktuelle personene. Lærerens rolle blir å skape interesse for oppgaven, hjelpe de aktuelle personene til å fokusere på oppgaven og holde konsentrasjonen. Videre er det nødvendig å hjelpe dem til å vurdere forholdet mellom en gitt oppgave og resultatet som foreligger. Det kan være behov for en viss frustrasjonskontroll uten at de blir for avhengige av læreren. Å demonstrere hvordan en oppgave kan løses, betyr noe mer og annet enn å legge opp til kopiering eller imitering. Studien viste ingen tilfeller av at barn blindt kopierte sin lærer.

Metaforen stillas gir et godt hint om lærerens rolle i en ideell undervisningssituasjon; læreren gir nødvendig og viktig støtte, men den er midlertidig og gis en begynnerfase. Studentene får gjennom dette en god start, men målet er at de skal utvikle seg videre på egen hånd. Å fjerne stillaset blir like viktig som å sette det opp. Dersom det ikke rives ned i tide, kan studentens usikkerhet bli forsterket og de hindres i å utvikle selvstendighet. Studenter som til stadighet

³⁴ ”Begrepet innebærer undervisning i den proksimale utviklingssonen” heter det i *Pedagogisk ordbok* (Bø & Helle 2002:221) og ”stillasbygging innebærer å møte elevens forskjellighet”.

vil ha bekræftelser på at alt de gjør er riktig, kan være eksempler på dette. Å overta eller løse et problem for en student, vil være det motsatte av stillasbygging. Skjer det, bidrar man ikke til utvikling, men til å gjøre individer avhengige av hjelp. Stillas skal fungere som midlertidig hjelp og ikke omdannes til permanente krykker. Mange lærere kan uttrykke ubehag over en følelse av å ha vært for aktive hjelpere, det er som regel vanskelig å avvise studenter som har problemer med å komme igjennom et studium eller som utviser for liten selvstendig aktivitet. Dette kommer jeg tilbake til i kap. 9: Lærerperspektivet.

I artikkelen "What Is Missing in the Metaphor of Scaffolding" (1993) diskuterer Stone denne metaforen, begrensninger og en mulig utvidelse av den. Stone ser stillasmetaforen som en parallell til ZPD og mener at Vygotsky ga oss en skisse som nå er utviklet videre. I en prosess med stillasbygging forutsettes det en dialog slik Bakhtin definerer den (jf. side 72 ff). Skal stillasbygging bli vellykket må det finnes en felles forståelse av situasjonen og en prosess med gjentatt interaksjon som er bygget på tillit. Slik peker en samhandling i stillasbygging også tilbake på kvaliteter i tidligere interaksjon. Dette betyr en utvikling fra å se på stillasbygging som en monologisk konstruksjon, til som en mer dialogisk i bakhtinsk forstand. Dette betyr å vurdere en komplisert og sosial dynamikk mellom personer:

The actors are engaged in an interpretive exchange, and the nature of the inferences involved in constructing a shared situation definition is a function of the past, present and anticipated future interactions between the participants.

(Stone ibid: 178).

Mens stillasbygging opprinnelig handlet om å gi støtte, strukturere og lage delmål, handler det nå mer om å se begge parter som aktive. Stillasbygging blir dermed et mye mer finurlig system der man må benytte en mer komplisert dynamikk når det gjelder det sosiale og semiotiske. Ikke-verbal kommunikasjon som mimikk, gester og pauser spiller også en vesentlig rolle. Kommunikasjonsprosessen kan da dreie seg om følgende to punkter:

The first is the class of semiotic devices, such as implicature³⁵ and prolepsis³⁶ that serve to encourage an interlocutor to construct and share the speaker's perspective. The second is the mediating influence of interpersonal relations and the social symbol value attached to situations and behaviors in this process of meaning construction.

³⁵ Implicature er kortversjon av "conversational implicature" – eller ytringer i en kontekst, i motsetning til samtaler der ytringene kan være mer kontekstuaavhengige.

³⁶ Prolepsis forklares som "The speaker presupposes some as yet unprovided information. (...) The use of such presuppositions creates a challenge for the listener, a challenge that forces the listener to construct a set of assumptions in order to make sense of the utterance."

(Stone ibid:180)

Et slikt perspektiv på stillasbygging betyr å se på dette som dialogisk interaksjon i en asymmetrisk relasjon, og studenten blir ledet til å se for seg veilederens perspektiv gjennom utviklingen av et medmenneskelig forhold knyttet til faglige spørsmål. Veiledning av studenter i praktisk-pedagogisk utdanning må ha et helhetlig perspektiv for å kunne virke som stillasbygging ut fra dette. Det vil være mer problematisk å skulle gi veiledning på for eksempel en enkelt tekst uten en viss kunnskap om og oversikt over helheten i studentens studiesituasjon. Dersom veileder har mulighet til trekke inn eller spille på både andre tekster studenten har skrevet og i tillegg praksissituasjoner, kan veiledningssamtalen få et innhold som både er teoretisk og praktisk. Studenten har på sin side også mulighet til å vise tilbake til og trekke inn andre situasjoner der læreren fremmet andre eller tilsvarende synspunkter. For mange kan stillasbygging slik presentert bli lettere å se som relevant for undervisning der voksne er involvert, slik det er snakk om i et universitetsstudium.

4.3.3 Egenvurdering (self assessment)

Egenvurdering, også kalt selvvurdering, sies å være hjertet i mappevurdering (McLaughlin & Vogt 1996:33). Det finnes flere vinklinger for å diskutere innholdet i en slik vurdering. Bevissthetsutvikling om læringsprosess og dokumentasjon av dette står i fokus hos Heron:

Assessing how I learn and how I provide evidence of what I have learned is really more fundamental than assessing what I have learned.

(Heron 1981:64).

Boud presenterer også sin definisjon:

... the involvement of students in identifying standards and/or criteria to apply to their work and making judgements about the extent to which they have met these criteria and standards.

(Boud 1995/2003:12)

Egenvurdering får her en videre betydning enn at studenter vurderer egne arbeid, de er også involverte i en prosess for å bestemme hva som kan være godt arbeid i en gitt situasjon og dette gir muligheter til et bredere perspektiv.

Det kan også sies at egenvurdering handler om å utvikle metakognitive evner (Klenowski: 2002:27-31). Klenowski bruker begrepet ”self evaluation” istedenfor ”self assessment” fordi hun mener at dette er å gå videre, nemlig å identifisere og forstå kriterier som er brukt, bedømme hva som er godt og være i stand til å syntetisere dette for bruk i framtidig handling. På norsk vil både ”self assessment” og ”self evaluation” bli oversatt til egenvurdering eller selvurdering. Av den grunn er det nødvendig å klarlegge hva man legger i begrepet egenvurdering på norsk. For min bruk er alle tre definisjonene ovenfor til hjelp, ser vi bort fra at det forløpig ikke er snakk om at studentene setter karakter på egne arbeid. Potensialet i egenvurdering er knyttet til utvikling av metakognitive evner og refleksjon over læringsprosess og praksis.

Egenvurdering er ikke nødvendigvis knyttet til mappevurdering, det finnes mange eksempler på implementering av dette med andre typer arbeids- og vurderingsordninger. (jf. Sluijsmans 2002). Boud sier i *Enhancing learning through self assessment* (1995/2003) at egenvurdering finnes i mange forskjellige utgaver og kan ha ulike formål. Når han presenterer egenvurdering, gjør han det også som en liten politisk brannfakkell fordi han sier at dette betyr å konfrontere utdanningsinstitusjonene med den kontrollerende rollen vurdering har hatt. Det betyr også at egenvurdering blir mer enn en type introspeksjon for den enkelte student.

Studenter kan sies å ha en studietilnærming som enten kan karakteriseres som ”overflatisk” eller ”dyp”. Hva de velger varierer etter situasjon, og ulike studenter kan under like vilkår velge forskjellig tilnærming. Overflatisk tilnærming betyr å være opptatt av pensumlitteratur og lærerens ord for å huske og kunne referere. En dybdetilnærming vil handle om å finne mening og innsikt ut fra eget ståsted og egen tidligere forståelse. Egenvurdering krever en dybdetilnærming og inviterer til selvstendighet og uavhengighet. Det innebærer at de undervisningsmetoder som brukes, må gi studenten både frihet og mulighet til å ta ansvar. Forholdet mellom studenter, lærere og andre ansatte er dermed preget av samarbeid.

Jeg ser på læring som en holistisk prosess. De lærende konstruerer sine erfaringer i en kontekst som har en spesiell sosial sammenheng og et sett av kulturelle verdier. Det er ikke mulig å frigjøre seg fra kontekst og kultur. Egenvurdering gir ingen mening i et sosialt vakuum, det innebærer respons både fra likesinnede (”peers”) og eksperter. Egenvurdering kan bevege den enkelte lærende til å gå utenfor sine allerede definerte begreper og sin forståelse og være et incitament til å bevege seg videre. Forståelsen for mappevurdering som

jeg går ut fra, setter egenvurdering inn i en slik sammenheng. Mulighetene for en stor læringsmessig loop for den enkelte knyttes blant annet til graden av egenvurdering. Betydningen av interaksjon og dialog med omgivelsene og medstudenter understrekes av Heron (1981:64): "I refine my assessment in the light of feedback from my peers." Denne muligheten til å forbedre sin egen vurdering gjennom innspill fra andre er et vesentlig poeng som forklarer stor vekt på samarbeid.

Utvikling av evne til refleksjon er vesentlig i egenvurdering. For profesjonsutdanninger vil utvikling av reflekterte praktikere være ett av flere mål (Schön 1983, jf. pkt om refleksjonslogg i studiet side 47). Det gjelder både å kunne reflektere mens man handler for å influere på handlingen, men også å reflektere over handlingen for å utvikle sine ferdigheter videre. I neste omgang blir det også snakk om å kunne reflektere over hva man selv faktisk tar opp til refleksjon, og på hvilken måte dette skjer. Læringsprosessen er ikke lineær, det er nødvendig med gjentakelse og mange runder med refleksjon. Studenten vil ikke uten videre innta en holdning med dyp tilnærming, mye støtte fra miljøet rundt er nødvendig. Organiserte aktiviteter når det gjelder egenvurdering kan fungere som innfallsvinkel til dypere læring. Det handler om oppsummere både aktiviteter, erfaringer og lærdommer. Egenvurdering oppmuntrer studentene til å ta ansvar, de oppfordres til å reflektere over egen læring, til å konsolidere og gå videre (Boud et al 1985:7-17).

Forskning om egenvurdering er ikke helt entydig. At dette er ferdigheter som kan læres viser undersøkelser, nevnt ovenfor, både fra Australia og i Nederland. Noen studenter ser ut til å vurdere seg selv på samme måte som de blir vurdert av lærere, mens i andre tilfeller er dette ikke slik. Det kan se ut som om de vi kan kalle "flinke og modne" studenter vurderer seg selv slik lærerne gjør det, og noen kan til og med være svært kritiske når det gjelder egen innsats. Umodne og mindre dyktige studenter har en tendens til å overvurdere seg selv, faktisk desto svakere de er, desto større er graden av å overvurdere egne prestasjoner (Boud: 1995/2002 165-166). I slike tilfeller må prosessen med å utvikle disse ferdighetene fortsette og eventuelt intensiveres. Egenvurdering for studentene i denne undersøkelsen, er nytt og fordrer at de tilbys hjelp for å videreutvikle denne gjennom dialog med både medstudenter og lærere. Det er i denne forbindelsen aldri aktuelt at den enkelte student setter karakter på eget arbeid, det handler om innspill i læringsprosessen, formativ vurdering. Behovet for å klargjøre kriterier

blir stort og må gjøres til en del av dialogen mellom studenter og lærere.³⁷ I mappevurdering er det et av virkemidlene for å bevisstgjøre studentene i forhold til de tekstene de skal utvikle.

4.3.4 Medstudentvurdering (peer assessment)

For at den enkelte student skal ha gode betingelser for å utvikle egenvurdering, er det en fordel at det er organisert et samarbeid om dette med både lærere og medstudenter. Læreren er i et tradisjonelt system eksperten (jf. figur 1) og følgelig eksisterer det en asymmetri som får konsekvenser. Det er dette Bruner (1997:52) karakteriserer undervisning i en enveiskjørt gate. Studentene er generelt av den oppfatning at det alltid er lærerne som vet mest og best, og det skal mye til før studentene får like stor tillit til sine medstudenter som veiledere eller responsgivere. De fleste regner med at læreren ”vet svaret”, og ut fra det vil gi den beste veiledningen. Læreren har også vanskelig for å tro noe annet. Konsekvensen kan bli for liten innsats for å få studentsamarbeidet og medstudentvurdering til å fungere. Skal det skje, må dette tas opp som tema og få betydning. Mange studenter viser til erfaringer der respons fra andre er ”slapp” eller ”overflatisk”. Det gir verken noen viktige innspill for å komme videre eller vil fungere som et incitament til å videreutvikle denne delen av arbeidet. Krav til forberedelser vil kunne motvirke dette. I små grupper kan studentene forberede respons til alle de andre, mens det i større grupper kan være nødvendig å dele på ansvaret.

Hvis en lærer ikke har tro på at studenter kan utvikle ferdigheter til å gi verdifull respons og vurdere seg selv og medstudenter, smitter skepsisen fort over på studentene. De vil heller oppsøke læreren, og læreren kan dermed selv legge opp til at det blir et overforbruk av ham eller henne. Verdien av hurtig og kanskje litt overflatisk respons fra medstudenter istedenfor å vente lenge på kvalifisert respons fra en lærer, er mange ikke klar over. Litt enkel tilbakemelding fra medstudenter i prosessen, kan være viktigere enn den beste respons når den kommer sent. Hvis studenter må vente lenge på respons, blir den lett irrelevant fordi de da vil være på et helt annet sted i sin skrive- og læreprosess. Målet bør være å utvikle

³⁷ I en norskklasse i videregående skole i 1995-98 der jeg brukte prosessorientert skriving og forsiktig prøvde ut mappevurdering, ba jeg elevene levere en egenvurdering sammen med innlevering av tekster/stiler som skulle vurderes summativt av meg. De vurderte arbeidsprosessen og foreslo til slutt karakter. Mange utviklet stor grad av treffsikkerhet i den forstand at vi var enige i karakteren. Dette var i sin tur basert på mye arbeid i mindre grupper for å klargjøre kriteriene, og de fikk prøve seg på tekster som tidligere var vurdert av sensorer til eksamen.

studentrespons av god kvalitet, og her trengs lærerne som forbilder. Gjennom deltakelse i basisgruppene kan lærerne demonstrere hvordan gi respons og vurdering av arbeid studenter har lagt fram. Dette tar tid, men det er et arbeid som må skje før studentene føler de kan stole på vurderinger fra medstudenter og ikke alltid roper på læreren.

Brown, Bull og Pendlebury (1997: 174) understreker at bruk av medstudentvurdering hjelper studentene til å

- utvikle ferdigheter til å vurdere
- utvikle forståelse for vurderingsprosessen
- utvikle forståelsen for emner eller metoder
- utvikle ferdigheter til gruppearbeid og problemløsning
- utvikle egenvurdering og refleksjon over egen læring

Erfaringer tilsier at dersom arbeidet i basisgruppene ikke bli gjenstand for vurdering på noen måte, blir det for tilfeldig om de fungerer eller ikke. Medstudentvurdering er viktig for å utvikle egenvurdering (McLaughlin and Vogt 1996:33). Det handler om å få andres reaksjoner og å utnytte andres blikk. Dette var i min forståelse, ment som et vesentlig innslag i Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP) sitt forsøk på implementering av mappevurdering. Jeg hadde på forhånd lest mye om at dette var vesentlig og tatt det opp på møter blant kolleger. Det handler om å forsterke studenters bevisste og aktive deltakelse i egen læringsprosess.

Når det gjelder ønsket om å legge vekt på arbeidsprosessen, foreligger det her et problem i forhold til det som har vært vanlig. Bare produktet og nivået til slutt har tradisjonelt blitt vurdert, og å prioritere prosessen har vært opp til den enkelte student. Slik jeg presenterer mappevurdering her, blir det helt avgjørende at prosessen med samarbeid, interaksjon og dialog blir prioritert. Utvikling av medstudentvurdering og dialog krever vekt på prosessen. Tar ikke den summative vurderingen hensyn til det som har skjedd i prosessen, blir det vanskelig å argumentere for at dette arbeidet er viktig.

4.4 Summativ vurdering

Summativ vurdering gis til slutt i et kurs eller studium, som regel som en karakter på en eksamen som kan være skriftlig og/eller muntlig. Mange eksamener gir studentene liten eller ingen tilbakemelding ut over karakter på det de har prestert (Heywood 2000:29). Av den grunn ser mange på sensur på eksamen bare som en dom, som ikke har noen veiledende karakter. Når mapper leveres for å bli vurdert summativt, er det gjerne en forutsetning at de som har levert skal få en tilbakemelding. Det kan skje gjennom eller utenom en muntlig eksamen.

I vurdering av mapper kan det rettes fokus mot den lærende, lærer eller sensor (jf. Hamp-Lyons & Condon 2000). Prosessen kan gi informasjon om alle parter. I denne studien får undervisning og læringsaktiviteter størst oppmerksomhet, og dermed rettes blikket både mot studenter først og fremst, men også mot lærere i en viss utstrekning.

4.4.1 Normbasert eller ipsativ vurdering?

Lauvås og Jakobsen (2000) diskuterer normbasert versus ipsativ vurdering. Normbasert vurdering har gruppen studenten tilhører som målestokk og karakteren forteller hvordan student prestasjon er i forhold til resten av gruppen. Derimot sier den ikke noe om hva studenten sitter igjen med av kunnskaper.

Ipsativ vurdering har studenten som referanseramme og fokuserer på prosessen. Den progresjonen studenten har hatt i studieforløpet blir tillagt vekt. Dette kjennes igjen som en del av formativ vurdering som studenten får i løpet av studiet, men det kan også gis som summativ vurdering. Egenvurderingen der studenten i mappevurdering legger fram sine refleksjoner over egen læringsprosess, kan inngå i en slik vurdering. Å lage en slik ordning er ikke uproblematisk fordi det støter an mot tradisjonelle oppfatninger av hva som skal vurderes både hos lærere og studenter.

4.4.2 Kriteriebasert vurdering

Velges kriteriebasert vurdering, er man avhengig av at kriteriene er identifisert av både studenter, institusjon og eventuelle eksterne sensorer. Vurderingsgrunnlaget vil dermed være transparent, og alt kan ligge til rette for at studenten selv kan delta i vurderinga. Wittek og Dysthe (2003:134) diskuterer forskjellen på begrepene standard og kriterium. Kriterium blir brukt for å ”gjenkjenne kvalitet” mens standard anvendes for å si noe om ”grad av kvalitet”.

4.4.3 Vurdering av prosess og/eller produkt?

Erfaringer fra Sverige presentert av professor L. Lindström (1997) i faget Skapande bild, forteller om at sju kriterier ble etterprøvd, tre på produkt og fire på prosess. Undersøkelsen viser at prosessvurdering i høyeste grad er mulig, forutsatt at studentene er trent i å reflektere over sin arbeidsprosess. Det handler om egenvurdering som er beskrevet ovenfor.

Studentene i praktisk–pedagogisk utdanning ved Universitetet i Tromsø blir vurdert i forhold til fem kompetanseområder som gjelder for all lærerutdanning

- faglig kompetanse
- didaktisk kompetanse
- sosial kompetanse
- yrkesetisk kompetanse
- endrings- og utviklingskompetanse

(Rammeplan 1999 og Studieplan 1999, vedlegg VI.)

De fire tekstene studentene til slutt skal levere i sin eksamensmappe, gir en viss frihet når det gjelder sjanger. Fra midt på 1990-tallet er det åpnet for også å velge skjønnlitterære sjangrer. Dette gir større frihet for studentene, men skaper samtidig usikkerhet fordi dette er ukjente sjangrer for dem i denne konteksten. Stor sjangerfrihet gjør heller ikke vurderingen enklere. Som jeg kommer tilbake til uttrykker både studenter og lærere at en ny type sjanger som ”personlig tekst” skaper mest usikkerhet og betyr lite positivt, i alle fall i første omgang.

I det praktisk–pedagogiske studiet ved Universitetet i Tromsø kan vi si at det i 2000 – 2001 er en kombinasjon av normrelatert vurdering og kriterierelatert vurdering. Prestasjonene til

studentene blir sett mest i forhold til en faglig standard og til en vis grad i forhold til de andre studentene. Manglende ipsativ vurdering ble kritisert av studenter i deltidskullet 2000-2001 fordi de mente at de var forespeilet at deltakelse i prosessen skulle bli vektlagt. Det var sagt i forkant av studiet at prosessen var viktig og skulle bety noe i vurderingen til slutt (jf. kapittel 10 og 11). Her finnes det åpenbart en pedagogisk knute, og det finnes hos noen et ønske om substansielle endringer. Det ble tidlig klart for lærerne at dette ble for vanskelig og ønsket om å ta hensyn til prosessen ble lagt på is. En omlegging der prosessen skal ta med i vurderingsgrunnlaget krever forberedelser som ikke hadde skjedd i dette tilfellet. Dermed ble dette en slags dobbeltkommunikasjon. Det ble sagt til studentene at prosessen var viktig, men samtidig ikke noe de fikk direkte uttelling for.

Fra lærersiden følte det i utgangspunktet nødvendig å legge vekt på prosessen, og begrunnelsen var først og fremst i forhold til mulig læringsutbytte. Vi var fristet til å lokke med en betydning prosessen foreløpig ikke hadde, eller som det viste seg at det ikke ble mulig å ta hensyn til da mappene skulle vurderes summativt. Dette er en problematisk pedagogisk knute. Studentene ønsket "lønn for strevet" og ikke bare løfter om at dette kan gi et stort læringsutbytte.

4.4.4 Analytisk eller holistisk vurdering av mapper?

Analytisk vurdering vil si at hvert enkelt arbeid i en mappe vurderes for seg. Dette er det en viss tradisjon for i USA. Der vil det å gi en holistisk karakter for hele mappa være å anta at personen er like dyktig på alle områder. Underforstått: det er ingen. På den andre siden finner vi Biggs i Australia som sier at analytisk karaktersetning er mot mappevurderingens ånd og dens forankring i kvalitative kriterier. Fokus i mappevurdering bør ligge på helhetsinntrykket mappen gir (jf. Biggs 1999).

I en argumentasjon for dette synet kan vi blant annet trekke fram at mappen samlet sett vil gi oss informasjon slik at vi får et helhetsinntrykk. Det er nettopp et poeng at studenten har laget en helhet ut av presentasjonen av arbeidene i sin mappe, dette vil understøttes av det arbeidet som er gjort med seleksjon og refleksjon. Studenten viser frem sine ulike sider og er i stand til å vurdere seg selv. Læringsloopene som modellen på side 66 signaliserer mellom utvalg og

refleksjon, sier noe om det arbeidet som må skje før studentene kan gjøre et godt utvalg. Det blir en indikasjon på i hvilken grad studenten har hatt en positiv utvikling over tid og i forhold til de målene som er stilt (Hamp-Lyons & Condon: 2000). I en norsk tradisjon og i en profesjonsutdanning som praktisk-pedagogisk utdanning, vil jeg mene at holistisk vurdering er å foretrekke. Kvalifisering til lærerprofesjonen vil være avhengig av et vist nivå når det gjelder alle de fem kompetansenivåene studiet er bygd opp rundt (jf. side 291). Studentene får anledning til å presentere seg selv fra flere sider. Jeg ser også argumenter for det motsatte, ønsket om å vise sine sterkeste sider, men legger til grunn at det blir mindre relevant i denne konteksten.

Å vurdere mapper kan sammenlignes med å vurdere en fremføring (performance). Det kan stilles mange spørsmål til hva en mappe forteller om en student når det gjelder variasjon, bredde, verdier, mottakerbevissthet, akademisk tilpasning, selvstendighet mm. Hvilket bilde får vi av henne som framtidig yrkesutøver, her lærer? Når en mappe leses, er det ikke bare tekstene, men også skriveren som leses. Mappene leveres ikke anonymt som andre tradisjonelle eksamensarbeid. De som skal vurdere mappe, stilles overfor andre utfordringer enn de som vurderer tradisjonelle eksamensarbeid.

Elbow (1996:120-133) advarer i sin artikkel ”Writing Assessment: Do It Better, Do It Less” mot holistisk vurdering. Han tar til orde for å minimalisere det han mener er upålitelig vurdering i form av en karakter som gir liten hjelp og tilbakemelding til studentene. Elbow skriver at mapper med alle sine svakheter er et viktig skritt framover, men han advarer mot å tro at en person har de samme kvalifikasjonene på alle områder. Mapper er, etter hans mening, som regel for sammensatte til at det er rimelig å gi en samlet karakter. I stedet foreslår Elbow det han kaller ”minimal holistic score”. Det betyr å gi karakter til de få arbeidene det er lett for sensorer å bli enige om enten mappene er strålende gode eller svake. Dette kan kombineres med å vurdere og å gi mer beskrivende tilbakemelding på spesielle trekk ved mappen dersom den er spesielt sterk eller svak. Hovedpoenget for Elbow er å vurdere mindre, men å gjøre dette på en måte studentene kan ha nytte av. Det betyr å si noe om styrker og svakheter i deres arbeid, og må slik jeg forstår det kombineres med en samtale der disse forhold blir tatt opp og drøftet med studenten.

For norske forhold er disse rådene ikke umiddelbart logiske foreløpig. Tradisjonen for å vurdere helhetlig er ganske innarbeidet, og i en norsk argumentasjon for mappevurdering, vil

det være et poeng at ulike typer arbeid, produsert over tid, er med i vurderingsgrunnlaget. Slik kan man også få en bedre og bredere helhetsvurdering av en kandidat enn både en skoleeksamen og en to ukers hjemmeeksamen vil kunne gi, for det gir et langt bredere grunnlag for å vurdere. Det vil også, for vurderingen av en lærerstudent, være et pre at studenten selv er i stand til å se både styrker og svakheter i eget arbeid, være bevisst sitt utviklingspotensial og antyde mål for videre arbeid.

4.4.5 Grad av standardisering eller kontekstualisering

Når vi tar utgangspunkt i at mappevurdering er fundert i et dialogisk og sosiokulturelt syn på læring, sier vi at kunnskap ikke er noe som skal overføres, men utvikles. Læring skjer i dialogisk interaksjon mellom student og student, mellom student og tekst og mellom student og lærer. Den formative vurdering som skjer skal være en hjelp til å engasjere studenten i læringsprosessen (Murphy & Grant 1996:289). De siterer også Emig som peker på at skriveoppgaver som reflekterer et positivistisk syn, vil handle om at læreren gir en oppgave, som regel uten lokal forankring, men ut fra lærerens egen retoriske referanse (ibid. side 293-294). I Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP)s implementering av mappevurdering er det et ønske om å bryte med en slik undervisnings- og oppgavetradisjon.

Prosesen med å fylle en arbeids- eller læringsmappe skjer etter en del valg. I hvilken grad er mappenes innhold bestemt på forhånd, og i hvilken grad er mappene en refleksjon av nasjonale planer og bestemmelser eller av lokale studieplaner og mål for den enkelte student? I et positivistisk paradigme vil et arbeid med mapper være preget av stor grad av standardisering og mangel på kontekstualisering (Murphy & Grant:1996:293). I et sosiokulturelt perspektiv derimot vil det være problematisk med standardisering som hindrer mangfold og individuelle løsninger. En standardisert prosess når det gjelder utvikling av mapper, vil også slå ut når det gjelder vurdering. Her vil det bli snakk om vurdering ovenfra og ned der kriteriene er fastlagt på forhånd og ikke et lokalt samarbeid om vurdering. Det finnes mye motstand mot at vurdering skal være lokalbasert og et viktig argument er redsel for at nivået blir dårligere. Det kan, men må ikke skje. En vurdering av en mappe som har blitt til etter studentens eget og eventuelt medstudenter sine initiativ, vil inkludere arbeid som er blitt til i naturlige sammenhenger som for eksempel praksis. Det peker igjen tilbake til

spørsmålet om graden av studentkontroll prosessen, men kan også bli gjenstand for vurdering av sensorer som kommer utenfra.

4.5 Hvem skal vurdere?

Slik mappevurdering er praktisert i denne undersøkelsen, er det et viktig poeng at den som har veiledet studenten også skal delta når mappen skal vurderes summativt. Det innebærer at en som kjenner både studenten og konteksten vil delta i å bedømme arbeidene, og det vil normalt gi en trygghet for studenten. Innvendingene mot en slik ordning kan bli mange, det strider mot en tradisjon der anonymitet og ekstern sensur er idealet. På den andre side er mappen også en tilbakemelding til læreren, og den inviterer til samtaler om forholdet mellom studieplaner og undervisning.

Vi kan også stille spørsmål om studentene skal kunne ha en stemme med i denne sluttvurderingen. Må de som skal vurdere være lærere, og bør de kjenne studentene fra andre sammenhenger? Bør de som skal vurdere mapper selv skrive? Bør det stilles krav om at de som skal være sensorer får en opplæring i denne typen vurdering før sensur? Bør lesing av mapper skje kollektivt, det vil si samtidig, og hvor mange mapper kan hver enkelt sensor lese? Skal noen mapper få mer oppmerksomhet enn andre, i tilfelle hvilke? Hvilke prosedyrer bør følges i tilfelle uenighet?

På Carleton College i Northfield, Minnesota, må alle studenter levere en mappe etter 2. studieår (se side 13). Det kan dreie seg om hele 500 studenter ad gangen, og sensur av disse forgår ved at frivillige av collegets lærere stiller opp og får lønn for arbeidet. I 2003 deltok ca. 30 (av 170 tilgjengelige) i dette arbeidet som foregikk i løpet av noen dager. Ledelsen ser dette som en meget god måte å drive utviklingsarbeid blant lærerne på.³⁸

Å lese mapper for å karaktersette dem, er en spesiell utfordring. Tradisjonell måte å vurdere på preger oss alle, og vi har samtidig et ønske om å oppnå gyldighet og pålitelighet. Mapper vil generelt være både omfattende og varierte, og av den grunn kan de være vanskelige å

³⁸ Opplysningene stammer fra samtale med Associate Dean ved Carleton College, Liz Ciner, oktober 2003.

karactersette. Det er den typen mapper det er snakk om for studentene i den praktisk – pedagogiske utdanningen. Hvis de er utviklet over en kort periode og med detaljerte instruksjoner fra lærestedet, vil det fortone seg annerledes fordi de nærmest blir utviklet etter en mal. Det blir i tilfellet en helt annen type mapper.

4.6 Oppsummering

I forståelsen av mappevurdering som arbeids-, lærings- og vurderingsmåte bygger denne avhandlingen på et sosiokulturelt perspektiv på læring der læring i fellesskap og individuell læring søkes balansert. Mappevurdering betyr både vekt på formativ vurdering i læringsprosessen og utsatt summativ vurdering. Den lærende skal innrømmes en viss grad av frihet i arbeidet med å utvikle sin arbeidsmappe som er grunnlaget for å foreta et utvalg til en eksamens- eller presentasjonsmappe. Refleksjon over læring og læringsprosess er en del av det som leveres til eksamen.

Den formative vurderingen involverer stor grad av samarbeid mellom studenter og mellom studenter og lærere gjennom dialog særlig i basisgrupper. Her finnes muligheter for utvikling av egenvurdering, og medstudentvurdering skal kunne bidra til å utvikle denne. Lærerens utfordring er å tilby hjelp og støtte i den nærmeste utviklingssonen og å bidra med nødvendig stillasbygging. Anvender vi en utvidet stillasmetafor, vil dette innebære å utvikle en dialogisk interaksjon. Dette byr på store utfordringer fordi det samtidig er sentralt at studentene skal overta en del av kontrollen med sin lærings- og utviklingsprosess. Frihet til å legge opp alt arbeid helt selvstendig eller et stramt opplegg med arbeidskrav og frister er en type dilemma som kan oppstå når mappevurdering som arbeidsform skal implementeres. Frihet til å bestemme innhold, men ikke arbeidskrav og frister, fremstår som en måte å løse dette dilemmaet på.

Del III Mappevurdering i praktisk-pedagogisk utdanning, erfaringer gjennom to kasusstudier.

5 Dokumenter som legger premissene for det praktisk-pedagogiske studiet

5.1 Studieplan

Studieplanen, basert på *Rammeplan og forskrift. Praktisk-pedagogisk utdanning* 1999, KUFD, se vedlegg VI, klargjør premissene for studiet med mål, arbeidsmetoder og eksamen. I studieplanen står det blant annet:

Målsettingene innenfor det sosiale kompetanseområdet er både knyttet til studentenes evne og vilje til å fremme elevenes medansvar i læringsarbeidet og til deres kommende rolle som deltakere i et organisasjonsfelleskap, først og fremst skolen. Demokratisering av undervisning og læring, vekten på prosjektarbeid, læringsvaner og læringsmiljø krever at studentene i sterkere grad enn tidligere ser sin kommende rolle som noe mer enn bare en individualisert formidler av isolert kunnskap (side 4).

I studiet er skriving som redskap for læring og som dokumentasjon for læring sentralt. I tilknytning til de konkrete arbeidsoppgaver studentene utfører, skal de skrive tekster hvor fire skal inngå i ei mappe som utgjør studiets skriftlige eksamen, jf. Kapittel 8. Studentene får veiledning i det videre arbeidet fram til eksamen (side seks).³⁹

Ideelt sett skal studentene bruke hele denne planen som utgangspunkt og premissgiver for sitt studium, den er et av redskapene eller hjelpemidlene i studiet. Mitt kjennskap til tradisjonen eller kulturkonteksten tilsier at det flertallet ikke benytter den slik. Derimot studerer studentene relativt tidlig det som står om eksamen. Dette er egentlig satt inn i teksten, mediert for å skulle forstås som en del av helheten, studieplanen. Når en slik lesning og kopling ikke skjer, er det fordi det er lang tradisjon for å oppfatte et studium som identisk med det som kreves til eksamen. Det foreliggende utdraget leses derfor mest i forhold til studentenes tidligere erfaringer med studier og eksamen og minst som del av helheten studieplan. En instrumentalistisk holdning vil tilsi oppmerksomhet rundt hva som skal til for å komme

³⁹ For det praktisk-pedagogiske studiet var det flergradert karakterskala fra 1998, bokstavkarakterer høsten 2003 og fra våren 2004 igjen bestått ikke-bestått. Basisgrupper ble også innført i forbindelse med ny studieplan i 1998.

igjennom og ikke strategier for å lære mest mulig i løpet av studiet. Studieplanen slår tydelig og klart fast at skriving er sentralt både som ”redskap for” og ”dokumentasjon av læring”, likevel oppstår det stadig diskusjoner om hvorvidt studentene må skrive og hvor mye de må skrive. Det kan virke som om studieplanen i flere forbindelser faktisk blir oversett eller ignorert. Aktørene er mer opptatt av hva de har erfart og hva som tidligere har vært sedvane på dette studiet, enn av hva denne planen faktisk sier om dette.

Avsnittet om eksamen (jf. side 295) er tenkt som del av en helhet, men blir lest på ulike andre måter. Hva skjer når avsnittet leses for seg? Innledningen til de fire punktene signaliserer først et absolutt krav gjennom å bruke det modale hjelpeverbet ”skal” i første periode. Det står at tekstene skal ta utgangspunkt i den teori og de aktiviteter som studentene arbeider med i studiet. Tekstene, nevnes i bestemt form flertall, må forstås som alle tekstene. Studieplanen viser det til ”den teori og de aktiviteter” studentene arbeider med i studiet. Dette er et ganske klart krav både om ”praksisnærhet” og om ”bruk av pensumlitteratur”. I avslutningen av avsnittet åpnes det noe opp, det står at studentene selv kan velge ut tekstene, bare de begrunner tekstutvalget ut fra kriteriene som seinere nevnes.

I de to første kullene som er med i denne undersøkelsen, var det mange studenter som ganske tidlig siktet seg inn mot de fire tekstene de skulle levere i mappen. Målet om å bestå eksamen overskygger læringsmål i prosessen. Studieplanen krever en begrunnelse for tekstutvalget i mappen, men det kan synes uklart hvordan denne begrunnelsen skal komme frem. Studentene i denne studien ble bedt om å fremføre begrunnelsen i et forord. Denne informasjonen ble bare gitt muntlig og finnes ikke som et skriftlig krav. Dermed oppstår det en fare for at kravet heller ikke blir formidlet av alle lærere, eller fanget opp av alle studenter.

De ulike punktene om eksamen har relativt klare pålegg for hva som forventes. I alle fall kunne det være klart hvis teksten leses med all instruksjon helheten i planen gir. Hvis ikke dette skjer, kommer det opp mange spørsmål om hva dette egentlig betyr. Mange spørsmål fra studentene dreier seg om hvor mye teori som kreves, og om man må ta med praksiserfaringer. Dette skulle det være unødvendig å spørre om siden innledningen til avsnittet om eksamen sier klart i fra at ”Tekstene skal ta utgangspunkt i den teori og de aktiviteter som studentene arbeider med i studiet”. Likevel sier lærerne at de får mange spørsmål om dette.

Det oppstår særlig mange forviklinger i forhold til punkt fire Personlig tekst:

Studentene skal skrive en tekst i en valgfri sjanger med utgangspunkt i egne erfaringer, pensumlitteratur etc.

Formuleringen skapte problemer både fordi ”valgfri sjanger” hørtes for løst ut og det støtte mot deres tidligere erfaringer om krav til fagskriving og oppgaveskriving i høyere utdanning. Dessuten står det komma mellom erfaringer og pensumlitteratur, og det ble tolket som om de var sidestilt og det ene kunne velges bort. Vi kan si at de var sidestilt, men at både erfaringer og pensumlitteratur skal være med denne typen tolkning skjer i de tilfeller der instruksjonen innledningsvis ikke tas med. En lesing av denne slår fast at alle tekster skal være forankret i teori og aktiviteter studentene har arbeidet med i studiet. Mye av veiledning fra lærer til student blir brukt til å oppklare problemer av denne typen som kunne vært unngått med mer bevisst forhold til hele studieplanen.

I siste avsnitt under overskriften skriftlig eksamen strammes det til. Studentenes valgfrihet reduseres gjennom at det gis en klar instruksjon om hvilken tekst som vektas mest, og dette vil naturligvis influere kraftig på hvilke problemstillinger og hvilken tekst studentene vil prioritere å jobbe mest med. I tillegg står det at minst ett av arbeidene må ha tilpasset opplæring som sentralt element. Tilsynelatende kan det like gjerne være en tekst på fem som en på 20-25 sider. Hva som menes med sentralt element kan diskuteres, og i mange tilfeller tar studentene dette som en invitasjon til å bestemme selv hvor sentralt dette elementet skal være sett i forhold til helheten i mappen. Det gis rom for mange ulike tolkninger.

5.2 Retningslinjer for skrijving i studiet

For å imøtekomme ønsker om mer informasjon om kravene til skrijving i studiet, får studentene utlevert ”Retningslinjer for skrijving i studiet”, et to sideres dokument (se vedlegg VII)⁴⁰. I disse retningslinjene der det vises til Studieplanen, står det blant annet:

I løpet av studiet er det aktuelt med mange typer skrijving, den enkelte skriver både for seg selv og i kommunikasjon med andre. Du skriver for deg selv i form av notater, ulike typer loggskrijving, refleksjoner og utkast i forbindelse med pålagte oppgaver. Når du skriver for deg selv, behøver du ikke bekymre deg verken for innholdsmessige

⁴⁰ Dette er et dokument som har blitt noe endret fra kull til kull etter erfaringer og diskusjoner. Dokumentet det her vises til er det som ble delt ut til deltidsstudentene 2000/2001.

uklarheter, struktur eller eventuelle feil. Som leser av din egen tekst vet du mer enn det som står der og har et helt spesielt utgangspunkt for å forstå innholdet. Enkelte vil skrive flere utkast før de ønsker å vise dette fram til medstudenter, mens andre heller vil bruke mer tid før det første utkastet kommer ned på skjermen eller papiret.

Samarbeidet i basisgruppene er vesentlig for mye av skrivearbeidet som foregår i studiet. Her vil du møte reaksjoner på det du selv har skrevet og dessuten andres tekster. Arbeide med ulike typer tekster i basisgruppene vil være et viktig grunnlag for det hver enkelt til slutt velger å utvikle til de tekstene som skal utgjøre den endelige mappa. Noen av disse diskusjonene vil foregå ansikt til ansikt, men likevel basert på skrevne tekster. For deltidsstudentene vil arbeidet i basisgruppene i det elektroniske klasserommet være avhengig av skriftlige bidrag, og diskusjonene vil foregå på nettet.

Disse retningslinjene følger opp studieplanen gjennom å karakterisere skriving som en viktig aktivitet i studiet. Henvendelsen går direkte til den enkelte student gjennom et personlig pronomen i andre person entall, du. Skrivesituasjonen blir fremstilt, og det pekes på at det er forskjell på å skrive for seg selv og for andre mottakere. At ulike personer har ulik skrivestrategi, antydes også når det skrives om de som kan vise fram noe for andre direkte og de som ønsker mer tid. Det sies klart her at basisgruppesamarbeidet er ”vesentlig for mye av skrivearbeidet som foregår i studiet”. Studentene blir oppfordret til å benytte ulike sjangrer som artikkelen, essay, eventyr o.a., men det pekes samtidig på at ”omfang og innhold må tilfredstille kravene som er presentert for de ulike arbeidene/oppgavene”.⁴¹

I utgangspunktet hadde ikke beskrivelsen av tekstene i en presentasjonsmappe til eksamen noen sidekrav. Å få oppgitte eller antydete sidetall ble ønsket så sterkt av studentene at det til slutt blir føyd til. Tekstene skal være fra fem til 25 maskinskrevne sider. Hvis noen skriver tekst om didaktisk problemstilling sammen med andre, er kravet 25 – 35 sider i følge Studieplanen. ”Hvor langt må eller skal det være”, er evige spørsmål for alle som driver med undervisning med tilhørende skriving på alle nivåer. Mye fokus på sidetall fører i denne sammenheng til at dette fenomenet også blir kommentert i retningslinjene, (der med uthevet skrift):

Sidetallet som er satt på de ulike oppgavene må oppfattes som maksimumsrammer. Det er ingen umiddelbar sammenheng mellom kvalitet og kvantitet, og en tekst kan derfor gjerne være kortere enn det som anslås. Studentene må utvikle et bevisst forhold til sammenhengen mellom form/lengde og innhold. Slike spørsmål vil også bli fokusert i veiledningen.

⁴¹ Dette kom inn i ”Retningslinjene for skriving i studiet” sammen med ny ”Studieplan” i 1998.

Retningslinjene viste til Studieplanen, men repeterte ikke alt som står der. For at alt dette skal bli oppfattet riktig, er man avhengig av at alle impliserte oppfatter hierarkiet mellom de ulike dokumentene på samme måten, med Studieplanen som den overordnede og retningslinjene som utdypende og forklarende til denne. Over begge disse rager igjen *Rammeplan og forskrift for praktisk-pedagogisk utdanning* (1999) som siteres i innledningen til retningslinjene:

Gjennom praktisk-pedagogisk utdanning må studentene bli bevisst sitt faglige ståsted og sine personlige holdninger til lærerarbeidet. De må bli utfordret både gjennom praksisopplæringen og gjennom teoristudier slik at de utvikler kyndighet, innsikt og evne til refleksjon i arbeidet som lærer i allmennfag eller yrkesfag (side 27).

Veiledning er nødvendig for å forbedre egen kyndighet og utvikle et reflektert forhold til lærerrollen og for å utvikle evne til egenvurdering (side 31).

På side 31 i Rammeplan står det videre:

Studentene må få trening i både å ta imot og å gi veiledning til medstudenter og elever. De må kunne bruke den veiledningen de får til å reflektere over egen atferd og fornyelse. Løpende veiledning skal derfor inngå som en integrert del av læringsprosessen og ha en informerende og utviklende funksjon. Slik veiledning skal bidra til at studentene selv kan vurdere hvor de står i forhold til mål og forventninger i lærerutdanningen, og dermed stimulere til innsats i det daglige arbeidet.

Dette siste understøtter det som kan leses ut av både studieplan og retningslinjer, studentene skal samarbeide og veilede hverandre fortløpende, det er en ”integrert del av læringsprosessen”.

Retningslinjene viser også til Rammeplanen som sier at hver enkelt skal utvikle evnene til egenvurdering i løpet av studiet. I tillegg går ordet ”refleksjon” igjen i Rammeplanen, studentene skal både utvikle ”refleksjon” i forhold til arbeidet og utvikle et ”reflektert” forhold til lærerrollen. Mappevurdering basert på et sosiokulturelt perspektiv på læring harmonerer med en pedagogisk tenkning som også finnes i det overordnede dokumentet for praktisk-pedagogisk utdanning, nemlig Rammeplanen.

5.3 Praksisguide

Det finnes også en Praksisguide som gir retningslinjene for den veiledede praksis studentene skal ha i studiet. Den er følgelig svært sentral i studiet, men faller uten for nærmere kommentarer i denne forbindelsen.

5.4 Oppsummering

Studiets innhold, arbeidsmetoder og eksamen er bestemt av Rammeplan, Studieplan og presiseringer gjort lokalt. Mappevurdering var nytt for alle involverte og det var en viss spenning knyttet til i hvilken grad det ”gamle” i form av tidligere erfaringer og praksis for både studenter og lærere ville spille inn og skape friksjon for implementering av mappevurdering. Samtidig som mappevurdering var nytt, plasserte det seg tett opp til den pedagogiske tenkning som finnes i *Rammeplan* og *Studieplan*. Spørsmålet blir om dokumentene som var premissgivere ble tatt alvorlig og la grunnlaget for et gjennombrudd for nye tanker når det gjelder læring, arbeidsmåter og vurdering, eller om mappevurdering i denne sammenhengen bare ble mer av det samme og tradisjonelle?

6 Forventninger og før-forståelse

6.1 Innledning

Min egen forventning og før-forståelse av mappevurderinga i det praktisk-pedagogiske studiet knytter seg først og fremst til mulighet for utvikling av metakognisjon gjennom egenvurdering og medstudentvurdering og større bevissthet når det gjelder tekstproduksjon. Fra mitt mangeårige arbeid med norskfaget i videregående skole vet jeg at hardt arbeid med skriving over tid kan gi gode resultater. Det har flere prosjekter i prosessorientert skriving (fra 1986-1992) vist, også når det gjelder eksamensresultater. I disse tilfellene har jeg som lærer lagt vekt på at elevene skriver ofte, og at de systematisk trenes opp i å gi og motta respons.⁴² Dette innebærer også arbeid for å utvikle bevissthet når det gjelder sjanger og kriterier for vurdering, og det er et omfattende arbeid der samarbeid og lærers innsats i stillasbygging er avgjørende viktig. Motivasjon spiller en vesentlig rolle for både studenter og lærere. For meg er det derfor alltid et poeng å bruke tid på å bygge et positivt læringsmiljø for dem som er involvert. Det innebærer å bli kjent for å skape trygghet og dessuten fokus på målene for arbeidet. For studier på Program for lærings og praktisk pedagogikk (PLP) er en slik start med miljøbygging ganske innarbeidet, og det er tradisjon for å legge vekt på at nye kull skal bli kjent og føle seg velkommen. Det skjedde også for de to kullene det er snakk om her.

Årene på universitetet har fortalt meg at studenter, selv etter mange års studier, kan være svært usikre på når det gjelder sjanger og kan ha problemer med tekstutvikling på flere nivåer. Tekstnormene skifter fra fag til fag, og noen har til og med liten trening i å skrive sammenhengende tekst. Jeg var fra starten av klar over at den tekstutvikling som forutsettes i mappevurdering vil kreve stor innsats, men jeg undervurderte til en viss grad problemer og mulige fallgruver. Forslag om endringer eller reformer fører som regel til motstand, og noen vil prøve å fortsette som før. Det forventet jeg også ville skje i dette tilfellet.

⁴² I et prosjekt fra 1989 til 1992 var avtalen med elevene at de skrev, ga og fikk respons og fikk bruke datamaskiner to timer per uke i alle tre årene på videregående skole. I første klasse var det to av fire timer og i 2. og 3. klasse to av fem timer.

6.2 Lærernes forventninger og før-forståelse

Intervjuene med de ansatte er foretatt i juni 2002, det vil si etter at begge kull i denne studien er uteksaminert. Tidspunktet betyr at det eksisterer mange muligheter for feilerindring når lærerne blir spurt om å tenke tilbake og gjøre greie for både sine forventninger til mappevurdering og holdninger basert på erfaringer gjennom to kull. Selv om dette er vanskelig, har jeg ingen grunn til ikke å stole på svarene. Jeg har selv vært deltakende observatør gjennom hele prosessen og kunne av den grunn stille ekstra spørsmål om det skulle oppstå konflikter om det noen ytret på ulike tidspunkt.

6.2.1 Forventninger generelt

Alle de intervjuede lærerne ga uttrykk for at de enten hadde positive forventninger til innføring av mappevurdering, eller så hadde de en avventende, men ikke negativ forventning. Siden flere ser på mappevurdering som en videreføring av allerede innførte arbeidsmåter, er det nærliggende å tenke at grunnen delvis var forberedt. Utsagnene nedenfor bekrefter dette:

- Var med på det og syntes det var spennende.
- Var ikke med på å bestemme det, men tenkte, kanskje det.
- Jeg syntes det virket spennende. Det var flere perspektiv her som var relevant i forhold til den gamle eksamensordningen som var nokså tradisjonell og oppgaveorientert, og kanskje litt stivbeint.

En av lærerne sa at han i utgangspunktet ikke var ”dratt inn i tenkningen rundt innføring av mappevurdering”. Dette er en litt kryptisk måte å uttale seg på, men kan bety at vedkommende var opptatt med noe annet på det aktuelle tidspunktet. For eksempel er det stadig noen i personalet som har forskningstermin, og det vil som regel bety at de går glipp av eller ikke deltar i møter på avdelingen.

Vi kan ikke forvente at alle ser likt på mappevurdering fra starten, eller forventer det samme. Blant lærerne som ikke ble intervjuet kan det ha vært personer som er mer negative enn det som kommer frem her. De fleste ser mest på verdien av å endre undervisnings- og læringsformer, få er i første rekke opptatt av mappevurdering som eksamensform. Det går

igjen at lærerne har sett for seg muligheten til å fremme en bevisstgjøringsprosess hos studentene. Dette tilsvarer min egen forventning om utvikling av metakognisjon.

Arbeidsmåtene i mappevurdering er organisert som prosessorientert skriving, og det er allerede innarbeidet i studiet. Det eksplisitt nye med mappevurdering ses mer som en mulighet til å utvikle noe over tid og å kunne velge ut det som til syvende og siste skal bli summativt vurdert. En lærer sier at han er usikker på egne forventninger: ”Forventninger er noe man har fordi man har satt seg inn i hva det dreier seg om og mappevurdering var ganske nytt.” Implisitt i dette utsagnet ligger det at kunnskapene kan ha vært for vage eller for dårlige. Det er en vesentlig innvending. Samme lærer sier at han fra starten av er positiv og forventer at dette er et forsøk på å få større bevissthet rundt skriftlighet og veiledning. Innføring av mappevurdering ses også i lys av Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP) sin forpliktelse om å være eksemplarisk i forhold til skolen. Det finnes også andre faglige argumenter, blant annet en tettere kopling mellom læring og vurdering. Det innebærer blant annet å basere mer av undervisningen på studentarbeid. En lærer uttrykte eksplisitt en forventning om mindre grad av ”instrumentalisme” blant studentene.

6.2.2 Forventninger knyttet til gruppen yrkesfag

For yrkesfagstudentene er det flere lærere som ser for seg muligheter til substansielle endringer:

- Ørnulf: Forventet en mulig frigjøring fra kvasivitenskapelige krav til tekster med større valgfrihet og større fleksibilitet. En utvikling i motsetning til tradisjon der alt har blitt vurdert. Forventet i utgangspunktet en tekst som for hver digresjon kan utvikle seg til enda en tekst.
- Reidar: Mappevurdering kunne åpne opp og gjøre studiet mer tilgjengelig for yrkesfag, blant annet gjennom å godta muntlige sjangrer i større grad og dessuten større sjangervariasjon.

I disse forventningene kommer også fordommene frem. I det første eksemplet ligger det implisitt en sterk kritikk av eksisterende tekstnormer, ”kvasivitenskapelige krav” er en forholdsvis fordømmende karakteristikum av det som har vært. Kvasi betyr ”tilsynelatende” eller ”uekte”. Det er en ganske negativ karakteristik. Jeg velger å oppfatte beskrivelsen som

et indirekte forsvar for det mer praksisnære og folkelige. Som forbedring og motsetning til dette ”kvasivitenskapelige” forventes ”større valgfrihet” og ”større fleksibilitet”, sier samme lærer. I den neste uttalelsen uttrykkes det et ønske om at studiet skal bli mer tilgjengelig for yrkesfag, ”blant annet gjennom å godta muntlige sjangrer i større grad og dessuten større sjangervariasjon”. Større tilgjengelighet for yrkesfag ses i sammenheng med mindre krav til skriftlighet og en åpning mot skriftlige sjangrer som ikke er tradisjonelle akademiske sjangrer.

At karakteristikken ”kvasivitenskapelig” brukes, kan det ha flere forklaringer. For det første kan dette oppfattes som en kritikk av det som tradisjonelt er hovedsjangeren i praktisk – pedagogisk utdanning, studentene kaller denne for ”den store” oppgaven:

En tekst forankret i en didaktisk problemstilling som skal belyses og drøftes med erfaringer fra egen praksisopplæring og med relevant pedagogikk og fag/yrkesdidaktisk litteratur med særlig vekt på pensumlitteraturen.

Studieplan 1999, se vedlegg VI

Her tar lærestedet alle forbehold for å styre studentene i en ønsket retning for dette skrivearbeidet. I boka *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning* sier forfatterne at presentasjonstekster (= eksamenstekster) har en del fellestrekk som har med vitenskapelighet eller faglighet å gjøre. De sier videre at karakteristisk for den faglige skrivingen er at tyngdepunktet ligger i emnet (Dysthe m.fl. 2000:80). Det betyr ikke at hensyn til kontekst og mottakere kan glemmes. Valg av sjanger og språk eller språklige nivåer fra de globale (overordnede) til de lokale (som tegnsetting og ortografi), er vesentlig og bør skje etter nøye overveielser. Dette kan synes som både relevante og rimelige krav til hva som skal presteres på et universitetsnivå, men kan virke skremmende for grupper som ikke tidligere har møtt slike krav.

Karakteristikken ”kvasivitenskapelig” kan også forstås ut fra at den typen tekster som tradisjonelt er levert, er mer en formaløvelse enn en selvstendig utvikling av refleksjon og ideer. Noen studenter eller studentgrupper kan koden og klarer tilsynelatende enkelt å skrive slik de bør for å oppnå et godt resultat. Hvis kunnskap om dette kombineres med en del studentgruppers skrivevegring og problemer med å utvikle tekster i det hele tatt, blir ønsket om større valgfrihet og fleksibilitet mer forståelig. De eksisterende tekstnormene kan fungere som en tvangstrøye, og noen studenter føler at de har tapt før de kommer i gang. Andre kan innvende at problemet er enkelte studenters ”skrivehistorie” og manglende erfaring med

tekstproduksjon, ikke kravene i studiet. Problemet mange studenter har i forhold til skriving må ses i en videre sammenheng og blir drøftet i kapittel 11.

6.2.3 Forventninger fra lærerne oppsummert

Mens det fra lærerne uttrykkes forventninger om at mappevurdering generelt skal føre til større bevisstgjøring rundt skriftlighet og veiledning for studentene, kan forventningene i forhold til yrkesfagstudentene se ut til å være mulighet til reduserte skrivekrav og mer plass for muntlige sjangrer. Det siste er ikke poengtert av alle de intervjuede lærerne, men utsagnene som kommer kan være representative for holdninger blant personalet. De gangene lærere tar opp spørsmålet om skriving og yrkesfag, skjer det ut fra en bekymring om at skrivekravene vil bli problematiske å gjennomføre. Skriving oppfattes generelt som et problem for en del studenttyper, særlig de med bakgrunn fra yrkesfag, men til en viss grad også realfag. Forventningene til innføring av mappevurdering knyttes til at det skal blir rom for andre typer arbeid eller artefakter, mer muntlig og mindre tradisjonell skriving. Om det i disse forventningene om skrivevansker også er kimer til selvoppfyllende profetier, kommer jeg tilbake til. Det kan eventuelt være et problem at lærerne unisont venter for lite. Lærerne forventer for egen arbeidssituasjon generelt at de får mer arbeid fordi veiledningsoppgavene blir mer omfattende, og dette er for mange en stor bekymring.

6.3 Studentenes forventninger til studiet

6.3.1 Heltidskullet

Heltidsstudentene har i en logg ved studiestart uttalt seg om forventninger til mappevurdering, mens deltidsstudentene før studiestart har skrevet om sine generelle studieforventninger.

Tre av de fire heltidsstudentene har levert logg om forventninger ved studiestart. De skriver om sine forventninger til å arbeide med mappevurdering:

Nils: Å jobbe på en slik måte stiller studentene mer fritt i forhold til det å levere forskjellige oppgaver til ulike tidsfrister i løpet av studieåret. I og med at det er fire skriftlige besvarelser som skal ligge i mappa, kan man velge bort de tekstene man selv føler er dårlige (regner med at vi skal skrive mer enn fire tekster i løpet av studieåret), og dette regner jeg for positivt. Det største minuset med mappevurdering er at jeg tror jeg liker ”den gamle” måten å jobbe på bedre, dette fordi det er en kjent og trygg måte for meg å jobbe med. Når man aldri har jobbet med mapper før, representerer det noe nytt og ukjent, og dermed vil man føle seg naturlig utrygg på arbeidsmåten.”

Øydis: I utgangspunktet skal jeg vel være positiv, jeg tror at det kan bli en interessant måte å jobbe på. Ettersom denne arbeidsformen mer og mer kommer inn i skolen, er det jo en stor fordel å ha prøvd det selv. Det er også veldig bra at man får boltre seg i tekster og arbeide med oppgaver over så lang tid. Jeg kan da utvikle tekstene over tid. Dersom jeg skulle stå helt fast eller kjøre meg inn i et blindspor, har jeg tid til å legge det bort en stund. Det at oppgavene er så åpne gjør det litt vanskelig, men er samtidig også utfordrende.

Anne: Jeg synes det er helt ok, for da har man mulighet til å utvikle tekstene. ”Toget” er ikke gått med første forsøk. Det som skal være i mappa er enda noe diffust for meg.

Slik disse studentene har formulert seg, har de alle et åpent sinn i forhold til det nye. Nils skriver riktignok at det kan bli utrygt fordi det er nytt og ukjent, men svaret er balansert mellom mulige fordeler og en viss skepsis. Han sier eksplisitt at han forventer et krav om å skrive mer enn fire tekster i løpet av studiet. For Anne virker det som skal inn i mappene diffust, men hun signaliserer ikke noe negativt om det å skrive. Øydis trekker inn relevansen i forhold til jobb i skolen. Studentene er både positive, men også litt avventende, de vil se hvordan dette kommer til å fungere.

6.3.2 Deltid

Deltidsstudentenes forventninger er konsentrert rundt studiet som sådant. Motivasjonen for å ta 20 vekttall praktisk-pedagogisk utdanning ligger helt klart i at skolen stiller krav om det for å gi fast ansettelse. Disse studentene har begynt i lærerjobb, men de vet også at for å beholde den må de ta disse vekttallene. Følgende utsagn er ganske representativt:

Startet på studiet for at det var et nødvendig onde, jeg måtte ha det. Jeg hadde ikke noe valg. Hvis jeg skulle ha fast jobb i skoleverket, så måtte jeg ta det. Og det var motivasjonen.

De gir ærlige og klare svar på forventninger, det vil si at forventningene var ganske små, eller for noen negative, ut fra en del for-dommer når det gjelder pedagogikk. Jobben som lærer er det som prioriteres først og fremst av deltidsstudentene, og det har de ganske klart for seg når de starter på studiet.

Etter at ¼ av studiet er gjennomført, i juni 2000, svarer studentene på spørsmål om hvilke forventninger de nå har til mappevurdering for resten av studietida.⁴³ Dette var en del av evalueringen av det første av fire semester for deltidskullet. På dette tidspunktet ser studentene både mulige fordeler og ulemper ved mappevurdering. Uttalelsene tyder absolutt på at de ser på dette som en ny måte å arbeide på. Uttalelsen om at de som gruppe er indoktrinert med ”gammel metode”, og ”gammel vane vond å vende” kan stemme for mange. De positive forventningene til mappevurdering ligger i mer ansvar for å arbeide langsiktig og til å lære å både gi og motta veiledning. Noen snakker om det som positivt at de ikke kan drive skippertaksjobbing, mens andre ser på det som negativt at de ikke kan ta et skippertak mot slutten slik de har vært vant til. Sett på bakgrunn av at studentene på deltid er i jobb, er det forståelig at de er redd for stor arbeidsmengde. Noen nevner at de føler seg kontrollert og det nevnes som noe negativt, men andre sier at det er et problem å ikke bli styrt og korrigert av lærer. For dem som mener det, kan friheten i studiet føles som et problem, kravene kan bli utydelige. Spørsmålet som kan stilles er hva er rimelige arbeidskrav for 20 vekttall (nå 60 studiepoeng), og er kontroll i forhold til arbeidskrav rimelig eller urimelig, nødvendig eller unødvendig? Allerede her ses en viss pedagogisk knute, eller et dilemma: ønske om frihet og behov for å bli styrt og kontrollert.

Linda hadde etter fire måneder en litt negativ eller i alle fall ganske avventende holdning til mappevurdering:

Jeg føler enda at vi har et veldig teoretisk forhold til det.. Jeg synes det høres bra ut og jeg kan tenke meg at det kommer til å bli fint. Men jeg føler fortsatt at det er veldig sånn, jeg ha ikke helt grepet om det enda. Jeg føler at jeg famler meg litt fram og lurere på hvordan det blir til slutt.

⁴³ Seks studenter deltok i et gruppeintervju mens resten av kullet diskuterte i grupper før det ble foretatt en oppsummering i plenum.

Hun fikk spørsmål om hun syntes at metoden er utydelig og svarte: ”Nei, jeg tror mer at det er en uvant arbeidsform. Men på en måte så har vi vært så indoktrinert i den gamle studentmetoden som har vært brukt hittil.” Linda har en følelse av at det er krav til endringer og er usikker på hva som kommer til å skje. Elsa så mer pragmatisk på situasjonen. ”Jeg synes det er positivt. Det tvinger oss til å jobbe jevnt”, slo hun fast i dette intervjuet. Viktor sa at han ikke er glad i å skrive, og at han ”ikke har behov for å skrive”. Det siste er en uttalelse som det ikke er mulig å forstå fullt ut før Viktor har gjennomført studiet og ser tilbake. Å være lærer i full jobb, noen også ganske ferske lærere, er krevende å kombinere med et studium som forutsetter aktiv deltakelse og kontinuerlig dokumentasjon. Det er fullt forståelig at mange kan være engstelige for arbeidsmengden.

Muligens kan dette bety at arbeidskravene i studiet er utydelige, eller så er det slik at det ikke får noen konsekvenser å la være å oppfylle arbeidskrav. Linda sier om medstudenter:

De tror ikke det er konsekvenser. De tenker kanskje at da må vi ta oss en prat og ordne et eller annet opplegg, jeg tror, de tenker ikke på at de ikke får være med lenger.

Før-forståelsen av hva som er obligatorisk arbeid i det praktisk-pedagogiske studiet, kan se ut som følgende: Det gjelder å møte på samlinger og så levere det som skal leveres til slutt. At det finnes absolutte arbeidskrav underveis, tror ikke studentene på, jamfør uttalelsen til Linda ovenfor. Det betyr sannsynligvis at tidligere erfaringer samt signaler studentene opplever de får fra PLP, tilsier at det meste kan ordne seg ved at noen snakker sammen, det skal mye til for at noe blir nektet å fortsette et studium. Studentene regner tilsynelatende med at de ikke tar noen store sjanser ved å utsette arbeid eller til og med la være å utføre arbeidskrav.

6.4 Oppsummering

Lærerne har i litt ulik grad, men likevel ganske klart hatt forventninger om at mappevurdering skal resultere i økt bevissthet når det gjelder skriving i studiet, og det samme gjelder for den veiledning som skal skje. Ved Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP) er det om ikke full konsensus og et ønske om å tenke komplementært, relativ stor oppslutning rundt sosialkonstruktivisme og sosiokulturelle læringsteorier (jf. Valdermo og Eilertsen 2002).

Begrunnelsen for innføring av mappevurdering for studiet i praktisk-pedagogikk er fra lærersiden et sosiokulturelt perspektiv på læring. En av lærerne sier at det handler om å få større samsvar mellom læring og eksamen. Studentenes aktive samarbeid og skriving i studiet er allerede fra før av tillagt stor vekt, og lærerne som ble intervjuet bekrefter at det er en forventning om å forsterke slike tendenser. Lærerne kan også ha forventninger om at studentene i stor grad skal skrive og revidere, det blir i liten grad fokusert på mulige problemer. Unntaket er yrkesfagstudentene som det forventes skal ha problemer med å uttrykke seg skriftlig og også med å produsere tekster.

Når det gjelder veiledning kan forventningene sies å virke mer vage. Hvem skal veilede hvem og hvordan synes fra starten av å være noe uklart. Tradisjonelt har veiledning på oppgaveskriving vært utført av lærerne, men det har også vært et visst studentsamarbeid i basisgruppene. Skrivning av oppgaver har i dette studiet ved Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP) de siste seks årene vært organisert på en i alle fall delvis prosessorientert måte. Basisgruppene har vært brukt både til idémelding som forberedelse til oppgaveskriving og til at studenter har presentert utkast for hverandre. Lærerne sier at de med mappevurdering forventer økt bevissthet om veiledning, og det peker mot hva som kan skje i disse situasjonene. Tanken om at studentene skal ta større del i dette, virker uklar. Det kan bety at lærerne i stor grad forventer at det er de som fortsatt skal stå for veiledning av skriftlige arbeid. De er en smule engstelig for at veiledningsmengden skal bli så omfattende at den bli vanskelig å håndtere. Forventningene er knyttet til merarbeid, og det er lite fokus på hva det kan bli mindre av med en ny ordning.

Her ser jeg klart forskjell på mine personlige forventninger, og det som de andre lærerne generelt sier. Gjennom lesning av litteratur om mappevurdering var jeg på dette tidspunktet overbevist om at innføring av medstudentvurdering (peer assessment) er helt nødvendig for at PLP skal kunne innføre mappevurdering. Det handler både om at medstudentvurdering er meget viktig for utvikling av den enkeltes students egenvurdering og metakognisjon, men også om at dette vil ta unna en del av veiledningspresset for lærerne. Jeg vet også at dette ble tatt opp mange ganger med de andre lærerne på møter og seminarer på avdelingen, men ser i ettertid at få på dette tidspunktet har oppfattet dette på samme måte som meg.

Studentenes forventninger når det gjelder hvordan mappevurdering skal fungere er små. De er ganske åpne i forhold til det nye, selv om en av informantene understreker en viss engstelse

for det ukjente. Sosiokulturelle læringsteorier er med i lærernes begrunnelse for å satse på mappevurdering. Studentene har, i alle fall ikke fra studiestart, en slik begrunnelse. De er opptatt av sin studiesituasjon og av å finne fram til strategier for å fullføre det praktisk-pedagogiske studiet. Studiet har konkurranse fra mange andre aktiviteter, blant annet har deltidsstudentene allerede en lærerjobb de skal skjøtte, mange har familie og i tillegg krevende fritidsaktiviteter. Rollekonflikter kan det bli mange av for et stort antall studenter.

Studentene på deltidsstudiet har etter fire måneder visse konkrete forventninger. Det er også knyttet til veiledning, å lære å gi og motta veiledning og å arbeide mer selvstendig. Samtidig som det blir understreket at dette er positivt, er studentene samtidig litt engstelige for at arbeidsmengden skal bli for stor og at det skal kreves for mye selvstendighet. Det er underliggende hos enkelte et ønske om å bli styrt og korrigert av lærer. Tradisjonelt er flertallet vant til slike student- og lærerroller, og det føler mange en trygghet ved. Ingen synes å ha forventninger om drastiske endringer.

7 Presentasjon av informantene

7.1 Generelt om informantene

Informantene på deltidskullet er ved studiestart fra 27 til 43 år, mens heltidsstudentene ved studiestart er fra 22 til 33 år. Alle på deltidskullet har tidligere arbeidserfaring og er i jobb i studietiden, men når det gjelder heltidskullet, er det bare en av informantene som har yrkeserfaring ut over sommerjobber. Heltidsstudiet i praktisk pedagogikk er først og fremst for studenter som tar dette studiet i forlengelsen av sine universitets- eller høyskolestudier, før de begynner i lærerjobb.⁴⁴ Knapphet på lærere har ført til at mange har blitt tilsatt i skolen uten pedagogisk utdanning, særlig i distriktene, og tilbudet om å ta den praktisk-pedagogiske utdanningen med halv fart over to år er i utgangspunktet laget for denne gruppen. Siden deltidskullet gjennomførte dette studiet over to år, og jeg også var en av lærerne, er det naturlig at jeg har samlet inn mest informasjon fra denne gruppen, det viser seg også i dette kapitlet ved at presentasjonen av informantene har ulikt omfang.

7.2 Deltidskullet (februar 2000 – desember 2001)

7.2.1 Elsa

Elsa underviser i realfag. Hun avslørte fra starten av en relativt pragmatisk holdning: Det er mappevurdering her, da forholder jeg meg til det. Hun var verken skeptisk eller begeistret. Allerede sommeren 2000 sa hun: ”Du har ikke en sjanse til å jobbe sånn skippertak, som man kanskje trudde eller håpet.” I utgangspunktet var Elsa og andre studenter fra tidligere vant til at skippertak er både mulig og vanlig. I dette studiet opplevde Elsa situasjonen som annerledes, det ble forventet at de skulle arbeide jevnt, og de skulle dessuten samarbeide med

⁴⁴ I de siste årene har en del kommet til dette studiet fordi de ikke har fått jobb med sin fagutdanning, ikke fordi de eksplisitt ønsker å bli lærere. Fra 2003 finnes både det som kalles integrert lærerutdanning på universitetet, et femårig tilbud og praktisk-pedagogisk utdanning etter avlagt BA eller MA-grad.

andre studenter. Hun så en del positivt i slik kontakt, men hvem skal ta initiativet? Elsa sier at det må være opp til studentene, og slår fast: ”Vi er jo voksne folk”. Gjennom hennes erfaringer får vi vite at så enkelt er det ikke. Alle er ikke like aktive, noen er i perioder mellom samlinger helt passive. I det avsluttende intervjuet tilkjennega Elsa ”Ja, jeg føler meg jo veldig som elev når jeg har vært her.” På spørsmål om hun kunne si litt om hvorfor det ble sånn, svarte hun:

Hvis det er ting jeg ikke er så interessert i, og hvis det blir for lenge, eller for lite variasjon så detter du ut og begynner å småprate. Så oppdager du andre som småprater eller gjør andre ting. Det er akkurat det med elevene, de detter også ut og er ukonsentrerte, og spør om ting som ikke har relevans til det som omhandles der og da.

Som en reaksjon på det, etterlyste Elsa mer struktur og fasthet fra studiestedet. Hun er målorientert, fortrolig med at det stilles krav og synes konkrete krav er å foretrekke. Det kan sies å være en viss motsigelse i at hun etterlyste aktivitet og respons fra medstudenter, men samtidig fortalte at hun selv ikke var så aktiv når det gjaldt å gi respons til andre. Dette kan se ut som en del av et generelt mønster: Den jevne student vil gjerne ha tilbakemeldinger fra andre, men gir ikke lett selv, i alle fall ikke først. Dette kan ha flere forklaringer enn at de ikke orker. Blant annet kan det henge sammen med usikkerhet både når det gjelder sjanger og ulike tekstnivåer (jf. 12.3.1). Studentene trenger undervisning og veiledning i å gi og å motta respons, særlig i en startfase. Det handler om å bli kjent med og klar over standarder og kriteriene for det som skal produseres.

I det avsluttende intervjuet etter eksamen desember 2001, konkluderte Elsa:

Jeg synes at det er greit å forholde seg til klare mål. Altså sånn, jeg fikk jo egentlig hetta i begynnelsen når dere sa at vi bare skulle begynne å skrive. Så tenkte jeg, skrive hva! Så det er helt pyton for meg som er realist. Jeg vil vite hva jeg skal skrive, hvor langt og om hva. (...) Jeg har oppfattet en deadline som en deadline. Og det synes jeg at alle skulle gjøre. Og akkurat mens du holder på med den jobbing fram mot en deadline, så er det pyton. Men du har så mye igjen for det etterpå, og jeg angrer ikke på at jeg har gjort det.

På spørsmålet om krav til skriving tidlig i studiet har fått henne til å lese mer på et tidlig tidspunkt, svarer hun:

Det har tvunget meg til å lese mer. Ja, jeg har studert bedre i og med at jeg hadde måttet skrive. Så det er i grunnen greit.

I dette siste utsagnet kan det nesten virke som om Elsa blir litt overrasket over sin egen konklusjon. Hun har en del kritikk av PLP og mener at lærerne ikke har vært konsekvente og talt med en tunge, og hun etterlyser at ”et krav er et krav og en frist er en frist”. I utgangspunktet er hun tilhenger av det hun er vant til, klare og gjerne avgrensede oppgaver. Elsa har tenkt eksamensmappe fra hun begynte å skrive og arbeider i stor grad som tidligere. Hun har blitt påvirket eller presset til å arbeide litt mer jevnt, delvis prosessorientert og noe mindre i skippertak. Elsa oppsummerer sitt eget utbytte av dette som positivt. Motstanden mot en ny og mer selvstendig studentrolle var til en viss grad til stede, og løsningen ble å arbeide som før med en del justeringer.

Elsa bekreftet i det avsluttende intervjuet inntrykket som var skapt tidligere: Hun hadde det som til slutt skulle inn i eksamensmappen i tankene mens hun har utviklet tekstene. Det instrumentelle målet eksamen er fokusert. Samtidig fikk vi vite at tekstene gjenspeilet det som opptok henne i jobben: Hun hadde elevene i tankene mens hun studerte, og tekstene får en videre funksjon enn å være eksamenstekster. Elsa var mest lærer og minst student. I sitt forord til eksamensmappen skrev hun blant annet:

Disse tekstene startet som korte tekster tidlig i studiet, og dannet etter hvert grunnlaget for tekster til skriftlig eksamen. Jeg har ikke valgt tekster ut fra et tekstrepertoar. Innholdet i tekstene gjenspeiler mye av det som opptar meg i min jobb, og de momenter fra studiet som jeg har interessert meg spesielt for.

Elsa er påvirket eller presset til å arbeide noe jevnere enn det hun i utgangspunktet ville valgt selv, mer prosessorientert og noe mindre i skippertak, og utbyttet oppsummeres som positivt. Motstanden mot en nye og mer selvstendig studentrolle er tydelig, Selv om Elsa gir uttrykk for at hun liker muligheten til skippertak, tilpasser hen seg og løsningen blir å arbeide som før med en del justeringer, og hun viser samlet sett stor grad av mestring.

Her bekreftes inntrykket av deltidsstudenten som identitetsmessig først og fremst er lærer gjennom studiet. Elsa signaliserte også tydelig at det studiet egentlig forventet av arbeidsinnsats er for krevende for henne. Motsatt kan man si at hun har for mye å gjøre i forhold til det å ta et studium. Det er et viktig poeng. For deltidsstudenter som er i full jobb, ofte nyetablert med familie og små barn, blir dette i meste laget. Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP) foreslår for studentene at de bør ha redusert stilling mens de

studerer. Det vil være ideelt, men kan for den enkelte student være vanskelig av økonomiske årsaker, og for skolen fordi det ikke finnes andre som kan steppe inn i en halv jobb for eksempel. Resultatet blir at de fleste som Elsa, er i full jobb mens de tar praktisk-pedagogiske utdanning på deltid.

7.2.2 Eirik

Eirik underviser i samfunnsfag og kristendomskunnskap med religion og livssynsorientering (KRL). Han har jobbet på kontor i mange år før han etter eget ønske begynte som lærer. Dette positive valget var viktig for ham, han la vekt på at han ikke er tvunget til det som mange andre.

Eirik fortalte at han som barn var svært glad i å skrive, men at møtet med sakprosa og faktakravene i gymnasiet gjorde at han, etter egen mening, mistet evnen til å skrive. Her ser vi et konkret eksempel på kravene fra den offisielle og sentral skriftkulturen gjør utdanning problematisk (jf. 3.5.2 Ulike språkkulturer). Eirik kalte seg selv for ”en muntlig type” i begynnelsen av studiet, senere vil han heller vri det til ”en sosial type”. Han trives generelt godt med å samarbeide med andre og karakteriserte seg selv etter hvert som en som var glad i å lese og skrive.

Gjennom hele studiet viste han et sterkt engasjement for og en opptatthet av egne elever. Det er to temaer som har opptatt han gjennom hele studiet, og alle tekstene i mappen som ble levert til eksamen handlet om de to, identitet og motivasjon. Han mente disse begrepene er sentrale når det gjelder læring innenfor hans fag. Om det som kan føres videre fra studiet sier Eirik:

Det ene er det vi har lært om gruppearbeid og sånn. Men det jeg har lært gjennom skriveprosessen det er at jeg, og det har jeg faktisk skrevet i didaktikkoppgaven min, at selv om det er muntlige fag, så må det gå an å bruke skriftlig som en metode. I forhold til det med læring, særlig det med metalæring som det heter så pent. Det at de selv må bli mer bevisst på det de må gjøre for å få noen læring. Og på en måte gi ungene større ansvar på det.

Her får egne studieerfaringer konsekvenser for det han kan gjøre i lærerjobben. Eirik sa etter studieslutt at han var bestemt på å fortsette å lese pedagogisk teori framover. Han kom fra et område der hans generasjon var den første som i stort antall får anledning til høyere utdanning. Det betydde at skolegang og studier ikke var helt akseptert, og kommentarer som ”fisefin” og ”drømmer” var vanlige om dem som studerte. Eirik er bevisst denne konflikten og arbeider fremdeles mye med sin egen identitet og motivasjon, og med en slik bakgrunn er det lettere for ham å se at dette spiller en viktig rolle også for hans elever.

Det er ingen tvil om at Eirik arbeidet hardt med sin nye læreridentitet. Han fortalte entusiastisk om en synergieffekt av studiet: Han tok med teori fra studiet til kolleger i skolehverdagen, og de leste og diskuterte. Eirik sa han var ivrig i forhold til det å studere like etter samlinger i studiet, men etter en ukes tid falt han tilbake til hverdagen og ble mest opptatt av lærerrollen. Sin egen disiplin karakteriserte han som nærmest prøyssersk. Her ga Eirik doble signaler, et uttrykk for et dilemma. Han var en aktiv student og tok med seg interessante ting tilbake til kolleger, samtidig som han falt hurtig tilbake i skolehverdagen etter samlinger. Samlet sett fortalte han om det kompliserte med å være deltidsstudent og i full jobb. Eirik har gjennom arbeidet i sin basisgruppe fått fram de mulighetene som ligger i et samarbeid i nettklasserommet. Gruppen hans er i første del av studiet ganske systematisk i sitt samarbeid i nettklasserommet og Eirik hadde en ledende rolle for en slik gjennomføring.

Etter muntlig eksamen var Eirik noe nedstemt. Han sa at kommisjonen ikke hadde forstått det han har hatt på hjertet. Særlig handlet det om én av tekstene der spørsmålet om identitet eller selvforståelse, og der det å se fremover/ha forventninger stod sentralt. Om dette er en opplevelse tilsvarende da han gikk i gymnasiet, eller om svaret er et annet, har jeg ikke mulighet til å si noe sikkert om her. Det som kan antydes er at han fremdeles, trass i et meget positivt og entusiastisk utgangspunkt når det gjelder skriving, fikk negative opplevelser også i dette studiet. Behovet for stillasbygging og klargjøring av kriterier for tekstutvikling kan definitivt ses her.

7.2.3 Viktor

Viktor hørte til kategorien med yrkesutdanning fra høyskole/universitet og påfølgende praksis før han begynte på det praktisk-pedagogiske studiet. Han tok denne utdanninga fordi han måtte, og han tilkjennega at hans ”før-kunnskaper om pedagogikk på det teoretiske planet var minimale”. Utgangspunktet er nokså rent instrumentelt. Loggen han leverte ved studiestart bar ikke preg av negative forventninger eller for-dommer, men i intervjuet etter avsluttet studium fortalte han ærlig om dette:

Jeg må jo innrømme at jeg ikke hadde tro på pedagogikk. Jeg hadde jo vært i skolen fire år før og hadde mer tro på erfaring. Og pedagogikk var et sånt kvasifag som man ikke fikk bruk for, det var oppskrytt fra dem som hadde pedagogikk. Forventningene var egentlig, jeg må ha det for å være i skolen. Men etter hvert så viser det seg, heldigvis, at jeg har tatt fullstendig feil. Og nå overrasker det meg at man har fått lov til å virke i skolen så lang tid uten pedagogikk i bunnen, det må jeg si. Sånn at det har vært, synes jeg, veldig lærerikt. Og jeg har brukt en god del av det jeg har lært i praksis også.

Viktor fremhever i utgangspunktet erfaring både som viktigere enn teori og som en motsetning. Det er dette Tone Kvernbekk kaller ”førstehåndserfaringens autoritet” og peker på at tanken om at vi lærer på en pålitelig måte gjennom sanseerfaringer ser ut til å prege mye av diskusjonene i lærerutdanningen (Kvernbekk 2001:148). Dette eksemplet viser også noe av problemet med å forske i eget felt. Det finnes, som her, en viss risiko for at informanter gir forskeren det de tror hun vil ha. Innledningsvis viser eller avslører ikke Viktor til sin skepsis. Styrken i dette tilfellet er at informasjonen kan korrigeres på grunn av at studien foregår over så lang tid og at Viktor som her får anledning til å se tilbake og også selv vurdere det han har sagt tidligere (jf kapittel 2). Forhåpentligvis hadde han også oppfattet at jeg var ute etter alle typer reaksjoner, ikke bare de positive.

Basisgruppen hans fungerte i 2000 delvis i samarbeid på nettet, men gjorde ikke det våren 2001. Viktor mener at en grunn til dette kan være at noen ikke har gode nok tekniske ferdigheter i data. Det er en mulig og plausibel delforklaring. Mange studenter var både usikre på redskapet datamaskin og på skriftspråket som medierende virkemiddel. Løsningen blir ofte å la være å bruke dem. Denne spesielle basisgruppen var satt sammen av studenter med svært ulike undervisningsfag, og det viste seg at det også var problemer med å skaffe gruppen en stabil lærer som veileder. På den måten ble både Viktor og gruppen et ”offer” for en rekke

tilfeldigheter. Mens en tverrfaglig gruppe studenter i Tromsø, ut fra eget initiativ har hatt positive erfaringer med et samarbeid ut fra fysiske møter, fungerte dette ikke like lett i nettklasserommet. Viktor og de andre basisgrupped medlemmene har heller ikke søkt sammen selv, de ble plasserte i en gruppe.

Fra PLP fikk Viktor det han kalte ”rask og ok tilbakemelding”, sa han. Det tolker jeg som at han kunne bruke responsen til å utvikle tekstene sine videre. Basisgruppen var fra omtrent halvveis i studiet koplet ut som en samarbeidspartner for ham. Derimot hadde Viktor nytte og glede av samarbeid med medstudenter når regiongruppen møttes. De fungerer også som responsgivere for hverandre når det gjelder tekstutvikling og overtok slik sett delvis rollen for basisgruppene. Siden denne regiongruppen møttes fysisk, ”slapp” også studentene å ha kontakten med hverandre på nettet.

Viktor innledet forordet til sin eksamensmappe med å si at ”Hensikten med mappen som består av totalt fire tekster, er å kunne vise refleksjon over tema som jeg oppfatter som sentrale for meg selv og temaer en har berørt under praktisk–pedagogisk utdanning.” Den refleksjon det her snakkes om, er det rimelig å tolke som refleksjon i forhold til arbeidet som lærer, ikke noe personlig eller privat. Her knyttes også forbindelsen mellom det som har vært interessant for Viktor i jobben, og det som er tematisert i studiet.

For Viktor var skriveprosessen både tidkrevende og tung. Innledningsvis signaliserte Viktor at han trodde mer på erfaring enn pedagogiske teori, så her har det skjedd en endring. Hans egen konklusjon på det er at: ”Det er klart at det tvang meg til å lese mer, og det er jo åpenbart at det har vært med på å utvikle tekstene til det de ble til slutt.”

Selv om basisgruppen til Viktor fungerte dårlig, har han samarbeidet med andre når regiongruppen har vært samlet. Det gjelder også tekstproduksjon, og dette har vært et positivt samarbeid. Studentene har utnyttet regionsamlinger til å utveksle respons på tekstutkast, en respons de ikke fikk fra basisgruppen i nettklasserommet. Viktor hadde sterke meninger og signaliserte klart og tydelig at han ikke endret seg uten videre. Skrivning i studiet har ikke vært enkelt for ham, og det representerte noe relativt nytt. Stor egeninnsats og støtte underveis gjorde det mulig å produsere det studiet forventer. Dialogen med andre medstudenter og lærere har spilt en viktig rolle for hans utvikling. Viktor sa at dette var første gangen han har jobbet prosessorientert med skriving:

Jeg begynte å skrive svært tidlig i studiet. Men hadde man ikke skrevet prosessorientert og kanskje gitt blaffen, hadde jeg nært sagt, til et par måneder i forkant, så hadde man nok havnet i grøfta.

Når Viktor etter endt studium konkluderte med at ”og når jeg har blitt omvendt, så tror jeg nok at læringa må være god” tyder det på at han i en viss utstrekning har tatt til seg nye måter å arbeide på. Om dette er et uttrykk for appropriering av en ny måte å arbeide pedagogisk på er tvilsomt, men Viktor sa ved studieslutt at hans intensjon var å innføre mappevurdering for sine elever i videregående skole.

7.2.4 Linda

Linda underviser i norsk og samfunnsfag. Hun var i utgangspunktet skeptisk, eller i alle fall avventende til mappevurdering som arbeids- og vurderingsform. I et gruppeintervju i juni 2000, sa hun blant annet: ”Jeg føler enda at vi har et veldig teoretisk forhold til det. Jeg synes det høres bra ut, og jeg kan tenke meg at det kommer til å bli fint. Men jeg føler fortsatt at det er litt sånn, jeg har ikke grepet om det enda. ...” Linda sluttet seg til prinsippene, men hun sa også at det var vanskelig å forstå helt hvordan dette skal fungere i praksis. For Linda var både åpen for det nye og viste usikkerhet i forhold til hva dette egentlig innebærer. Hun var redd for arbeidsmengden metoden vil kreve, og det snakket hun åpent om.

Slik Linda presenterte seg her, fremstod hun som en helt annen type student enn de som fra starten tenkte eksamensmappe og konsentrerte skriving om de fire tekstene som skulle inn der. Hennes fokus var i alle fall tilsynelatende mindre instrumentelt og arbeidet ble i stor grad knyttet til egen undervisning og utvikling som lærer. At hun arbeidet annerledes enn mange og skrev mer, er en ting, men hun tok i studiesammenheng dessuten vare på alle typer notater og skriverier. Det var ingen andre av mine informanter som fortalte om en slik systematikk i skriving og dokumentasjon av arbeid, sannsynligvis betydde det at Linda også generelt blant studentene skilte seg ut med et positivt forhold til å dokumentere sitt arbeid systematisk i sin arbeidsmappe. I intervjuet etter eksamen oppsummerte Linda sitt syn på mappevurdering:

Jeg tror at som læringsform så fungerer det veldig godt. Og til dels også som eksamensform. Men det jeg så på meg selv, at å ha mappevurdering på et sånn deltidsstudium som man kombinerer med jobb, det ble ganske, det ble et press i seg selv fordi man ventet så mye av de endelige tekstene. Og den forventninga tror jeg kanskje lå sterkest hos oss studenter. Det er klart at den progresjonen at du skal skrive gjennom hele studiet gjør jo også at du blir mer kritisk til det du har skrevet. Sånn at når du kommer på sistesemesteret, så er det ingenting av det du egentlig skrev første semester som passerer nåløyet. (...) Jeg tror det hadde vært litt enklere å kombinere med jobb og familieliv hvis det hadde vært avsluttende tekster etter hvert, som det var før. Men så ser jeg jo også at de tekstene jeg endte opp med i eksamensmappa ville jeg jo ikke ha kunnet skrive etter første og andre semester. Det er jo et både øg. Verdien er jo der. I teorien er jeg veldig tilhenger av den eksamensformen, men etter å ha følt det på kroppen og i praksis, så vet jeg at det er veldig slitsom også.

Her signaliserte hun en forventning om at kvaliteten på det som produseres skulle bli høyere på grunn av den lange prosessen og muligheter til forbedringer. Det er et utsagn som hviler på både tidligere erfaringer og de erfaringer som er gjort i løpet av studiet. Hun ga uttrykk for at prosessen har vært både meningsfull og utviklende. Linda fikk som oppfølgings spørsmål hva hun ville valgt om hun skulle starte på nytt og alternativene var et tradisjonelt opplegg med noen samlinger med tradisjonell eksamen til slutt, eller mappevurdering:

Det var et fryktelig vanskelig spørsmål. Hvis du hadde spurt meg da jeg startet, så hadde jeg helt klart valgt et tradisjonelt opplegg. Lysta er jo alltid å bli fortest mulig ferdig. Samtidig så føler jeg at den utviklinga underveis, så langt jeg er kommet i dag, så kunne jeg ikke valgt det nå. Så det er på en måte tveegget. Det å kombinere med jobb betyr ofte å gjøre det enklest mulig for deg sjøl, men samtidig ser jeg en gevinst du går glipp av. Jeg tror nok at jeg ville ha valgt det samme slitet! (Latter.)

Disse to årene med mappevurdering som Linda riktignok framstilte som et slit, førte også til konklusjonen at valget må bli mappevurdering fordi det gir et større utbytte. Vi kan si at hun praktisk talt har tvilt og strevet seg fram til et slikt standpunkt. For Linda har dette i tillegg ført til at hun har innført mappevurdering i noen av sine klasser i videregående skole. I Lindas basisgruppe har i praksis bare hun og en til fungert, men disse to har hatt nært et samarbeid. For henne, som for Viktor, har regiongruppen delvis erstattet basisgruppen når det gjelder samarbeidet om tekstutvikling.

Linda var ærlig og antok at hadde hun hatt valgmuligheter da studiet startet, ville hun sannsynligvis valgt et tradisjonelt opplegg fordi hun ikke var klar over gevinsten ved å arbeide på en ny måte med mappevurdering. Hun sa at det krever kjennskap til mulige

gevinster med mappevurdering for å ville velge det. I forordet til mappa som ble levert til eksamen, skrev Linda blant annet:

I dag stilles det i all virksomhet stadig større krav til å kunne dokumentere resultatene av arbeidet sitt. Disse kravene reises med stadig større tyngde også i skoleverket. Kanskje kan denne mappa bli min presentasjonsmappe av meg selv som pedagog.

Det er mitt håp at tekstene i den mappa skal gi et bilde av meg som person, hvilke verdier jeg står for og hvordan jeg tenker om mitt virke som lærer. Jeg ønsker å presentere meg selv og mitt arbeid i løpet av studietiden gjennom disse fire tekstene. Jeg håper det kan være med å kaste lys over ting som opptar meg i yrkeshverdagen.

Her kan vi lese at Linda, som de andre deltidsstudentene, så på seg selv som først og fremst som lærer, og hun tenkte at eksamensmappa kan få en betydning for hennes videre karriere. Den kan også utvikles videre. Arbeidet som har resultert i denne presentasjonsmappa til eksamen, har også en verdi ut over eksamen, og det kan gjøre arbeidspresset som har vært mer akseptabelt. Det er ingen tvil om at Linda viser stor grad av mestring, men i tillegg vises spor av appropriering. Dette er en prosess som ikke er avsluttet, men fra tydelig friksjon i prosessen er det tydelig at Linda, i alle fall delvis, har gjort intensjonene når det gjelder mappevurdering til sine egne.

7.3 Heltidsskullet (august 2000 – juni 2001)

7.3.1 Anne

Anne har yrkesfaglig bakgrunn med fagbrev, og hun har også studiekompetanse. Før hun startet på dette studiet, hadde hun ikke jobbet som lærer. I en logg helt i begynnelsen av studiet, skrev Anne at mappevurdering var kjent for henne. Hun syntes det var ok, for ”da har man muligheten til å utvikle tekstene”, og hun så det som positivt at ”toget” er ikke var gått med første forsøk. Anne sa samtidig at det som skal være i mappa var noe diffust for henne. Det betyr også at hun forventet eller hadde behov for at dette skulle være klart ved studiestart. Anne ønsket seg klare forestillinger om hva som skulle gjøres, og hun signaliserte klare instrumentelle mål.

I løpet av studieåret ble det stadig tydeligere at Anne slet med å imøtekomme skrivekravene, og hun syntes det var meget tungt å lese pensum. Da hun startet på PLP, så hun på læreryrket som noe svært praktisk, slik hun også så på seg selv og sitt yrke før hun begynte på praktisk-pedagogisk utdanning. Fagtradisjoner kolliderte helt åpenbart, og det skapte vanskeligheter og frustrasjoner. Det kan også være snakk om å bli testet i medierende redskaper som forutsetter ferdigheter hun ikke har fått tid og anledning til å utvikle, eller i en kode hun til nå har begrensede erfaringer med.

Anne var en av studentene som ikke skrev et forord til eksamensmappen, den eneste av mine informanter. Hun leverte fire tekster, eller det hun for det meste kalte oppgaver. I intervju med Anne etter avlagt eksamen, ga hun uttrykk for at formkravene på universitetet har vært et stort problem for henne, ”en klamp om foten”. Hun sa også klart i fra om sin frustrasjon i forhold til de teoretiske delene av studiet.

Anne var etter muntlig eksamen ganske ”tom og nedslått” (hennes egne ord) fordi hun mente at den handlet for mye om henne som person. Hun likte ikke alle spørsmål som sa ”hva mener du om det?” Dette var på flere vis et dårlig tidspunkt for et intervju, men det var avtalt på forhånd, og hun møtte lojalt opp til samtalen. For meg som forsker hadde det betydning å få høre om hennes frustrasjoner og negative opplevelser. Når det gjaldt hennes utvikling av lærerprofil i løpet av studiet, var hun meget klar. Da hun startet, mente hun at hun skulle lære bort ting, det hun kunne og elevene ikke. Nå vil hun snakke om samarbeid, ha fokus på det å være veileder og ikke være den som ”fyller tomme kar”. Dette mente hun var en stor forandring med henne, og et resultat av det hun hadde lært i løpet av studieåret. Dette hadde likevel ikke fått konsekvenser for hvordan hun så på seg selv som lærende, avstanden mellom tidligere erfaringer og et sosiokulturelt perspektiv på læring ble for stor.

Ukene i praksis, syv hvert semester, har vært en slags lunge for Anne. Da hun oppsummerte praksis, var begge periodene svært positive. Hun mente at hun hadde hatt flaks med begge oppleggene, men var klar over at en annen gang kan dette bli annerledes. Konklusjonen for det hun skrev om egen lærerpraksis lyder slik:

Jeg tror også at jeg var så redd for at det ikke skulle gå bra, at jeg bare fokuserte på det positive og muligens overså det negative. Nå i ettertid ser jeg at teksten er rosenrød, men jeg har ikke tid til å gjøre noe med det.

Hun antydte her at hun som ”et praktisk menneske” kan stå i fare for å forskjønne nettopp praksis. Dette forteller også noe om hva det betyr å operere i et miljø der man er trygg, slik Anne følte det da hun ute i praksisfeltet kunne anvende sine kunnskaper og ferdigheter i et fag der hun var eksperten.

Samlet sett kan det sies at Anne mestret de kravene studiet stilte og hun gjennomførte eksamen. Følelsene for kravene til skriving og lesing av teori var etter studieslutt fortsatt negativ. Det hadde vært et stort misforhold mellom hennes forventninger til studiet og det studiet hun faktisk møtte. Universitetets akademiske krav ble et visst sjokk. Det bidro til å gjøre studieåret svært tungt, og til å gi henne mange negative opplevelser. Anne strevde gjennom hele året med å skrive slik hun trodde det ble forventet. Mappevurderingens potensial til å utfordre det etablerte og å gi rom for større mangfold har i liten grad blitt fulgt opp.

Basisgruppen blir ikke på noe tidspunkt en støtte for skriving, og det er et savn Anne ga klart uttrykk for. Støtten fra medstudenter har generelt vært god, men det handler i sin helhet om muntlig samhandling. Derimot hadde hun fått mye og god veiledning når det gjaldt skriving fra sin veileder, og hun mente at studentene kanskje til og med har ”misbrukt” ham. Studentene oppsøkte ham svært ofte, de ble ikke avvist, men fikk hjelp. Om dette har fungert bare positivt er vanskelig å si, det kan se ut som om hun i liten grad har utviklet sin selvstendighet i forhold til sett å skrive. Anne virket samlet sett mer negativ til skriving etter endt studium enn hun var da hun begynte.

7.3.2 Egil

Egil har utdanning i samfunnsfag, kroppsøving og friluftsliv. Han er interessert i fagene sine og trives i skolen. Tiden på studiet kunne vært organisert bedre, syntes han, det ble liten tid til mye arbeid som måtte gjøres etter jul (i andre semester). Det var et stort skrivetrykk som Egil følte ble svært slitsomt mot slutten. Hans forslag var å fordele skriving mer over tid, og Egil etterspurte i den forbindelse fastere rammer for studiet. Det er slitsomt å skrive på flere tekster samtidig, og han syntes heller ikke det var uproblematisk å forholde seg til respons fra veileder. Han sa:

Det er litt vanskelig når du egentlig føler at du er ferdig med en tekst og så plukke den frem igjen. Du har lyst til å legge fra deg ting.

Dette kan både handle om at revisjon er tungt og at den responsen han har fått for ham er uklar. Han har i alle fall hatt problemer med å nyttiggjøre seg respons, og han sier dessuten at ”vi kunne ha fordelt tida bedre. Før jul hadde vi en veldig rolig periode.”

Egil kommenterte i intervjusamtalen etter eksamen på nytt at skrivetrykket mot eksamen var svært slitsomt. På den annen side var han glad for disse erfaringene og regnet med at de kom direkte til nytte når han snart skulle ta fatt på et hovedfagsstudium. Han syntes også det var en fordel å bli nærmere kjent med mappevurdering siden det blir stadig viktigere i skolen, å ha jobbet med metoden selv blir et stort poeng. Samarbeid med andre om tekstutvikling og å få og gi respons har det vært lite av siste semester. Det har vært noen forsøk på samarbeid mens de jobbet for å utvikle problemstillinger de skulle skrive om, men ikke noe etter det. Det har egentlig vært et savn, sa Egil, og noe som ville vært viktig å få erfaring med før studentene ble ferdige her. I forordet til eksamensmappen, skrev Egil blant annet:

I løpet av året på PLP har mye av tiden gått med til skriving. Spesielt de siste månedene har vært hektiske med tanke på skrivingen. Men nå kan jeg se med lettelse på at dette produktet som du nå sitter og leser i, endelig er ferdig, eller som jeg har lært gjennom denne prosessen, en tekst blir aldri ferdig, den er bare påbegynt!

Selv om prosessen har vært arbeids- og tidkrevende, har den vært utrolig lærerik, og jeg tror at det jeg har lært her vil være til nytte senere.

Egil syntes studiet har vært slitsomt, men var også klar i forhold til å peke på at det har gitt et utbytte. Basisgruppen forsvant i andre semester, og det mente han har vært negativt. Det betyr sannsynligvis at han har sett den som et tjenlig redskap for det arbeidet han har gjort. Den synlige endringen i undervisning og læringsaktiviteter har vært skrivekravene knyttet til det som skulle bli eksamensmappen. Egil viste både tegn til at han har tatt inn over seg intensjonene i mappevurdering og at basisgruppene kan være et egnet redskap i prosessen med å utvikle tekster. Samtidig var han klar i forhold til at studiestrukturen med lange timeplanlagte dager ble et slags hinder for skriving. Det skjer om det ikke blir satt av tid i løpet av formiddagene, da studentene kom hjem var de ofte for trøtte. Timeplanen tar ikke nok hensyn til de nye studiekravene, det var en helt klar melding fra ham. Egil har tilpasset seg studiekravene, det er i høy grad snakk om mestring, men det synes ikke helt entydig om det også er snakk om varige endringer.

7.3.3 Nils

Nils har også samfunnsfag og kroppsøving som undervisningsfag. Han fortalte etter eksamen at han da så frem å jobbe i skolen. Studiet hadde motivert ham til det, sa han. På forhånd var han litt usikker på om dette var riktig for ham. Han syntes ikke det praktisk-pedagogiske studiet var godt nok organisert, det ble for mye som skulle skje av skriving mot slutten. Nils mente også at tekstene som skulle leveres i mappen til eksamen er for like.

Jeg mener fremdeles at det er for mange oppgaver, spesielt når man ikke får tidsfrister. (..)Det burde være klarere styring fra studiet sin side. For at det som skjedde både med meg og mange andre, var at vi satt og skrev på fire oppgaver samtidig den siste måneden. Og det sier seg sjøl at det kan gå i surr for mange. Så jeg tror med fordel at man kan kutte bort i hvert fall en av oppgavene. Hvilken vet jeg ikke, men den personlige teksten, kanskje.

Nils kommenterte hele skriveprosessen og understreket at studentene også skulle ha tid til ”å gå til veiledning”. Det betyr i hans språk å få veiledning fra lærer. Han var bekymret for at lærerne skulle veilede for mange studenter, noe han mente kunne gå ut over kvaliteten på veiledningen.

Nils’ basisgruppe fungerte ikke når det gjaldt samarbeid om tekstutvikling og respons etter jul. Derimot fungerte gruppen godt for samtaler om ulike tema og oppgaver. ”Jeg lærte mye mer av arbeidet i basisgruppa enn å sitte og lese sjøl”, sier Nils etter avsluttet studium.⁴⁵

Nils syntes studiet hadde vært strevsomt med lange dager og var opptatt av at kullet var ”prøvekaniner”. I en slik formulering kan det anes en frykt for at opplegget blir litt tilfeldig. Han signaliserte usikkerhet i forhold til det nye. Tidsfrister kan være med på å lette arbeidspresset i siste del av studiet, sa Nils, men likevel var han usikker på om han ønsket fastere rammer. Dette ble også for ham et dilemma. Det han var sikker på, er at det burde vært mindre bundet tid i de såkalte teoriukene. Han foreslo å kutte mer ned på fellesforelesninger. Han mente at det både var mange av dem, og at han hadde lite igjen. ”Det var en del banale ting det ble forelest over som man kan lese sjøl. (...) Nei, det kan med fordel kuttet ned på

⁴⁵ Nils refererte til sin basisgruppe i 2. semester, det må ha vært en uformell samarbeidsgruppe. Fra lærerhold og administrasjon fikk jeg bekreftet at basisgruppene ikke fantes i studiestrukturen i andre studiedel for alltid.

fellestimene.” Jeg oppfattet det som at Nils mente at studentene kunne ta et større ansvar for å lese pensum eller relevant litteratur, og at timeplanen dermed kunne organiseres annerledes.

Nils har gjennom studiet fått bekreftet at læreryrket er noe for ham. Han syntes det hadde vært strevsomt, men han mente han hadde lært ting han ville ta med videre. Kravene studiet stilte har Nils absolutt mestret. Skrivepresset førte for Nils til at det ble hektisk, men han har fra før vært vant til å skrive en del og syntes selv at det gikk greit. I forordet til eksamensmappen skrev Nils blant annet:

Dette har vært en interessant form for eksamen, noe som etter mitt syn skulle ha kommet for flere år siden. Det blir litt bakvendt å starte på noe nytt når det er siste eksamen man tar før man er ferdig med studiene! Men jeg er absolutt positiv til denne eksamensformen.

Han både etterspurte fastere rammer og ville ha stor grad av frihet. Dette er et uavklart dilemma som Nils hadde felles med mange andre studenter, behovet for å bli styrt, men også en motvilje mot det. Det kan i alle fall oppfattes som at tid til skriving og respons bør være en del av det timeplanlagte og fra studiet styrte. Samlet sett fant han ved studieslutt ut at mappevurdering var positivt, men han kommenterte det bare som eksamensform, ikke i forhold til arbeidsmåter og læring. I det han ellers tidligere uttalte i intervjuer, ønsket han fastere rammer for å hindre at det meste av skriving måtte skje mot slutten av studiet. Skriving hadde han egentlig ikke noe i mot, men han mente at studiet burde organiseres bedre. Dette var hans hovedinnvending.

7.3.4 Øydis

Øydis har realfagsbakgrunn og er spesielt interessert i undervisning. Hun var i studietida tilknyttet forskningsprosjektet ”Læringsboka”⁴⁶ og mente det spilte en viktig rolle for henne som student. Det inspirerte til å aktivisere elevene og til rollebytter og mindre lærerstyring da hun var ute i praksis. Gjennom praksis fikk hun også erfaring med mappevurdering for elevene, og hun så at her var det mange skjær i sjøen dersom kriteriene for arbeidet var uklare. På den skolen hun var i praksis, ble det svært tungt for elevene at kriteriene for mapper var

⁴⁶ <http://aktivitetsweb.plp.uit.no/aktivitetsweb/laeringsboka/index.asp>, 07.05.04.

forskjellige i ulike fag. De fikk motsatte beskjeder og det ble frustrerende. Den samme innvendingen har en del av hennes medstudenter fremført for det som skjedde i studiet.

Øydis signaliserte ingen problemer med det å skrive, men hun var kritisk til at skriving gikk over så lang tid: ”Det lå hele tida over, nå må du se på de tekstene, nå må du skrive.” Hun var likevel ikke sikker på om det ville være en fordel med mer styring og arbeid med ulike tekster til ulike tidspunkt:

Jeg ser både positivt og negativt på det. Det er greit å bli ferdig å få lagt ting på hylla, men hvis du skal ha med deg den der utviklinga som er veldig viktig i mappevurdering, så ser jeg at man mister litt hvis man ikke har den hele tida.”(...) Jeg skrev veldig mye i loggboka, og det var det mange som brukte, det er jo en tekstproduksjon hver dag. Ting som ble tatt opp i timen, ting du reagerte på eller følelser. Det er jo tekster det også.” (...) Og en av intensjonene med mappevurdering er jo at du skal kunne bruke noe av det du har gjort i løpet av året, og produkter du har laget i løpet av året. Hvis det kan blir lagt litt mer vekt på det, at du faktisk har produkter du har ferdig, at du slipper å skulle skrive alt i mai måned. Da synes jeg det er veldig bra.

Det er en interessant innvending, Øydis etterlyste egentlig større mulighet for studentkontroll og bruk av det vi kan kalle autentiske tekster⁴⁷. Det samsvarer godt med intensjonene i modellen for mappevurdering, også det punktet som kanskje har vært vanskeligst å realisere.

Om det å studere sa Øydis:

Ja, jeg kan godt skrive, men det må ha tilknytning til erfaring og teori samtidig. (...) Vi har jo gått igjennom det allmennfaglige og vi skal kunne norsk og bruke språket, det skal vi kunne fra før. Og vi er kvalifisert gjennom den utdanninga vi har. Og når jeg skal undervise i matte og fysikk, det er viktig at jeg kan bruke språket da også, men på en annen måte.

Midtveis i studiet sa Øydis at hun var usikker på kriterier for det som skulle inn i presentasjonsmappen. Etter studieslutt fortalte hun at hun aktivt har brukt veiledningssituasjoner med lærer til å klare opp i dette spørsmålet, og hun syntes det ga henne bra svar tilbake. Hun var en offensiv student og kan karakteriseres som det Lauvås og Jakobsen (2002) kaller ”selvstendig lærende”. Øydis var også opptatt av at hun, etter eget utsagn, måtte lære seg å bli veiledet og å stille spørsmål til veileder. Hun mente hun fikk ”lite

⁴⁷ Bruk av autentiske tekster vil i denne sammenhengen si tekster som studentene skrev fortløpende som en del av arbeidskravene: refleksjonslogger, veiledningsgrunnlag osv.

gratis” hvis hun ikke selv stilte spørsmål. Retningslinjene for skriving i studiet mener hun både er åpne og greie, altså uproblematisk for henne. Til forskjell fra Anne ble Øydis testet i medierende redskaper som hun allerede før studiestart har en selvtillit i forhold til. Hun hadde et annet utgangspunkt, og det fikk visse konsekvenser for studiet.

Øydis var enten en svært utypisk realfagsstudent, eller så kan det være overdrevet når lærere snakker om denne studenttypens negative forhold til skriving. Hun viste selv tilbake til den allmennutdanningen alle har, og som betyr at de skal kunne lese og skrive norsk. Det er et klart og tydelig standpunkt. I hennes basisgruppe var det hele åtte studenter, og den fungerte ikke som responsgiver for tekstproduksjon.⁴⁸ Øydis hadde et samarbeid med tre andre studenter som leste hverandres tekster og ga respons, ellers brukte hun sin veileder aktivt. De organiserte selv en type gruppe som skulle vært en del av studiestrukturen. Øydis var opptatt av at mye fokus på skriving kan føre til at det blir lite tid til lesning. Hun foreslo at diskusjon om pensumlitteraturen må inn i basisgruppene eller lesegrupper, slik at det kan bli en vane å lese, og at dette blir fulgt opp.

Øydis var den som indirekte, men likevel på flere vis tok opp spørsmålet om å utvikle den enkeltes ”literacy” i studiet. Hun sa også at dette er et studium som kommer så sent at man burde ha knekt studiekoden på forhånd. Underforstått er det helt greit at det stilles en del krav både til skriftlige og muntlige ferdigheter. Hun var flere ganger inne på at det kan være annerledes for yrkesfag fordi denne studentgruppa har en annen bakgrunn. Øydis, som Linda, er en av få studenter som viser tegn til appropriering når det gjelder det nye. Hun arbeider systematisk for å endre sine inngrodde vaner, og hun setter ord på dette når hun sier at hun måtte ”lære å bli veiledet”. Situasjonen krevde en annen selvstendighet av henne enn det hun har vært vant til, og dette arbeidet hun aktivt med og kunne sette ord på.

7.4 Oppsummering

Informantene blant studentene hadde nokså ulike holdninger til og erfaringer med skriving. Studenter med yrkesfaglig bakgrunn hadde generelt sett størst problemer i forhold til

⁴⁸ Dette skulle opprinnelig være to basisgrupper opplyser studiekonsulenten. Det er uklart hvorfor de ble slått sammen.

skrivekravene studiet stilte og i noen grad også når det gjelder å lese og forstå tekster. Selv om alle i utgangspunktet tilhørte en basisgruppe der planlagte aktiviteter var å samarbeide gjennom dialog også om tekstutvikling, var det studentene opplevde og erfarte meget forskjellig. Dette handlet blant annet om bakgrunn i ulike språkkulturer og eventuelt også språkkoder.

Samarbeid, dialog og medstudentvurdering i basisgruppene har fungert ulikt og flere av informantene mente at utbyttet ble magert. Det gjaldt særlig deltidsstudentene som skulle gjennomføre dette samarbeidet i nettklasserommet. Dette fungerte for noen, men ikke for alle. På den andre siden ble lærernes rolle som veileder vurdert til å være god og verdifull. Lærerne tok over der medstudentvurdering ikke fungerte. Dette er også det de tradisjonelt er vant til, og lærerne fulgte slik sett opp det de alltid har gjort.

Generelt signaliserte alle informantene et behov for at arbeids- og studiekrav med frister og krav til deltakelse blir tydeligere presentert fra studiestedet. Frihet og fleksibilitet har blitt et problem fordi det førte til usikkerhet. Tilbakemeldingen her er at det skapte flere problemer enn det løste. Når lærerne mente de hadde vist fleksibilitet, kan studentene mene at det var et uttrykk for ettergivenhet. Det er mange utsagn fra studentene om at ”en frist bør være en frist” og at lærerne bør være mer samsnakkende, stille de samme kravene og så stå på dem. Det gjelder begge kull. Lærerne kan også ha utvist en viss naivitet gjennom å la studentene få for stort slingringsmonn i forhold til når ulike arbeidsoppgaver skulle utføres.

Samtidig var det en tendens til at studentene bad om frister, men mange lot likevel være å overholde disse. Studentene trodde egentlig ikke på at noen kunne bli nektet å gå videre på grunn av manglende deltakelse og innsats. Siden de heller ikke opplevde eksempler på at det skjedde, er konklusjonen de dro rimelig. Det kan synes å være en innarbeidet fordom at lærerutdanning er noe enkelt og ikke skal ta mer tid enn det som er timeplanlagt. Konklusjonen fra studenthold ble at PLP bør ”hjelp dem å planlegge gjennom å ha frister for ulike arbeid”. Studenter som kan tåle å få full fleksibilitet og frihet, må både være svært strukturerte og disiplinerte, og de bør helst ha studiet som hovedbeskjeftigelse (heltid) eller ha nedsatt jobb mens de studerer (deltid). Flere er inne på at problemene oppstår fordi studentene har for mye annet å gjøre, de kommer stadig opp i situasjoner der de må prioritere en aktivitet foran en annen. Konsekvensene av dette ble et ønske om mer struktur og på ett vis mindre

frihet. Det siste gjaldt å oppfylle arbeidskrav som gjelder deltakelse i basisgruppe og skrivning av tekst.

8 Gruppeintervju og spørreundersøkelser ved studieslutt

8.1 Gruppeintervju av fem studenter som er valgt ut av region-gruppene på deltid, oktober 2001

8.1.1 Innledning

Denne intervjusamtalen var forberedt av studentene på møter i regiongruppene, og gruppene hadde valgt ut to representanter hver, en av hvert kjønn. Noen av gruppene leverte i tillegg skriftlige oppsummeringer av diskusjonene de hadde hatt. Innholdet i samtalene var generell studieevaluering, og innenfor den et visst fokus på mappevurdering som arbeids- og vurderingsmetode. Denne samtalen ble primært gjennomført for å gi tilbakemelding til studiet, men ble også definert som mulig del av datagrunnlaget for min avhandling. Studentene fikk på forhånd utlevert noen spørsmål som utgangspunkt for intervjusamtalen (se vedlegg VIII). Da regiongruppene valgte representanter til dette intervjuet, unngikk de å plukke ut noen som i forveien var mine informanter. De var opptatt av at så mange stemmer som mulig skulle få ytre seg. Ønsket var å gi grundig tilbakemelding til studiestedet, og de gjorde et omfattende arbeid i denne forbindelse. Studentene som ble intervjuet har fått fingerte navn: Astri, Irene, Arnt, Robert og Jens. Fra lærergruppen deltok Sigrid og jeg i denne intervjusamtalen som ble tatt opp på bånd og senere transkribert.

8.1.2 Skrivning i studiet

Skriving har tatt svært mye av oppmerksomheten i studiet, og studentene sa det hadde vært en lang prosess for å utvikle de fire tekstene som til slutt ble levert. Det å "aldri bli ferdig" ga mange en del frustrasjoner. Flere var meget kritiske til at arbeid underveis ikke verdsettes og prosessen ikke blir vurdert til eksamen. Tilbakemeldingene var ikke helt entydige, det har både vært godt å komme tidlig i gang for en del, mens andre synes det har vært langtekkelig arbeid. Mange kunne tenke seg å avslutte noe underveis. Astri bidro med følgende fra sin gruppe:

Skrivningen i studiet ble for lite synlig i eksamensmappen. Så de var faktisk noen som syntes at den første teksten vi skrev, skulle stå slik den var når de hadde fått tilbakemelding på den.

Det er en interessant innvending, de etterlyser innslag av den tekstproduksjon som har foregått underveis i studiet, og foreslår at den første teksten de skrev burde være med sammen med en kommentar. Dette er en innvending som samsvarer med den heltidsstudenten Øydis kom med, og den harmonerer også med et ønske om større studentkontroll.

Arbeidsmåtene i studiet med krav til skriving underveis har hindret studentene i å skyve alt foran seg, det var mange glade for da studiet nærmet seg avslutning. Robert mente at det har vært for få frister og for lite fast struktur. Han sa at særlig yrkesfagstudentene trenger dytt og frister. Begrunnelsen for det er at dette arbeidet er spesielt tungt for dem. Arnt la til:

Men jeg tror at mappevurdering er med på å gjøre at vi i hvert fall kommer i gang mye tidligere enn vi ellers ville ha gjort.

Ønsket om fastere struktur og flere frister virket sterkere enn ønsket om frihet, selv om dette også ble målbåret i dette intervjuet. Studentene var ganske klare i sin konklusjon om at arbeidsmåtene i mappevurdering hadde fått dem til å skrive mer og tidligere enn de ellers ville ha gjort. Dette er et eksempel på at arbeidsmåtene i studiet er endret eller i alle fall annerledes enn det studentene var vant til, de måtte arbeide på en for dem ny måte. Mappevurdering hadde fått en del konsekvenser. Det kom også godt frem at de ville ha uttelling for arbeidet de gjør, derfor følte de seg litt lurt når prosessen til syvende og sist ikke fikk noe å si i vurderingen.

8.1.3 Ubehaget ved å bli utsatt for krav om skriftlig refleksjon

Studiet har lagt opp til krav om skriftlig refleksjon og å skrive i en prosess med tenking og systematisering av erfaringer. Dette ble spesielt synlig i forbindelse med veiledet praksis, refleksjonslogg og det som kalles veiledningsgrunnlag (jf side 63).

Flere ga uttrykk for at det har vært ubehagelig å bli presset til å skrive og at den gamle studentrollen var mer behagelig og mindre krevende. Den betydde ingen skrivekrav

underveis, men en hjemmeoppgave eller skoleeksamen mot slutten av et studium. Dette studiet har vært annerledes, sier Astri:

Det var faktisk noen på gruppen som følte seg nesten presset til å komme i gang med skrivingen og følte at det var litt ubehagelig. (...)Vi er vant til å skrive kanskje den siste måneden og hadde kanskje ikke begynt i det hele tatt. Og da ble det veldig ubehagelig, men...

Flere hadde også vegret seg mot å legge ut uferdige tekster. Det hadde vært problematisk og ubehagelig, ble det sagt. Jens og flere med ham følte at de hadde slitt med dårlig samvittighet store deler av studiet. Arnt så problemer knyttet til den lange prosessen:

Det har egentlig vært godt å komme i gang, men noe av det problemet vi følte var at vi begynte med en tekst og så fikk vi ikke gjort den ferdig. Så har vi to tekster, og til slutt har vi fire og ingenting er ferdig. Og det blir et rom for frustrasjoner. Du blir liksom aldri ferdig. Ellers er det godt å komme tidlig i gang med å jobbe med både litteratur og tekster.

Deltidsstudentene er personer som kom i en kraftig tidsklemme mellom jobb, studier og familie. Noen hadde dessuten svært krevende fritidsaktiviteter som de ikke la bort i denne studietida. Dette peker mot et sentralt dilemma og spørsmålet om å holde studieplanens krav høyt, eller ha forståelse for at studentene har dårlig tid og la være å presse dem.

Robert satte ord på problemer studenter med yrkesfagbakgrunn kan ha. Han startet på studiet og ny jobb samtidig: ” Det her er mye mer sånn teori, og det er liksom ikke min greie – teorien – så alt blir nytt, så det er vanskelig å fordøye, få det på plass.” Arnt støtter opp om dette ved å si at han er svært glad for at han har jobbet noen år som lærer før han begynte på dette studiet. Han kjenner hverdagen og har mye igjen for det også studiemessig.

Spørsmålet om ”ubehag” dukker stadig opp når det snakkes om skriving. Dette ordet har i synonymordboka i Word følgende synonymer av substantiver: avsky, illebefinnende, irritasjon og plage. I Escola (1996) finnes synonymene: uvelhet, motvilje, avsky. Det kan virke som om forventningen eller ønsket fra mange studenter er at studiet skal være behagelig, eller i det minste ønskes fravær av ubehag. Å tilegne seg kunnskap og særlig det å utvikle skriveferdigheter blir i mange forbindelser sammenlignet med å trene for å bli god i en idrettsgren. Skal noen makte å bli god i en eller annen idrett, vil det kreve både å tåle å

akseptere smerte og ubehag som nødvendige for å nå målet. Nils Christie (1983) har i sine ”12 råd om skriving” gitt som første råd:

Skriv. Ingen kunne tenke seg å bli snekker ved bare å se på snekkere, eller bare å lese om snekkeri. Man må gjøre det selv, få snekkerkunsten inn i ryggmargen ved å trene håndgrep, og med hammer og høvel. Så også med penn eller skrivemaskin. Man kan ikke lese seg til å skrive. Man må skrive.

I et studium er det å utfordre aktørene sett på som nødvendig og viktig. Det er vanlig å hevde at krav og høye forventninger til de lærende gir bedre resultater enn om man venter lite av dem (Dysthe 1995:223 ff). Forståelse for at for eksempel deltidsstudentene er presset i en tidsklemme og mellom mange forventninger, betyr ikke automatisk at kravene til dem skal reduseres eller at standardene skal ned. Alle som begynner på et studium har gjort et valg som voksne mennesker og fortjener å bli tatt på alvor.

I en rapport fra Universitetet i Bergen vises det til at studenter savner at universitetet setter i gang skrivetrening før hovedfagsnivå. På hovedfagsnivå ser det ut til at studentene får et mer bevisst forhold til å skrive for å lære (Dysthe & Breistein 1999: 22-23). For studentene i praktisk-pedagogisk utdanning er det som regel et mindretall som har hovedfag før de begynner på dette studiet. For de aller fleste er derfor en type kurs som det snakkes om for hovedfagsstudenter også relevant for dem. Det kan i denne sammenhengen diskuteres som det har vært lagt tilstrekkelig vekt på skrivetrening for de studentene som har hatt behov for det. Siden så mange signaliserer problemer både med å komme i gang og med det å skrive generelt, kan det være tatt litt for gitt at studenter som har en del år bak seg på universitet og høyskoler, behersker den typen fagskriving som kreves i det praktisk-pedagogiske studiet.

8.1.4 Studentrollen

Astri ga uttrykk for at dersom de hadde fulgt opplegget i studiet slik intensjonen var i Studieplanen (vedlegg VI), så ville studentrollen blitt radikalt endret. Arnt la til:

Når det gjelder studentrollen, så er jeg enig i at vi har vært nødt til å være aktive fra begynnelsen av.

Det betyr en endring fra en mer passiv studentrolle der forventningene knyttes til at de skal reprodusere til eksamen. Flere syntes kravene til en ny studentrolle ”falt litt i fisk” etter hvert. Krav som ble satt innledningsvis, ble ikke systematisk fulgt opp. Studentene har likevel vært nødt til å forholde seg til hverandre på en måte som er ny for de fleste. De har selv fått en veilederrolle⁴⁹, og det endrer studentrollen. Men her ble det avslørt en del problemer. Irene sa:

Det som ikke har fungert så bra, det er jo dette med veiledning mellom studentene. Det fungerte i starten, da var vi flink til å gi hverandre respons. Men så har det dabbet av. Det kan jo være flere årsaker til det. Folk har mye å gjøre.

Jens mente at om basisgruppene fungerte eller ikke, det var veldig personavhengig:

Basisgruppen skal være en hjelp og en motivator faglig og sosialt i studiet, men den har virket demotiverende faktisk for enkelte på grunn av ulik innstilling til konseptet. Det går på det faglige sosiale og altruismen i dette, forhold til arbeid, i forhold til IKT blant medstudenter. Vi tror det må gjøres flere og bedre grep på første samling for at folk av basisgruppen skal bli så godt kjent, at det kan forventes at de skal være svært aktiv som gruppe på nettet i første mellomperioden. Basisgruppene hadde blitt styrket hvis det hadde vært flere fora eller opplegg hvor vi kunne ha møttes ansikt til ansikt.

Å ha møtt hverandre fysisk og fått tid til å bli kjent, vurderes av flere som avgjørende. Det svakeste leddet i en gruppe kan ødelegge mye. I dette tilfellet var det på første samling satt av tid for at gruppene skulle bli kjent, men lite i påfølgende samlinger. Enkelte grupper kan fungere godt sammen sosialt, men de har lite faglig virksomhet sammen. Da bli det faglige utbyttet magert. Arnt gjentok flere ganger at det er nødvendig å stille krav til basisgruppene, han gir som eksempel at de må produsere noe sammen tidlig i studieforløpet. Han mener at det må dreie seg om absolutte krav, ”ellers så kommer de latpeisene til å ødelegge”, sier han. Fordi enkelte grupper ikke fungerte, lyktes noen studenter i å lage alternative grupper på eget initiativ. Det forteller at denne typen samarbeid er positivt når det fungerer.

I Tromsø ble det eksempelvis laget en gruppe på tre-fire som møttes annen hver mandag. Det var en tverrfaglig gruppe med både allmennfag- og yrkesfagstudenter. Robert konkluderte med at han fikk mye mer hjelp fra den gruppen enn fra den basisgruppen han tilhørte:

I hvert fall følte jeg at jeg fikk veldig mye hjelp fra dem til mine tekster, mye mer enn den jeg fikk i basisgruppen. ... At det burde være litt sånn, i hver fall at vi i yrkesfag burde gjerne vært med i en sånn tverrfaglig gruppe. Det er veldig mye teori. De fleste som meg jobber med praksis og får hjelp på den måten. Det er jo det med den

⁴⁹ Studentene snakket om at de veiledet hverandre, men ikke om at dette var en del av formativ vurdering.

basisgruppen at vi skal hjelpe hverandre, men da må du jo ha noe å hjelpe med, ikke sant. Jeg har for liten teoretisk bakgrunn til å hjelpe med, ikke sant. Jeg har for liten teoretisk bakgrunn. Jeg satt litt sånn passiv, følte jeg.

Han mente ut fra dette at tverrfaglige grupper er en god ide. Jens og Arnt la til at dette viste seg som en god modell på regionsamlinger, folk med totalt ulike utgangspunkt kan gi hverandre mye. De understreket at det ikke går bare den ene veien, begge parter lærer av hverandre. Ulik faglig bakgrunn, men like holdninger i et studiesamarbeid.

Like holdninger kan være et nøkkelord for et produktivt samarbeid. Gratispassasjerer er et velkjent problem i grupper, men det finnes også tilfeller der noen personer dominerer og andre ikke slipper til. Akerjord og Rusås (2003) tar opp dette og forteller om et forsøk på Høgskolen i Østfold der de satte sammen grupper etter studentenes egne ønsker om innsats, et forsøk på ansvarliggjøre studentene. Forsøket viste at de med de høyeste ambisjonene gjorde det best, de med laveste ambisjoner fikk dårligst resultat, men oppnådde målsetningen om å bestå kurset. Om lag halvparten av studentene valgte seg til gruppen ”gjennomsnittlig ambisiøse” og her finnes de fleste problemene. Akerjord og Rusås antar at i denne gruppen finnes ”minimalistene”.⁵⁰ De ønsker ikke å arbeide hardere enn høyst nødvendig. De karakteriseres som lite studieegnet på grunn av svake forhåndsskunnskaper og dårlig motivasjon. Ofte kombinerer de laber innsats gjennom semesteret med et visst skippertak frem mot eksamen. Gruppen minimalister vil være vanskelige både å tilfredstille og å motivere. Undersøkelsen konkluderer med at behovet for differensiering som alltid har vært kjent i grunnskolen og videregående skole, nå melder seg for fullt i høyere utdanning.

I hvilken grad dette er en konklusjon som kan gjelde studentene det praktisk-pedagogiske studiet i dag, er ikke åpenbar. Selv om innslaget av minimalister kan være lite, kan et visst antall ha behov for spesiell tilrettelegging. Å gi støtte til den enkelte i den nærmeste utviklingssonen og å sørge for stillasbygging der det trengs, er derfor en oppgave som må tas meget alvorlig. Å la studentene velge grupper ut fra ambisjonsnivå er derimot en interessant tanke som bør drøftes. Det kan være med på å motivere studentene til å samarbeide bedre, men kan selvsagt også avvises i en profesjonsutdanning som denne ut fra etiske betenkeligheter. Vil det være akseptabelt å gjennomføre en lærerutdanning ut fra ønsket om å

⁵⁰ Begrepet ”minimalister” har Akerjord og Rusås tatt fra Per Lauvås som bruker betegnelsen på studenter som både har dårlig motivasjon og relativt svake forhåndsskunnskaper. De vil forsøke å ”hoppe over gjerdet der det er lavest”. Dette er også den studentgruppen som klager mest.

gjøre så lite som mulig? Svaret synes jeg gir seg selv, det er ikke akseptabelt. En lærer må alltid gjøre så godt hun kan, ikke så lite som mulig.⁵¹ Her oppfatter jeg det som vanskelig å ikke bli normativ. I lærerutdanning finnes det som i andre profesjonsutdanninger minstekrav og de er etter min mening viktige.

8.1.5 Frihet eller fast struktur og frister i studiet

Studentene var relativt entydige når de ønsket seg en fastere struktur, flere frister og innleveringer eller milepæler underveis. For disse studentene har arbeidskravene vært noe flytende og uklare. Mange sa at de hadde noe hjemme som de skulle levere snart, men det kom ikke inn eller ble lagt ut i nettklasserommet ClassFronter. Det finnes en viss uenighet studentene i mellom når det gjelder ønsket om frihet. Jens lurte på om det kan skilles mellom ”må” - og ”bør” - frister. Det er tydeligvis en vanskelig balansegang mellom ønsker om stor frihet og et behov for frister og styring. Han var redd ClassFronter betydde at studentenes bevegelser ble registrert og laget en ”Storebror ser deg” effekt i stedet for at det skulle være en ressurs for dem. Jens var representant for de studentene som ikke ønsker for mye kontroll, men mer frihet under ansvar. Arnt repliserte til dette at om Nettklasserommet ikke skal være tvang, så må det stilles sterkere krav til basisgruppene og dette må komme fram tidlig. Frister bør etter hans mening holdes av studentene og følges opp av lærerne: ”Kanskje de fristene skulle ha vært enda strengere på en måte”, foreslås det.

For flertallet av disse studentene på deltid, ser det ut til å være et ønske om en fastere og mer forutsigbar struktur i studiet. Det kan se ut som om de ønsker mer forutsigbarhet. Det skaper forvirring og unødvendig frustrasjon om det stilles krav som ikke følges opp.

⁵¹ Høsten 2004 er det kommet forslag til innføring av karakterkrav i norsk og matematikk i kombinasjon med skolepoeng for opptak til lærerutdanninga. Det er et uttrykk for at myndighetene ønsker å styrke nivået for norske lærere generelt. UFD, ref 200402804. Dette gjelder allmennlærerutdanningen.

8.1.6 Oppsummering:

Denne gruppen av studenter er kritiske til at skriving i løpet av studiet ikke får større betydning i mappene som leveres til eksamen. De peker på at tekster som er produsert underveis bør være synlige. Dette er svært interessante innvendinger, og studentene kritiserer egentlig at prinsippene for mappevurdering ikke blir fulgt tilstrekkelig opp. Det blir i for stor grad mulig å tenke på tekstene som skal inn i eksamensmappen som oppgaver som skrives ut fra dette formålet. Studentene målbærer et ønske om at det som faktisk skrives underveis i studiet skal få en plass i mappen. Det vil innebære å gi plass til større sjangerbredde og til å utfordre det etablerte.

Mappevurdering og vekt på skriving har tvunget flere til å både skrive mer og å starte tidligere med skriving. Dette blir beskrevet som både positivt og negativt. Flere snakker om dette presset til å skrive som et ubehag, og det kan også settes sammen med en viss frykt for å miste en akademisk frihet gjennom å bli styrt for mye. Det kan også være en frykt for at det blir for mye å gjøre eller for at de ikke skal mestre kravene. Yrkesfagstudentene er minst redd for å miste frihet og mest opptatt av klare krav og forutsigbarhet. Både skriving og lesing av teori er vanskelig for studenter i denne gruppa. For alle gjelder det at de ønsker at lærerne skal være konsekvente og følge opp krav som stilles. Det fysiske møtet kan virke som en forutsetning for at basisgruppene og samarbeid mellom disse studentene skal kunne være redskap i læringsprosessen. Nettmøter har bare fungert for noe få og blitt avvist som et egnet redskap av flere. Lærerne kan ha vært for passive både i nettklasserommet og når det gjelder de fysiske møtene for basisgruppene. Forutsetningen for å gi hjelp i den nærmeste utviklingssonen eller drive aktiv stillasbygging, er godt kjennskap til både studentene som enkeltpersoner og til gruppen som sådan. Dette blir en del av den nye lærerrollen og tar tid å implementere. Krav om både mer og til dels ny type veiledning kan trenger tid, det er vanskelig å gi slipp på det man er vant til.

8.2 Spørreundersøkelser ved studieslutt

Spørreskjemaet (se vedlegg IX) har både åpne og lukkede spørsmål. Det fungerer også som generell studieevaluering av det praktisk–pedagogiske studiet for Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP), enkelte av spørsmålene er derfor ikke direkte relevante for denne studien og blir ikke kommentert her.

8.2.1 Hvem svarte på spørreskjemaet

Når det gjelder heltidskullet, så ble spørreskjemaet delt ut til studentene etter at de hadde vært inne til muntlig eksamen. Dette ble gjort for at hele studieførløpet skulle være med i deres evaluering, og svarene skulle avgis etter at studentene var ferdige med sitt studium. Begrunnelsen var at det kunne sette dem i en friere situasjon når de skulle svare. Studentene ble bedt om å svare på spørsmålene før de dro fra stedet, ni av 36 svarte og leverte inn skjemaet. En del sa de skulle sende inn skjemaet, men det skjedde ikke. Det er relativt forståelig at mange vegret seg eller glemte hele greia. De var trøtte, slitne og tenkte mest på å komme seg ut fra studiestedet etter eksamen. Ønsket om å få med hele studietiden i undersøkelsen, førte til dårlig timing fra min side.

For deltidsstudentene ble dette endret. De fikk det samme spørreskjemaet utlevert på siste samling, en måned før de skulle levere sine eksamensmapper. Ulempen her i forhold til muligheten for å få helt ærlige svar, var at de fortsatt hadde en del av studiet igjen, veiledning i forhold til skriving og til slutt eksamen. 36 av de 40 som senere var oppe til eksamen svarte og leverte skjemaet. Det var alle som møtte på denne samlingen. De lukkede spørsmålene i spørreskjemaet ga følgende svar⁵²:

⁵² For heltidskullet der bare ni svarte på dette skjemaet er svarprosenten så liten at jeg vurderer tallene som uinteressante.

Figur 7: Spørreundersøkelse for deltid ved studieslutt

	Strukturen i studiet	Informasjon om studiet	Innføringskurs i Classfronter
Svært fornøyd	8	6	3
Fornøyd	28	27	27
Ikke fornøyd	1	4	7

Disse tallene bekrefter inntrykket informantene har gitt. Det er få som er misfornøyd, faktisk er det flere som er svært fornøyd enn ikke fornøyd og et stort flertall er fornøyd. Det kan være vanskelig å slå fast hva som ligger bak tallene, men jeg finner det rimelig å anta at de er fornøyd ut fra hva de har forventet seg og ut fra hvordan det hele har fungert.

Når det gjelder egen aktivitet på nettet, svarte studentene:

ClassFronter: 26 var aktive i perioder, ti var innom noen ganger og en var helt passiv.

E-post: 25 oppfattet seg selv som aktive brukere, ti brukte e-post av og til og to gjorde det sjelden.

Internett: 17 var daglige brukere, 14 sa de brukte Internett ofte, fem av og til og en sjelden.

Disse tallene forteller meg at et flertall blant studentene oppfattet seg selv som relativt aktive brukere av de dataredskapene de hadde til disposisjon. Dette skiller seg noe fra et inntrykk som jeg som deltakende observatør hadde, men her kan det være forskjell på studentenes og min oppfatning av hva det betyr å være ”aktiv”. Når 35 av 37 sier at de enten er aktive e-postbrukere eller de bruker e-post av og til, forteller det ikke noe om hva de har skrevet om, eller på hvilken måte det har vært en del av deres måte å studere på.

8.2.2 Møtet med mappevurdering som arbeids- og eksamensmetode

Mappevurdering var nytt for omtrent samtlige studenter på begge kull. De ble presentert for metoden og eksamensformen da de begynte på studiet, og ingen kunne velge en annen ordning. Å studere anses i utgangspunktet som en individuell aktivitet, og skippertaksjobbing er det normale. Det innebærer å studere litt i rykk og napp, og for eksempel betyr det ofte å utsette skriving så lenge som mulig. Studentene i denne studien gir tydelig uttrykk for at de hadde vært vant til skippertaksjobbing og få arbeidskrav i løpet av prosessen i tidligere

studier. Skrivning anses som en byrde av mange. Det kan muligens også fortelle at det i miljøet både er vanlig og legitimt å ha skrivevegring.

Når mappevurdering krever skrivning fra studiestart, er det nytt for de fleste, det gjelder både heltids- og deltidsstudentene. Reaksjonene på dette er forskjellige, noen prøver å komme i gang tidlig, mens andre gjør som før, de utsetter. De fleste mestrer situasjonen og tilpasser seg, antallet studenter som ut fra dette endrer sin studiestrategi er få.

En heltidsstudent skrev i spørreskjemaet:

Jeg klarte ikke å utnytte hele studieåret for å utvikle min mappe. Det tok uforholdsmessig lang tid før jeg begynte å ”produsere” tekst. Føringene fra oppstart til jul var for uklare i forhold til mål (mappe)... Hadde ingen medstudenter å støtte/få støtte av i skrivinga.

Dette forteller noe om et ønske om sterkere føringer for å komme i gang med skrivning på et tidligere tidspunkt. Denne studenten skriver også på eget initiativ om fravær av dialog og samarbeid om skrivning. Ved studieslutt beskrives et ønske om noe som egentlig var planlagt å være innholdet i studiet med arbeidskrav og samarbeid, men som av ulike årsaker ikke fungerte helt slik. Studentene hadde tilsynelatende ingen tro på at arbeidskravene som ble fremmet i dette studiet var absolutte. De er fra tidligere utdanning vant til å kunne forhandle om arbeidskrav og frister, og de ventet at det skulle kunne skje i det praktisk-pedagogiske studiet også.

Dette er for både student og studium en stor utfordring. Hva skal det tas mest hensyn til, studiekraft eller den enkelte students behov? Her ligger det absolutt en fare for at studiet tilpasser seg til virkeligheten og gir etter for ønsker om lavere krav fra studenter som er svært opptatt på mange andre fronter mens de skal studere. Studenter er som skoleelever rettighetsorienterte og ofte mindre opptatt av sine plikter (Dale og Wærness 2003:57ff).

8.2.3 Mengden av timeplanlagt undervisning

Heltidsskullet hadde høstsemesteret organisert med fem uker teori, syv uker praksis og fire uker teori. I vårsemesteret var det fem uker teori, syv uker praksis og fem uker teori. Timeplanen var ganske kompakt i ukene med teoriundervisning, med fulle dager fire dager i uka og slik var systemet også før mappevurdering. Dette gir lite tid til aktiviteter ut fra eget initiativ. Egil mente at de hadde lange dager: ” Når du har vært her fra ni til kvart på fire, så må du hente deg litt inn. Så blir klokka fort seks.” Generelt kan det se ut som om studiet ikke helt har tatt inn over seg at studentene må ha mer tid til selvstendige aktiviteter, til å skrive og til å samarbeide om skriving når mappevurdering er innført. Det blir i mange sammenhenger understreket at hvis mappevurdering skal innføres, så må noe annet kuttes. I svært mange tilfeller skjer ikke det, og arbeidsformen mappevurdering kommer i tillegg til det som finnes fra før.

Deltidsstudentene hadde samlinger spredt ut over fire semester, og de var generelt opptatt av at det skulle skje mest mulig mens de var på samlinger. Det kan se ut som om de hadde en oppfatning av at utbyttet ble størst dersom timeplanen var helt belagt med aktiviteter. De ville ha full utnyttelse, og med det mente de stor sett at dagene skulle være planlagt fra studiestedet. Deltidsstudenten Jens sa i gruppeintervjuet i oktober 2001:

Studentene er imidlertid enig om at ”heldagene” bør ha en varighet på minst åtte timer, eksklusiv minst en times lunsj. ... Vi er imidlertid ikke fornøyd med de løsningene som har ført til at hele eller store deler av ”midtdagen” har vært dødtid for flere studenter.

Denne ytringen kan tyde på at studentene på deltid ikke oppfatter hull i timeplanen som muligheter til uformelle diskusjoner, studentsamarbeid, skriving eller annet arbeid på egen hånd. Når de først har reist til Tromsø og investert tid og penger i det, har de krav på at universitetet møter dem med en timeplan som utnytter hele dagen. Her kolliderer ulike syn på læring og kunnskapsutvikling, eller det kan ha vært manglende signaler om hva slike timeplanhull kunne brukes til. Fysiske forhold kan til en viss grad forklare ønsket om organiserte aktiviteter, det var for disse studentene få steder i de aktuelle lokalene der de kunne sitte for å arbeide på egen hånd eller samles i smågrupper. Studentene hadde heller ikke hver sin laptop som kunne gjøre det mulig å nærmest arbeide hvor som helst. Men, det skinner igjennom at dersom tiden ikke er timeplanlagt, er det fritid.

8.2.4 Frister og kontroll versus frihet?

For noen studenter har systemet med mappevurdering ført til at de har blitt, eller følt seg presset til å skrive på et tidligere tidspunkt enn de selv ville valgt. Noen høstet positive erfaringer med dette:

... men det ga mersmak, og jeg vil gjerne skrive mer... eller
... jeg ser større fordeler med å skrive nå enn da vi startet i høst...

Studentene var relativt samstemmige i at det bør være flere frister og sier at det ville gitt bedre rammer for mappevurderingen. Selv om enkelte er skeptiske til å bli bundet for mye, er det tydelig at flertallet vil styres mer. Dette kan også oppfattes som en viss dobbelthet: Studentene vil både ha mer frihet og bli styrt mer. De vil ha klarere beskjeder om hva som forventes og når arbeidet skal gjøres, og de ber om at lærerne blir mer samkjørte. Irritasjon over at lærere sier forskjellige ting er merkbar. For studenter som fulgte opp det som i utgangspunktet ble stilt som krav, retningslinjer og påbud, ble det irriterende å oppleve at det faktisk kan forhandles om det meste. Forhandlinger om utsettelse og personlige tilpasninger var ganske vanlig.

Ideen om fleksibilitet i studier, særlig deltidsstudier, har slått igjennom. Slogord som ”studer når du vil og hvor du vil”, lar seg ikke helt kombinere med profesjonsstudier der det er en forutsetning at studenter både skal samarbeide og følge en viss progresjon (jf. kapittel 5). Dette kan det være vanskelig å svelge for en studentgruppe som har fått navnet forhandlingsgenerasjonen: Man kan få alt endret til det man selv ønsker, tror man, det er bare snakk om å være utholdende i forhandlinger.

Hvis et hovedpoeng er å utsette arbeid for å få tid til andre aktiviteter i øyeblikket, blir målet med studiet lett borte. Det kan se ut som om deltidsstudenter generelt sett, er mest fokusert i forhold til det instrumentelle målet om å bestå eksamen for å kunne oppnå fast tilsetting og eventuelt høyere lønn. Føringer i studiet i form av frister eller delmål er særlig denne studentgruppen opptatt av. De kan ha et stort press på seg for å gjennomføre praktisk-pedagogiske utdanning, ellers mister de muligheten til å få jobben de er engasjert i fast.

Andre skriver: ”Viktig med tidsfrister. Vi er som andre elever og trenger å holdes i ørene.” Slike utsagn er ikke akkurat et uttrykk for at studentene tar ansvaret selv, de vil gjerne skyves på slik de har vært vant til. Dette kan også karakteriseres som en menneskelig reaksjon. I tillegg kan det virke som om det er mindre slitsomt at andre har ansvaret, ”andre” skal varsle og mase i forhold til arbeidsoppgaver som skal gjøres. Dette kan se svært banalt ut og gi konnotasjoner til prosaiske situasjoner som fordeling av arbeidsoppgaver i en familie. Den som ikke ønsker ansvaret sier, ”bare gi meg beskjed, så gjør jeg det” mens ønsket fra den andre er at arbeidsoppgaver skal gjøres etter hvert som det er et behov for det, eller som avtalt på et tidligere tidspunkt. Det virker unødvendig å skulle måtte passe på at andre, i dette tilfellet voksne mennesker, gjør jobben sin. Det er mer slitsomt å ha ansvaret for å få andre til å jobbe enn å eventuelt gjøre arbeidet selv eller finne en annen løsning. Elsa har tatt dette opp gjennom å si at studentene må kunne passe seg selv, ”de er jo voksne folk”, men også hun kommer inn på at også voksne folk blir som elever i en studiesituasjon. Særlig for alle som opplever et stort press i dagliglivet, er det forståelig, om ikke akseptabelt, at de gjerne prøver å slappe av og ta mindre ansvar når det er mulig.

Empatien fra lærerne i forhold til studenter i en tidsklemme synes stor. Som lærere blir vi til dels ganske godt kjent med studentene, og kjennskap til deres dagligliv kan bli en del av kunnskapen om studenten. I et så lite miljø som det her er snakk om, blir studenter og lærere venner og det kan noen ganger blir rolleforvirring. Når du som lærer får vite om syke barn, samboere som forsvinner eller andre mindre dramatiske, men praktisk vanskelige ting som skjer, blir de aller fleste av oss påvirket. Og vi ønsker å bidra til å finne løsninger. Det må også være slik, men risikoen er at man kan stå i fare for å redusere faglige krav i studiet.

I utgangspunktet er det både bra og nødvendig, men det kan helt klart bli for mye ”morskjærlighet” fra lærere av begge kjønn. Forståelse for alle problemer en student kan ha og ønsker om å hjelpe, blir noen ganger så sterke at det overskygger alle andre hensyn. De intervjuede lærerne peker på dette som problematisk, som Sigrid som sier at ”lærerne kan bli presset av situasjonen til å gi for mye konkret hjelp” (jf. side 178). En type ”svart pedagogikk” med betingelsessløs disiplin er neppe svaret, men disse to motpolene farsautoritet versus morskjærlighet kan være interessante å drøfte for å kaste mer lys over problemet med unnfalldenhet som strategi fra lærerhold (Dale 1986:100 og Dale /Wærness 2003: 64 ff). Det er en fare for at en slik empati sammen med krav om gjennomstrømming av

kandidater, fører til at flere ser gjennom fingrene når det gjelder arbeidskrav som burde vært utført eller senker kravene til det som gjøres.

8.2.5 Samhandling med andre studenter gjennom basisgrupper

Studentene på heltid var relativt samstemte, basisgruppene var noe av det beste med hele studiet, men dette har i for liten grad vært fulgt opp etter jul, dvs. i andre semester, sier de. I det andre semesteret er de ikke en del av strukturen, men muligens er ikke studentene helt bevisst det. Vanlige uttalelser er:

det er helt klart i disse gruppene at jeg har lært mest...
har vært viktige for min læring... og
... gjerne mer basisgrupper og mindre fellesundervisning...

Denne positive vurderingen betyr ikke at basisgruppen nødvendigvis har fungert produktivt når det gjelder tekstutvikling, men den har fungert positivt sosialt og for faglige samtaler. Det har vært et positivt og konstruktivt møtested. Siden bare ¼ av heltidsstudentene svarte på spørreundersøkelsen, kan svarene ikke tas til inntekt for mer enn det, men disse svarene er i alle fall entydige. Kanskje er det nettopp studenter som er opptatt av samarbeid som har vurdert det som viktig å svare på dette spørreskjemaet? Av til sammen ni skriver bare en at basisgruppen har fungert sånn passelig, og en lar være å si noe. Det ser ut til at basisgruppene har vært viktige i studiestrukturen i første semester for heltidsstudiet, og så blir den borte. Studentene har i denne perioden savnet basisgruppene, men de har i liten grad selv tatt initiativ for å opprettholde dem eller skape alternativer. Det er forståelig, de har vært opptatt med å jobbe sammen med andre i prosjekter, og en del har skrevet enkelte tekster sammen med medstudenter i siste studiedel. For mappevurdering og samarbeidet om tekstutvikling kan det synes merkelig at basisgruppene verken er opprettholdt eller erstattet av noe som kunne ha samme funksjon. Det kan ut fra dette virke som om innføring av mappevurdering ikke hatt noen særlig innflytelse på arbeids- og læringsaktiviteter for heltidsstudentene, systemet slik det var før er beholdt.

Studentene på deltid var både mer delt og generelt mer negative i sin vurdering av basisgruppene. Av dem som svarte på dette spørsmålet sa ti at basisgruppene hadde vært

meget nyttige, 11 sa de har hatt liten betydning eller kunne vært bedre og hele 14 mente at basisgruppene deres ikke har fungert. Det siste er et høyt tall. For deltidsstudentene var basisgruppene ment å fungere i det elektroniske klasserommet, og det har virket meget dårlig i mange tilfeller. Samarbeid på nettet forutsetter en skriftlighet som mange studenter vegrer seg for. De har hatt et redskap for slikt samarbeid gjennom ClassFronter⁵³, men de har i svært mange tilfeller unnlatt å bruke dette redskapet. Noen tilskriver dette manglende opplæring, og det er et poeng som må tas alvorlig. Det som fra studiestedet kan virke som tilstrekkelig, kan være langt fra det behovet som faktisk finnes. Aktivitet i nettklasserommet krever både erfaring med bruk av PC og programmet ClassFronter, og det betyr at studenten må skrive. For noen er dette ett for andre to hinder for aktivitet. I tillegg mente flere studenter at lærerne hadde vært for lite synlige og at dette bidro til å senke aktiviteten generelt.

Mange studenter var på den annen side opptatt av samarbeid, og de fant en erstatning for de gruppene som ikke fungerte i regiongruppene. Regiongruppene møttes regelmessig og fysisk, her kunne dialogen foregå ansikt til ansikt. I noen tilfeller tok studentene initiativ til samarbeid lokalt og laget grupper som enkelt kunne møtes fysisk. Her skilte deltid seg fra heltid. Årsaken til at de utviste mer initiativ, kan både være at de i større grad ser betydningen av slik arbeid, og ikke minst at de med halv fart på studiet har lengre tid til disposisjon. Uansett finnes det et visst paradoks, de kritiserer gruppearbeidet på nettet, men de lager grupper der de kan møtes fysisk og utvikle samarbeid. De har tydeligvis et behov for samarbeid, men redskapet ClassFronter blir avvist av mange.

8.2.6 Skrivning - ulike fremgangsmåter for heltids- og deltidsstudentene

De som har hatt størst problemer med å skrive og utvikle sine tekster, er studenter med yrkesfaglig bakgrunn. Det er også noe alle grupper forventer. Generelt mente yrkesfagstudentene selv at det var altfor mye skrivning i dette studiet. Å skrive er for denne gruppen generelt forbundet med negative følelser, de er uvante med å skrive og har ingen erfaring med fagskriving på universitetet fra tidligere. Yrkesfagstudentene på heltid hadde mye positivt å si om læringsstøtten fra basisgruppen generelt, særlig første semester, men

⁵³ Ved studiestart kurses studentene i ClassFronter, og det legges vekt på at de tidlig skal komme i gang med den typen jobbing.

samtidig vurderes den altså som helt uten betydning for studentenes utvikling av mappetekster. De har ikke hatt organisert respons eller medstudentvurdering i disse gruppene. De samme studentene som er svært negative til skriving, har ikke hatt veiledning og medstudentvurdering av tekster i basisgruppen. De har ikke arbeidet slik som de fleste gruppene og slik intensjonen i studieplanen har vært. Typiske svar er:

Har ikke benyttet medstudenter.

Vi hadde lite veiledning av hverandres oppgaver.

For studentene på heltid ser det ut til at det ikke har vært lagt opp til medstudentvurdering og respons i alle basisgruppene som generell ordning. Har det vært intensjonen, så har studentene ikke oppfattet det. Heltidsstudiet har også ulik vekt på dette i første og andre semester. Basisgruppene forsvinner i studiestrukturen i andre semester, og læreren blir mer og mer sentral som veileder når eksamensinnlevering nærmer seg. Dette er også slik de fleste lærerne forventet at det skulle bli, veiledningen blir en stor arbeidsbyrde.

For deltidsstudentene var dette noe annerledes, selv om erfaringene med basisgruppene var negative for 14 av 36 studenter som svarte på spørreskjemaet. Det må sees i sammenheng med problemene med å få basisgruppene til å fungere i nettklasserommet. Noen hadde på eget initiativ utnyttet tid på samlinger, og andre sa de hadde omdefinert regiongruppen til basisgruppe. Dette hadde gitt mange positive opplevelser og erfaringer med samarbeid om tekstutvikling. Regiongruppene, med åtte til 12 studenter, møttes regelmessig, de ble godt kjent og dette vurderte studentene som et godt grunnlag for faglig samarbeid. Det fysiske møtet har for disse studentene vært avgjørende for positivt samarbeid. I flere nettgrupper har dessuten noen helt passive personer ødelagt for dem som egentlig ønsket et samarbeid. De har etter hvert gitt opp å få alle aktivisert og henvendt seg til andre eller fortsatt alene. Viktors erfaringer førte til at han fortsatte alene, men han kunne samtidig støtte seg til regiongruppen. Dette understreker at det er aktuelt å stille arbeidskrav i prosessen og å ta prosessen med i vurderingsgrunnlaget til slutt.

Deltidsstudentene beskrev i stor grad det å utvikle tekster som en positiv opplevelse. Noen sa at de hadde ønsket å kunne gjøre seg ferdig med ”noe” etter hvert, fire semester er lang tid. Men svarene her er ikke entydige, selv om tidsperspektivet også gjorde det vanskelig for enkelte å komme i gang. ”Så ikke betydningen av å starte tidlig å skrive” sier en som i ettertid

mener at det burde han ha gjort. Mange tilkjennega at de hadde utnyttet tiden og arbeidet med tekstene de til slutt la inn i mappene over tid. Utsagn av denne typen bekrefter det:

Proessen med skrivinga har gitt meg mye, blant annet lysten til å skrive, tilbake.
Jeg ser det fra en litt annen side nå og føler meg litt mer trygg på at det går bra.
Har skrevet jevnt og trutt og revidert teksten i takt med min egen utvikling.

Men det finnes også blant denne gruppa en viss frustrasjon over at de mener ansatte på PLP har sendt ut ulike signaler:

Har lært mye, men det har vært mange og motstridende signaler fra PLPs side om hvordan tekstene burde være. En del frustrasjon knyttet til det. Bli mer samkjørt!

Årsakene til disse frustrasjonene kan være flere. Studentene kan helt objektivt sett ha fått ulike signaler fra forskjellige lærere. Det kan også handle om at de vil ha klarere beskjed om hva utkastet deres er verdt, de ber om en vurdering istedenfor veiledning. Når læreren avviser å vurdere dem summativt i prosessen, blir noen av studentene oppgitte. Dette er annerledes enn det de har vært vant til og kan føre til midlertidig frustrasjon. Ingen har fortalt om at de faktisk har fått vurdering med karakter i prosessen, så det er ingen grunn til å tro at det forekommer.

Veiledningen fra lærer er alle samlet sett ganske fornøyde med, det gjelder begge kull. Noen stilte spørsmål ved antallet studenter per lærer, de mente det kan bli for lite oppmerksomhet for hver enkelt student. Et slikt utsagn betyr sannsynligvis at de mente de har blitt sett i for liten grad. Deltidsstudentene som har hatt fast veileder er enten fornøyd, meget fornøyd eller kjempefornøyd. Det fantes også noen som sa ”Tilbudet har vært godt, men jeg har ikke gjort meg nok nytte av det.” Ingen studenter er ”tauet inn” til veiledning, de har fått et tilbud og tatt i mot det eller latt være. Det er meget mulig at institusjonen bør kreve studentene møter til veiledning hos lærer noen obligatoriske ganger. I så fall blir de nødt til å legge fram dokumentasjon på sitt arbeid og kan ikke utsette all skriving like enkelt. Midtveis i studieforløpet skal studentene på begge kull innkalles til en veiledningssamtale om innholdet i deres arbeidsmappe og mulige strategier videre. Studentene får krav om å legge frem en egenvurdering, vurdere eget arbeid og egen innsats. Denne samtalen kalles midtveissamtale.

8.2.7 Mappevurdering, hjemmeksamen eller skoleeksamen?

Det store flertallet av studentene som har gitt tilbakemelding både på heltid og deltid, ville gjerne hatt mappevurdering om de skulle velge på nytt. Begrunnelsen for det er stort sett at de mener dette gir et bedre læringsresultat. Dette sier de til tross for at de ikke fikk velge da de startet studiet i praktisk pedagogikk, mappevurdering var ordningen de møtte som arbeids- og vurderingsmetoden ved PLP: ”Nå føler jeg at jeg lærer for å lære, ikke for å bestå eksamen.” Noen begrunner også dette med at siden mappevurdering er så aktuelt i skolen, er det en fordel at de har vært igjennom dette selv som studenter. Studentene som valgte å ikke svare på spørreskjemaet, kan ha hatt en helt annen eller i alle fall lunken holdning til dette. Jeg anser det for mest sannsynlig at de verken har vært svært fornøyd eller misfornøyd, siden de ikke har brukt anledningen til å si sin mening.

Det finnes forslag fra enkeltstudenter om å gjeninnføre skoleeksamen eller hjemmeksamen, men det er unntak. Yrkesfag på heltid skiller seg ut og ønsker helt klart mindre vekt på det skriftlige. ”Skriving er et slit”, sier en uten at noe alternativ blir presentert. Fra to yrkesfagstudenter kommer det forslag om praktisk eksamen, og det skjer samtidig som de uttrykker sin fortvilelse over krav om å lære teori og om å skrive. Denne fortvilelsen er det all grunn til å ta alvorlig. Fagtradisjoner og tidligere utdanning er i så forskjellig at det kan virke påfallende at yrkesfagstudenter og studenter med bakgrunn i allmenne fag skal ha tilnærmet samme tilbud. Det er mulig å argumentere for at en slik ordning er til det beste for alle parter, men da må behovet for differensiert undervisning tas alvorlig. Når inntaksgrunnlaget til studiet er svært forskjellig, trenger studenter ulike veier fram til samme mål (jf. Akerjord og Rusås 2003).

8.3 Oppsummering

Både for studenter på heltids- og deltidskull og for lærerne er mappevurdering noe nytt. Endringer av arbeids- og studievaner har foregått i en viss utstrekning. Timeplanlagt undervisning er i lite grad endret, men deltidsstudentene har blitt eller følt seg presset til å komme i gang med skrivearbeidet tidligere enn det de ville gjort i en tradisjonell studieordning med skoleeksamen eller hjemmeksamen. Dette har vært mer utydelig for

heltidsstudentene. Kravene om å arbeide prosessorientert med tekstutvikling kan ha bidratt til at dette arbeidet for den jevne student har startet tidligere enn ”normalt”. Dette er egentlig ikke helt nytt for praktisk-pedagogikk utdanning på Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP), prosessorientert skriving har i flere år vært en del av opplegget. Utsatt summativ vurdering i mappevurdering gjør at dette fungerer annerledes enn tidligere.

Den tydeligste forskjellen på heltidskull og deltidskull er holdningen til og erfaringene med arbeidet i basisgruppene. Generelt sett er organisert samarbeid i små grupper noe som fungerer godt, det understrekes av svarene fra heltidsstudentene. Deltidsstudentene gir også uttrykk for at de har nytte av slikt samarbeid, men det har for flertallet foregått på andre måter. Når studentene på deltid som delvis skal studere fra hjemstedet, ikke blir fortrolige med redskapet elektronisk klasserom, er det nærliggende å knytte det til tekniske problemer, men det handler også om vanskeligheter med eller uvilje mot å bruke skriftspråket. De samme studentene har i stor grad fått tilfredstilt et behov for å samarbeide med andre til en viss grad, enten gjennom grupper de selv har satt sammen eller gjennom regiongruppene. De fysiske møtene har vært en forutsetning for samarbeid i disse tilfellene.

Mange studenter anklaget lærerne for ikke å ha vært nok samkjørte og for ikke å være aktive i nettklasserommet. Verdien av å fungere som en slags modell kan fra lærersiden være undervurdert. Når lærerne eventuelt stiller forskjellige krav, eller ikke opererer med samme standarder eller kriterier for skrivearbeidet, blir studentene forvirret og de får en følelse av å bli urettferdig behandlet. Om det ikke er snakk om å ”tale med en tunge”, så blir behovet for styrket lærersamarbeid poengtert gjennom en slik tilbakemelding.

9 Lærerperspektivet

9.1 Innledning

I juni 2002 intervjuet jeg en konsulent og syv av de faste lærerne som hadde undervist de to kullene som er med i denne undersøkelsen, en ønsket ikke å bli intervjuet. I tillegg til de faste lærerne har et visst antall timelærere vært involvert i studiet i ulik grad. De intervjuede har fått fingerte navn: Noa, Reidar, Rein, Richard, Roar, Sigrid, Vivi og Ørnulf. Før intervjuet, fikk de dette brevet:

”Mappevurdering i lærerutdanning på universitetet – intervjusamtaler med lærere

Mens jeg samlet inn materiale fra de to første kullene etter at vi innførte mappevurdering, gjorde jeg noen spede forsøk på å få dere til å skrive reaksjons- og refleksjonslogger til meg. Som alle er klar over, fangsten ble mager. Nå vil jeg gjerne gjennomføre noen etterintervjuer for å forsøke å få tak i hva dere mente, mener og tenker på når det gjelder nettopp mappevurdering. Jeg ønsker å ta utgangspunkt i følgende:

Hva var din mening om at mappevurdering ble innført i PPU, og hvilke forventninger hadde du i utgangspunktet ut fra dette?

Hva mener du er det nye med mappevurdering?

På hvilken måte mener du at mappevurdering krever endringer i arbeidsmåtene i studiet?

Det sies at egenvurdering er hjertet i mappevurdering. Hvordan mener du at vi har arbeidet og bør arbeide for å fremme egenvurdering? Hvilken rolle spiller studentsamarbeidet og samarbeidet student – lærer for å utvikle denne?

Stiller mappevurdering nye krav til lærerrollen? I tilfelle du svarer ja, hvilke?

Har din holdning til mappevurdering som arbeids- og vurderingsmåte endret seg siden vi tok metoden i bruk våren 2000?

Hva mener du blir viktig å arbeide med fremover for å forbedre og videreutvikle mappevurderingen ved PLP? Eller ønsker du at vi skal fjerne den?

Og selvsagt det hver enkelt gjerne vil ha sagt!”

Som brevet ovenfor forteller, tok jeg kontakt med lærerne og intervjuet dem som kolleger, derfor personlig pronomen 1. person flertall, vi, i spørsmålene. Disse intervjuene var også i høy grad preget av at de var samtaler mellom kolleger. På den ene side gir det meg som forsker adgang til mer informasjon enn jeg sannsynligvis ville fått som en utenfraforsker. På den annen side er det problematisk nettopp å være kollega med fare for å bli enøyd og nærsynt, og mine kolleger kan også ønske å være støttende og oppmuntrende i disse

samtalene. For å søke å unngå dette i størst mulig grad må drøfting skje ut fra både studentens perspektiv, lærerperspektiv og et teoretisk perspektiv.

9.2 *Mappevurdering som arbeidsmetode*

Noa oppfattet seg selv som en av pådriverne for å innføre mappevurdering for praktisk-pedagogisk utdanning. Han syntes dette var en naturlig utvikling. Det er viktig å holde klart hva som var det historiske utgangspunktet for å innføre en slik ordning, og hva som i den aktuelle situasjonen var mulig. Prossessorientert skriving var allerede integrert i det praktisk-pedagogiske studiet, og Noa oppfattet mappevurdering som en videreføring. Han var opptatt av at kompetansekravene i studieplanen ble sikret. ”Studentene bør av den grunn skrive en tekst som handler om dette og deres endringskompetanse”, mente han. Noa erfarte at studentene sa ”Dere må stille større krav til oss”, og dette står som en viss kontrast til et inntrykk om at de mente studiet var for krevende. Muligens sa studentene forskjellige ting til ulike lærere, alt etter situasjon. Studentene kritiserte ikke opplegget, sa Noa, men at frister og eventuelle sanksjoner ikke ble brukt. Kritikken kom på oppfølging og ikke på systemet. For Noa betyr mappevurdering krav om sterkere oppfølging av studentene, mer involvering og strengere krav til kollektiv gjennomføring.

Rein mente at mappevurdering flyttet oppmerksomheten fra tradisjonell undervisning til veiledning. Han sa at dette er i samsvar med kompetansereformen og gir gode forberedelser til læreryrket for studentene. Den viktigste grunnen til å innføre mappevurdering er at studentene skal få erfare det de utsetter elevene for. Siden veiledning blir så viktig, syntes Rein at dette blir for lite tematisert i den praktisk-pedagogiske utdanningen. I studiet har antallet rene forelesningstimer gått ned, og antallet timer til veiledning er større. Tiden som går med til veiledning er omfattende, særlig gjelder det for dem som veileder på nettet. Undervisning og veiledning i studiet er spredt på mange individer, og Rein uttrykte bekymring for at det kan bety forvirring og fragmentering fordi folk ikke snakker nok sammen. Dette er et meget interessant innvending. Dersom mappevurdering ikke ses som et kollektivt prosjekt fra lærernes side, er det lite trolig at alle vil legge det samme i metoden. Alle kan lettere tolke metoden om til eller inn i sitt bilde. Reins konklusjon var at mappevurdering krever kolossalt mye samarbeid, lærerne må snakke sammen og koordinere

arbeidet. Dette tilsvarer Noas innvending om at mappevurdering krever kollektiv gjennomføring. Appropriering av intensjoner i mappevurdering forutsetter mer enn en forsiktig tilpasning der forskjellige lærere praktiserer metoden ulikt.

Reidar var opptatt av at mappevurdering kan åpne for mer ”autentisk skriving” og dessuten instrumentalisme i mindre grad, det skjer visse endringer av arbeidsmåter selv om det skjer sakte. I basisgruppene blir framlegg og kommentarer ofte bare et pliktløp, men det fungerer også for en del. Utfordringen er for læreren å være en aktiv stillasbygger og veileder i basisgruppen. Når det gjelder arbeidet videre, pekte Reidar på at arbeidet for å få vurderingen student til student til å fungere må prioriteres. Dette blir for ofte instrumentelt og overflattisk, både når studentene møtes fysisk og på nettet. Studentene trenger innspill fra andre for å lære å vurdere seg selv. Det er to perspektiver i dette, sa Reidar, å vurdere seg selv som lærende person og å bruke tekster til å vurdere seg selv som lærer. I tillegg er det selve produktet som krever formbevissthet og sjangerbevissthet. Reidar anbefalte at lærerne trer frem som skribenter i større grad og kommuniserer med studentene om det å skrive ut fra egne eksempler. Roar var inne på det samme da han sa at de som skal snakke om mapper til studentene bør ha prøvd mapper selv. Man må ta metoden i bruk selv og ikke bare ha den som teori. Reidar er en av de lærerne som uttalt gikk inn for medstudentvurdering. Måten han kommenterte egenvurdering og medstudentvurdering på ligger ganske nært opp til definisjonen som er gitt i kap. 4.

Richard ga uttrykk for at han i utgangspunktet ikke var ”dratt inn i tenkningen rundt innføringen av mappevurdering”. Han syntes noen perspektiver var interessante og sa at en prosessorientert måte å arbeide på er i pakt med det læringsbegrepet PLP støtter seg til. I det gamle systemet kom studentene alt for sent i gang med skriving. Han mente at heltidsstudentene tidligere først ved påsketider formulerte sine problemstillinger, og så skrev de hva remmer og tøy kunne holde for å levere et produkt 1-2 måneder senere. I den nye ordningen mente Richard at mange studenter strevet med mappen som en oppgave. Når studentene skal begynne med tekstproduksjon tidlig i studieåret og trenger mye oppfølging, er han skeptisk til om PLP har mannskap nok til det, om studentene er klar for det og har evne til å takle det. Etter hans mening er det også stor forskjell på studenter som har lærererfaring og de som kommer rett fra et ulike fagmiljøer uten slik erfaring. Medstudentvurdering eller peer assessment sa Richard var ukjente begreper for ham. Det betyr ikke at arbeid i basisgrupper

med studentrespons er ukjent, men begrepet medstudentvurdering og den videreutvikling av et slikt samarbeid som dette betyr. Dette bekreftet i og for seg det han selv pekte på om at han ikke var ”dratt inn i tenkningen om mappevurdering” i utgangspunktet.

Sigrid trakk fram lærerseminaret om pedagogiske mapper som viktig. Det er noe annet å prøve mapper i praksis enn å høre om dem. Hun mente også at ambisjonene for mappevurdering i praktisk–pedagogisk utdanning var større enn resultatet i første omgang. Mappevurdering betyr en prosess og arbeidet tar tid. Skriftlige tilbakemeldinger er krevende, og det er vanskelig å avvise studenter som ber om hjelp. Men uansett blir det enklere å håndtere for lærerne som har vært igjennom dette en gang. Hennes konklusjon var samtidig at PLP står med ”ett ben i det gamle”, og det er vanskelig å gi slipp på det man har vært vant til. Kravet om mer veiledning og mer teamarbeid tar tid å implementere. Sigrid sa det har vært gjort for lite for å fremme egenvurdering hos studentene. Veiledningen generelt preges ofte at den kommer for sent, og lærerne kan bli presset av situasjonen til å gi for mye konkret ”hjelp”.

Vivi ga uttrykk for at overgangen fra obligatoriske oppgaver til mappevurdering ga muligheter til en virkelig prosess gjennom studiet. Hun trodde at dette på sikt vil fremme en bevisstgjøringsprosess hos studentene, men at det nye trenger tid for å feste seg:

”Det er mange prosesser i oss som er med på å hindre eller legge steiner i veien for at noe skal skje, så vi trenger å slåss mot vår egen skepsis og tradisjoner.”

Implementering av mappevurdering mener Vivi er komplisert, særlig gjelder det studentrespons. Hun sa at det må stilles krav om at alle involverte forbereder seg, ellers blir det mye prat. Det kan også være et problem at studentene får for lite tid til å skrive på dagtid, og dette samsvarer med studentutsagn. Læreren må også skrive. Vivi pekte på det negative i at læreren sitter og stirrer i ”den femte veggen” mens studentene blir bedt om å skrive. Mange studenter kommer aldri i gang med medstudentvurdering fordi de aldri gir fra seg tekster til de andre i basisgruppen. Vivi mente at hun ikke har fått godt nok frem at det bør skje.

Ørnulf snakket konsekvent om ”vi i yrkesfag”. Han pekte på at i denne studentgruppen har de identifikasjon både som lærere og fagarbeidere, ”det doble praksisfeltet”. Ørnulf forklarte at studenttypen på yrkesfag bare skriver rapporter og lignende av ”nød”, de skriver ikke for å

klargjøre tankene og lignende. Hvis yrkesfagstudentene skal bringes til å skrive, må det være om noe de har et forhold til og ikke bare på oppdrag. Her pekte han på et virkelig stort dilemma. En yrkesfagstudent på deltid vil i sitt arbeid som lærer beherske et arbeid og en praksissituasjon. Ferdighetene og kunnskapen om dette er for det meste taus kunnskap. For at studentene skal kunne nå frem til en artikulert praksis, ser jeg Ørnulf sitt forslag som viktig. For at denne gruppen studenter skal se poenget med skriving, må de få erfaringer for at det kan ha betydning også for deres praksis. I et sosiokulturelt perspektiv vil det innebære at vi finner frem til temaer som det er behov for og et ønske om å utrede, og å gjøre dette ved hjelp av både skrift og muntlig dialog. Ørnulf målbar, slik jeg tolker ham, også en mesterlæretradisjon, og han var svært usikker på innføring av medstudentvurdering for yrkesfagstudentene. Siden de ikke har vært vant til å samarbeid om tekstutvikling på den måten, tvilte han på at det er en farbar vei. Hans råd er å ”praksisrette, opplevelsesrette og studentrette studiet”. Det er ingen tvil om at skepsisen Ørnulf gir uttrykk for har noe for seg, uerfarne skrivere kan fort føle at de har nok med seg selv, det blir uoverkommelig å skulle forholde seg til andres skriveprosess i tillegg. På den annen side er det å så si ”å skrive frem” egne ferdigheter noe enklere i en kontekst der det både skrives og snakkes om skriving, sjangrer, kriterier og standarder (jf. kap.3.5.2).

Ørnulf mente også at studentenes bevissthet kretset rundt de fire tekstene som skulle inn i mappene, de ble definert som fire oppgaver som skulle resultere i fire besvarelser. Veiledning bør skje for å utvikle den enkelte students lærerprofil og for å bygge opp selvtillit. Ørnulf var opptatt av at det er et problem å lede studentene til å tro på frihet, de kan bli forvirret. Yrkesfagstudenter etterlyser heller ikke frihet slik som allmennfagstudenter, de ønsker struktur, frister og fasthet i større grad.

9.3 Vurdering av mapper

9.3.1 Formativ vurdering

Lærerne på PLP er helt generelt mest interessert i mappevurdering som læringsmetode. Av den grunn har det for disse to kullene også vært forholdsvis liten oppmerksom rundt den

summative vurderingen av mappene. Vektleggingen av vurdering underveis, formativ vurdering er ment å skulle være en bonus med å innføre mappevurdering, helt i tråd med intensjonene i Kvalitetsreformen. For praktisk–pedagogisk utdanning tar Rammepanen tar opp viktigheten av at studentene får utviklet sin kompetanse til egenvurdering (*Rammeplan*: 1999:31), og egenvurdering i form av refleksjon over eget arbeid er dessuten vurdert som hjertet i mappevurdering (McLaughlin & Vogt:1996:33). Jeg har også lagt vekt på at medstudentvurdering er en meget viktig del av det å klare å utvikle egenvurdering.

Ørnulf er læreren som aktivt signaliserte størst usikkerhet om muligheten for å innføre egenvurdering og medstudentvurdering for studentene. Selv om yrkesfag har sterk tradisjon for involvering, er egenvurdering og medstudentvurdering i utgangspunktet fremmed både for lærere og studenter. Hvor langt en kan eller bør gå, mente han er et uavklart spørsmål. Sigrid trodde det generelt har blitt gjort for lite for å fremme egenvurdering, og Roar var tvilende til om lærerne trodde på dette. Kanskje prøvde man å få mappevurdering til å fungere, men når det buttet, la man ikke press på studentene. Studentene skulle formidle refleksjon over eget arbeid til lærerne og til slutt til sensorene, spørsmålet blir om og i hvilken grad det har skjedd. Richard stilte spørsmål om studentene var modne nok eller klar for dette. Han presiserte at variasjonsbredde av studenter er stor, fra de med mange års yrkeserfaring til de helt unge og uerfarne.

Det er helt klart et poeng at det finnes svært mange typer studenter i praktisk–pedagogisk utdanning, det gjelder alle kull. Hvem av disse som er minst eller mest for eller mot endringer, er ikke entydig. For både lærere og studenter kan følgende utsagn fra en kollega være gyldig: ”Vi er impregnert med tradisjonelle læringsstrategier, og det nye preller av på oss.” Unge og såkalt uerfarne studenter kan av den grunn være mest åpne for endringer, mens de mest erfarne ofte vil ha opplegg tilsvarende det de fra før er vant til. Reidar understreket viktigheten av en tettere kopling mellom læring og vurdering. For ham innebar det blant annet å basere mer av undervisningen, eller læringsaktivitetene, på studentarbeid. Det peker frem mot en substansiell endring av studieopplegget.

Disse utsagnene forteller at lærerne i svært ulik grad, og muligens også i liten grad aktivt har forsøkt å få egenvurdering og medstudentvurdering til å fungere. Noen har vært dette bevisst og gjort forsøk, men det har ikke vært det vi kunne kalle et kollektivt forsøk på gjennomføring.

Forståelsen av hvilke endringer som var nødvendige, kan ha vært uklar. Det finnes sikkert institusjoner som mener de har innført mappevurdering, og det har skjedd uten at verken egenvurdering eller medstudentvurdering er forsøkt, men situasjonen ved PLP var annerledes. Siden det kan sies at et sosiokulturelt perspektiv på læring er dominerende, er det til en viss grad overraskende at arbeidsmåter som involverer stor grad av samhandling ikke prioriteres høyt av alle. Samarbeid mellom studenter skal i denne utdanningen være en stor ressurs og dessuten er også utvikling av sosial kompetanse et tema (jf. *Studieplan*, vedlegg VI pkt. 3). På forhånd diskuteres det om noe kan gjøres for å lette en forventet stor arbeidsbyrde for lærerne, og medstudentvurdering blir tatt opp som noe som bør forsøkes, også ut fra et slikt perspektiv. Ut fra dette er basisgruppene som medierende redskap grunnleggende, språket og alle ressursene som finnes i det er nødvendig i kunnskapsbyggingen. Dersom mange lærere både er usikre på dette som Ørnulf, eller ikke tror på det som Roar antyder, eller ikke har hørt om det som Richard, blir forsøket på implementering nødvendigvis halvhjertet. Eller, det kan sies slik Sigrid formulerte det at ambisjonene var større enn det som var mulig å få til i første omgang. Dette forteller i høy grad om friksjon som inntreer når undervisningsmåter skal endres. Det er ikke nok at man i forveien teoretisk går inn for noe nytt. Vivi satte ord på vanskelighetene: ”Vi sitter fast i etablerte måter å oppfatte undervisning, når vi skal legge om blir det en voldsom motstand.” Den motstanden kommer ikke nødvendigvis frem som innlegg mot endringer, men materialiserer seg heller som her i mer eller mindre halvhjertete forsøk på endring.

9.3.2 Summativ vurdering

Richard var opptatt av at studentene skal lære noe om sin egen læringsprosess og sier: ”Det er ”hærverk” når prosessen ikke blir vurdert.” Prosessen er også tydelig identifiserbar hos noen mens andre leverer det han karakteriserte som ”ferdige tekster”. Konklusjonen var at studiet bør knyttes mer opp til praksis, og det bør stilles større krav i første studiedel. Skal hver enkelt lærer klare å følge opp studentene, mente Richard at det må være færre studenter per lærer. De som har vært veilederen bør også delta i eksamenskommissjonen, sier han, og de øker også arbeidsbyrden. Richard understreket også at mappene kan ha en verdi ut over eksamen:

Jeg ser jo i dag at en student som søker jobb, så kan jo ei slik mappe fortelle veldig mye om hva den studenten har arbeidet med, om interesser og også kvaliteten. (...) Det ser jeg på som veldig verdifullt, i motsetning til en tekst eller kanskje bare et vitnemål.

Det Richard tok opp her kan forstås sammen med erfaringene med å få egenvurdering og medstudentvurdering til å fungere. For hans del har ikke dette vært et tema, og alt arbeid ligger på læreren som veileder. Hvis lærerne, og eventuelt også studentene, i liten grad tror på hva studentene kan bety for hverandre, blir læreren som veileder enda viktigere. Kravet om færre studenter per lærer blir også forståelig. Dette er en av de hyppigst forekommende innvendinger mot mappevurdering, ”det krever for store ressurser”. Når det sies, er argumentet farget av en tradisjonell måte å tenke veiledning på, og det kan se ut som om både lærere for yrkesfag og allmennfag er preget av en ganske tradisjonell tankegang.

Da den første eksamen med mappevurdering ble arrangert våren 2001, ble det holdt et ”samråingsmøte” for alle involverte dagen før mulig eksamen. Da var allerede mappene vurdert, men møtet ble oppfattet som positivt og nødvendig for planlegging av muntlig eksamen. Her ble det delvis tatt utgangspunkt i mappene. For neste eksamen høsten 2001, ble det ikke arrangert et tilsvarende møte selv om noen av de sensorene var nye. Fra administrativt hold blir det sagt at mappevurdering verken har ført til merarbeid eller flere bekymringer for deres arbeid. Forklaringen kan være at det har skjedd få endringer, vurderingen av mappene er ganske lik vurderingen av oppgavene i eksamen slik den var tidligere.

Roar pekte på at den nye eksamen er lite forskjellig fra den som var før fordi sensorene vurderer på samme vis som tidligere. Det kan gi grunn til bekymring dersom det forteller at vurdering av mapper bare er lik vurdering av oppgaver tidligere. Nettopp det har fått hard kritikk fra en del studenter. Når det snakkes om å legge vekt på prosessen, føles det svært urettferdig at bare produktet blir vurdert til eksamen. Det er også viktige innvendinger fra studenthold mot at skriving i prosessen ikke kommer til syne. Noen føler seg lurt. Etter Sigrids mening oppnår deltidsstudentene et bedre grunnlag, det viste seg også på muntlig eksamen. Det handler om lengre modningstid.

Mappevurdering bør etter Reidars mening åpne opp for både muntlig sjangrer og sjangervariasjon i større grad. Han så på den nye ”personlig tekst” som åpning, utfordring og problem. Siden noen personlige tekster nesten blir private og vanskelige å vurdere, kan det sies at teksttypen som skulle være en gest til studentene ikke fikk noe å si i vurderingen til slutt. Reidar konkluderte også med at en dybdetekst er helt nødvendig for å få kvalitet i lærerutdanninga. Det kan være et syn som deles av de fleste andre lærere, og som er en av grunnene til at det finnes stor motstand mot å la studentene selv bestemme hva de skal levere, hvilken tekst som bør være dypest og mest omfangsrik osv. Kanskje rykker vi her tilbake til start?

9.4 Oppsummering

Reidar slår i intervju fast at ”lærerutdanninga bør være en modell for det studentene skal gjøre som lærere i skolen”. Roar peker på at ”studentene oppfører seg som før, og de avslår å arbeide hardt og revidere kontinuerlig”. De ber om frister, men lar være å holde fristene etterpå. Dersom PLP heller ikke har noen sanksjoner for arbeidskrav som ikke oppfylles, vil arbeidskrav bli oppfattet som noe studentene bør, men ikke må gjøre. Dette er litt grovt tegnet, mange studenter følger opp som de skal og holder fristene, men karakteristikken forteller også om et problem. Mange føler seg presset til å ta praktisk–pedagogisk utdanning og er derfor negative i utgangspunktet. Noen er det som kan kalles minimalister, og de legger inn det som er nødvendig av innsats for å stå, ikke mer. Andre legger stor arbeidsinnsats inn i studiet, og de ser relevansen for lærerjobben som en motivasjon.

Å endre en læringskultur krever hardt arbeid, og det tar tid. For å kunne lykkes i å få frem endringer, bør Ørnulfs idé om ”frigjøring fra besvarelsestradisjonen” tas alvorlig. Det er en av forutsetningene for å endre læringskulturen. Studentene må få skrive om noe de har et forhold til og ikke bare på oppdrag som nå. Studentkontroll og eiendomsforhold til prosessen er avhengig av at deler av ansvaret overføres fra lærer til student. Siden det innebærer å motarbeide en tradisjon, må vi innse at det vil ta tid, det krever planlegging og struktur. Personlig tror jeg ikke på at små endringer etter hvert vil få et slikt resultat, appropriering er nødvendig og vil delvis måtte provoseres frem. En strategi for endring krever noe mer enn frihet for den enkelte og behovet for kollektiv gjennomføring er avgjort til stede.

Mappevurdering på Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP) er ment å være mer demokratisk enn andre arbeidsmåter siden studentene kan velge ut hvilke arbeid de vil bli vurdert med karakter ut fra. Å velge ut noen av egne arbeid et sentralt poeng for å få læringsutbytte av prosessen. De inviteres også til å delta i diskusjon om kriterier. Muligens føles dette på det nåværende tidspunkt for krevende og forutsetter for mye initiativ og selvtillit, eller ambisjonene er i første gang vel store. Mange studenter forsøker som de er vant til å levere det de tror institusjonen ønsker, og de avslår å skrive mer enn et minimum. Fra starten av fokuserer de på eksamensmappen. For noen blir dette en prosess der tekster utvikles over tid, men de foretar aldri et utvalg. De skriver prosessorientert og får veiledning fra lærer. Kanskje tror studentene heller ikke på frihet til å utvikle egne selvstendige mapper? Ørnulf sier studentene blir forvirret, og Richard spør om studentene er modne for dette:

Jeg har erfart at det er stor variasjon til å håndtere en såpass forskningsorientert studieteknikk, for det er det. Man forsker i seg sjøl og kommer fram til nye standpunkter underveis og man tar konsekvensen av det.

Spesielt studenter som ikke har erfaring med noe som ligner på prosessorientert skriving fra før, synes de nye måtene å arbeide på blir krevende. Det kan også være manglende motivasjon til samarbeid med andre når de er vant til å få oppgaver, svare på dem og umiddelbart få "betalt" gjennom en karakter. Det kreves stor grad av tålmodighet når mappevurdering skal implementeres. Mange lærere klager på at det er for mye å gjøre med å veilede ut fra for mange utkast fra studentene. I noen tilfeller blir det snakk om overveiledning når samarbeidet student-student i basisgruppene ikke fungerer. Det skjer fordi det ikke blir satt bestemte krav til denne aktiviteten. Roar synes ikke eksamen med mapper foreløpig har blitt så mye annerledes enn det tradisjonelle. Han tror sensorene vurderer på samme måte som tidligere. Hans poeng er at endringer skjer sakte. Når og hvis mappevurdering fungerer godt i studiet, blir det en fin modell å ta med seg ut til arbeid i skolen.

Det praktisk-pedagogiske studiet ved PLP er lagt opp med helhetstenking og integrering, og det krever stor grad av samarbeid og koordinering hvis fragmentering skal unngås. Rein sier at mappevurdering og integrert eksamen krever "kolossalt mye samarbeid". Gjennom det utsagnet peker han på et hovedproblem, nemlig at det i første omgang sannsynligvis har vært for lite av denne typen samarbeid også samarbeid om undervisning. Når det er tilfellet, øker

muligheten for at mappevurdering bare kan assimileres i den enkelte lærers forståelse, og det blir foretatt få nye grep som er nødvendige for virkelig endring. Endringer som er planlagt blir ikke praktisert av alle. Det er til en viss grad mulig å fortsette som før.

Lærerrollen vil måtte endres, og alle tvinges til å tenke igjennom sin personlige lærerrolle og til å tenke nytt. Flere lærere er inne på dette med å stille større krav til studentene. Roar sier at det ikke vil skje noen endring uten at det blir lagt press på dem. Når undervisningen er spredt på mange individer, kan dette skape problemer på flere måte. Det blir vanskeligere å skape helhet og sammenheng, og faren for at studentene får høre forskjellige ting fra ulike lærere øker. Ulik praksis kan både komme av uenighet når det gjelder pedagogisk teori og være forårsaket av at lærerne har snakket for lite sammen.

10 Konsekvenser for undervisning og læringsaktiviteter

10.1 Innledning

Undervisning i praktisk–pedagogisk utdanning ved Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP) har vært en ganske tradisjonell blanding av forelesninger, seminar og basisgrupper på fire til seks studenter. Deltakelse i studiets ulike aktiviteter er obligatorisk, og studentene må ha bestått praksis⁵⁴ før de kan fremstille seg til avsluttende eksamen. Avsluttende vitnemål forutsetter at studentene er vurdert som skikket for læreryrket (*Rammeplan og forskrift 1999*).

Basisgruppene har vært organisert ut fra tilhørighet til fag og flere basisgrupper kan utgjøre et seminar. Disse gruppene har som grupper i fag- og yrkesdidaktikk en viktig funksjon når det gjelder denne delen av studiet. Små fag blir slått sammen. For de to kullene i denne studien blir det diskutert og bestemt at basisgruppene bør ha fire til seks deltakere, men i det finnes eksempler på grupper helt opp mot ti deltakere. Minimumstallet fire er satt for at de skal kunne fungere selv om en av studentene uteblir, og ikke flere enn seks for at de skal kunne samarbeide om å utvikle tekster og lese hverandres utkast. For mange deltakere gjør slikt samarbeid vanskelig fordi det blir for mye å lese for den enkelte. Dette blir diskutert på møter i staben, men ikke nedfelt i skrift noe sted, og det kan derfor karakteriseres som en uformell avtale som bare delvis blir fulgt opp. Studieplanen sier:

I studiet er skriving som redskap for læring og som dokumentasjon for læring sentralt. I tilknytning til de konkrete arbeidsoppgavene som studentene utfører, skal de skrive tekster hvor fire skal inngå i ei mappe som utgjør studiets skriftlige eksamen, jf. Kapittel 8. Studentene vil få veiledning i det videre arbeidet med tekstene fram til eksamen.

I lærernes forventninger til mappevurdering ble det generelt snakket om mer og nærmere veiledning av studenter, men lite om hva som skulle tas bort, dvs. endringer. Et vanlig problem ved innføring av mappevurdering synes generelt å være at mye blir lagt til, men lite

⁵⁴ Praksis i en eller annen type opplæring, som regel grunnskole eller videregående skole, blir vurdert av lokal veileder og rektor samt representant for PLP. Det skjer også at noen får underkjent praksis. Da må de i tilfelle ha en ny praksisopplæring.

tatt bort. Man fortsetter som før, og plusser på en del. Det finnes meget enkle og mer kompliserte modeller.⁵⁵ Ulike kontekster vil gi ulik forståelse av og svar på hva som kan være hensiktsmessig å gå inn for i en konkret situasjon. Hva som er utgangspunktet for mappevurdering, hvilket lærings- og kunnskapssyn som ligger til grunn, får avgjørende betydning for hvilken modell som velges.

I dette tilfellet var et sosiokulturelt perspektiv på læring utgangspunktet (jf. kapittel 3.4.1). Modellen for mappevurdering peker på behov for det vi kan kalle småskalaundervisning, i denne sammenhengen mest ivaretatt av basisgruppene. I forsøket på implementering av mappevurdering for praktisk-pedagogisk utdanning ble det lagt stor vekt på samarbeidet i disse gruppene.

For deltidsstudentene med to-tre samlinger i Tromsø eller regionalt hvert semester over fire semester, var deres uttrykte behov at det meste av tiden når de møttes skulle være timeplanlagt, og at tiden burde utnyttes effektivt. Dette var tydelige signaler fra studentene. For denne studentgruppen forventes prinsipielt mye aktivitet i periodene mellom samlingene i et system med mappevurdering. Tradisjonelt kalles dette arbeid i mellomperioder, og selv om det har vært forsøkt omdøpt til praksisbasert arbeid, sitter helt klart mellomperiodearbeid sterkest som betegnelse. Noen oppfatter dette også som ”perioder mellom arbeid”, altså det arbeidet som skjer på samlinger. For de fleste deltidsstudentene er det problematisk å utnytte disse periodene, jobben som lærer trer i forgrunnen.

Heltidsstudentene hadde sine teoriperioder i fem til syv uker to ganger per semester og i disse ukene var timeplanen stort sett fylt opp fire dager i uken fra 0830 til 1600. Innenfor denne tiden var det lagt både forelesninger, seminar og basisgruppearbeid. Fra starten av første semester ble det foretatt små endringer selv om målsettinga var å implementere mappevurdering. I realiteten ble det tatt lite hensyn til at studentene trengte tid til å skrive, og tette timeplaner ble til en viss grad et hinder. Midtveis, i desember, ble dette tatt opp av studentene selv, og det ble gjort noen endringer som betydde enkelte kutt i antall forelesninger. Dette kunne vært forutsett av lærerne da studieåret ble planlagt, men hvor mye tid studentene ville trenge for sin tekstutvikling ble undervurdert. Diskusjonen om hvilke tema som må gjennomgås ved hjelp av forelesninger og hva som kan overlates til studentene,

⁵⁵ I *UNIPED 2/02* har Olga Dysthe presentert ulike modeller og bruksmåter for mappevurdering.

er krevende fordi få lærere vil gi slipp på tid, det gjelder både fagpedagoger og fag- og yrkesdidaktikere.

10.2 Deltidsstudiet

Deltidsstudentene er generelt mindre kritiske til forelesninger enn heltidsstudentene, men det er med et visst forbehold. Flere mener at det har vært for ”mye av dette”, og at det er stor variasjon når det gjelder hvor engasjerende de mener forelesningene har vært. Deltidsstudier kalles også fjernundervisning fordi en del av virksomheten skjer mens studentene jobber rundt omkring i landsdelen. Spørreundersøkelsen blant studentene viste at de generelt ville ha ”fulle timeplaner” når de kom til Tromsø, det skal ikke være noen dødtid. Grunnen til at de tenkte slik, kan være flere. Noen følte for eksempel at innsatsen deres for å komme på samling var meget stor, det kostet penger og krevde mye arbeid både på skolen deres og eventuelt også i hjemmet. Tradisjonelt er det vanlig å tenke slik at man skal ”få undervisning” gjennom å for eksempel lytte til forelesninger, og det betyr opplegg fra studiestedet. Deltidsstudentene i denne undersøkelsen ble satt til å drive litteraturseminar selv på samlinger. Det viste seg at mange lot være å lese på forhånd og utbyttet av seminaret ble generelt lite. Flere studenter foreslo i den forbindelse at litteraturen heller kunne bli gjennomgått som forelesninger fra PLPs side. Dette peker på hvor vanskelig det kan være å endre undervisning og læringsaktiviteter, når motivasjonen til aktivitet hos de lærende er mindre enn forutsatt.

Forelesninger via Toveis lyd-bilde (TVLB) som deltidsstudentene fikk en del av, fikk ikke positiv omtale, den ble oppfattet som ”fjern” undervisning. Videokonferanser er en komplisert form der foreleser sitter i ett studio og snakker til dem som er der pluss tre eller fire andre steder (jf. Stjernstrøm1999). Både aktivisering av studentene og kommunikasjon med dem blir vanskelig. I tilfeller der en foreleser er ett sted og mottakergruppen samlet et annet sted, fungerer TV- mediet som regel bedre. For deltidsstudiet gjorde et ganske stort antall møter i regiongruppene at en del forelesninger ble sendt via TVLB. Disse var alltid kortere enn forelesninger på campus, og det var som regel innlagt en viss aktivitet for studentene om lag hvert kvarter. Denne typen undervisning var generelt mindre vellykket enn undervisning på campus, og den blir også mer negativt vurdert av studentene. Dette kan være et eksempel på at man fra studiestedet henger noe fast i at visse temaer krever forelesninger. I disse tilfellene

kan det se ut for at både temaer og studenter vil tjene på at andre typer læringsaktiviteter blir valgt. Det vil innebære aktiviteter som krever større innsats av studentene, men som også kan gi mer læring (jf. studentaktive læringsmåter side 65). I utgangspunktet ser deltidsstudentene ut til å være mest motivert i forhold til å ta imot påfyll, de er i en lærerrolle og ønsker gjerne ”tilførsel” av relevant teori.

For oss som var lærere ble de negative erfaringer med TVBL så store at vi diskuterte å kutte regionsamlinger for senere kull. Vi ble derfor svært overrasket da studentene var helt uenige i en slik omorganisering. Til tross for sin skepsis til forelesninger via TVBL mente de at regiongruppene var noe av det beste med studiet og av den grunn absolutt burde beholdes. Regiongruppene hadde fått en funksjon som var viktige for arbeidet med mappene. Der møttes studentene til dialog både om studietemaer, egen praksis og utviklingen av tekster. Da de nettbaserte basisgruppene ikke fylte denne rollen, tok studentene i bruk regiongruppene – behovet for samarbeid med andre var altså til stede.

10.2.1 Tekstproduksjon eller svar på oppgaver

Deltidsstudentene har helt klart oppfattet studiet som organisert i forhold til en skriveprosess, og generelt følte de seg presset til å komme i gang med skriving tidligere enn de ville valgt selv. Det viser både intervjuer og spørreundersøkelser ved studieslutt. Her har studiet lagt bestemte føringer, og studentene har i stor grad latt seg føre. Blant studentene finnes alle typer, fra dem som har hatt en jevn tekstproduksjon fordelt over alle fire semestrene, til studenter som egentlig ikke kom i gang og først like før eksamen innså at ”nå var løpet kjørt”. Mellom disse ytterpunktene finnes alle varianter av studievaner, studiestrategier og mer eller mindre uttrykk for skippertaksstil. At opplegget rundt skriving tvang dem til å skrive tidligere og mer, er en helt entydig tilbakemelding, det fortalte både den jevne student i spørreundersøkelsen og informanter i intervju. Noen var også inne på at dette tvang dem til å lese mer på et tidligere stadium, og de sa at dette er å studere på en bedre måte. Astri, som var med i gruppeintervjuet i oktober 2001, sa også at hun var noe kritisk til vekten på skriving:

Personlig synes jeg vel at det har vært for mye fokus på tekstproduksjonen. I og med at jeg har forstått det slik at 50 % av eksamen er muntlig når det gjelder karaktersetting. Så fokus på det å lese teori har kanskje kommet mer i bakgrunnen. Vi

har etter hvert jobbet veldig mye med tekstene. Nå fordrer jo det selvfølgelig at vi leser teori samtidig, men da konsentrerer man seg jo voldsomt om den teorien man bruker. Så jeg synes kanskje at det ble litt skjevt her. På gruppen mente de at skrivingen i studiet ble for lite synlig i den endelige mappen. Altså vises denne utviklingen ikke i og med at vi jobber med tekstene til siste slutt. Så det var faktisk noen som syntes at den første teksten vi skrev, den skulle stå slik den var da vi fikk tilbakemelding på den. (...) Og det er klart, hvis vi hadde gjort, fulgt opplegget etter intensjonen, så var jo rollen blitt radikalt endret. Til å begynne med så var vi jo litt inne på dette, vi prøvde å følge det opp. Etter hvert så har det jo falt litt i fisk da. Det er klart, når vi må forholde oss til hverandre på den måten som det var lagt opp til, så ble jo rollen endret i og med at vi får den veilederrollen

Når Astri kritiserte vekten på skriving, skjedde det ut fra hvor mye studentene fikk ”betalt” for sitt skriftlige arbeid, spørsmålet om et mulig større læringsutbytte ikke ble kommentert. Et flertall av studentene var positive til mappevurdering, og deres argumentasjon for det var at de lærer mer, det får en positiv utgang. Astris gruppe kritiserte at skriving i løpet av studiet får for lite å si. Dersom det som skjer av skriving i studiet generelt skal få en større status, må slike tekster også kunne velges ut som tekster til en presentasjonsmappe. Får de ikke en slik status, blir de heller ikke prioritert. Samme kritikk ble tatt opp fra flere, studentene mente at prosessen fikk for lite å si. Irene sa i samme intervju i oktober 2001:

Vi snakket om dette med prosessorientert skriving. Det er jo både positive og negative aspekter ved det. Og det gruppen mente som kanskje var litt negativt, var at prosessen ble veldig lang på disse fire tekstene. (...) Personlig synes jeg det har vært en grei måte å jobbe på. Dette med å hele tida få tilbakemelding på hvor du er og hva du må ha forandring på. Jeg kunne gjerne tenke meg å prøve en slik type skriving med elevene etter hvert. (...) Man har jo måttet være aktiv hele tiden. Selvfølgelig så har det vært positivt. Så det har vært en helt annen studentrolle.

Denne kommentaren var i forhold til det å arbeide prosessorientert med tekster, og det kan skje uten at dette er en del av opplegget med mappevurdering. Slik hun beskrev arbeidet med ”disse fire tekstene”, var fokus på de fire tekstene som skulle leveres i eksamensmappen. Hun fikk aldri en samling arbeid å velge ut fra, og seleksjon og refleksjon over denne seleksjonen stod i fare for å bli ganske proforma. En viktig mulig gevinst ved mappevurdering som arbeidsmåte blir ikke oppfylt.

Utsagnene ovenfor styrker inntrykket av at studiet fremstod som annerledes enn det studentene har vært vant til, men dette skyldtes først og fremst at det systematisk ble lagt opp til arbeid med og veiledning på tekster. Det kom frem mange slike utsagn. På et vis ble

flertallet av studenter ”drevet igjennom” studiet, dersom de var lojale mot dette arbeidskravet. Fokus hadde tydelig vært de fire tekstene som skulle inn i eksamensmappen, en instrumentell begrunnelse, det å samle alle typer arbeid som et uttrykk for mangfold hadde kommet i bakgrunnen. Denne vekten på prosessen var bare enkel, og Arnt kommenterte i gruppeintervjuet i oktober 2001:

Ja (...) når det gjelder studentrollen, så er jeg enig i at vi har vært nødt til å være aktiv fra begynnelsen av. Det har egentlig vært godt å komme i gang, men noe av det problemet vi følte, var at vi begynte med en tekst, og så får vi ikke gjort den ferdig. Så har vi to tekster, og til slutt har vi fire tekster og ingenting er ferdig egentlig. Og det blir et rom for frustrasjoner. Du blir liksom aldri ferdig (...) Om det er mappevurderingen, eller om det er det at vi er deltidsstudenter som gjør studentrollen veldig annerledes, er ikke så godt å si. Men jeg tror mappevurderingen er med på å gjøre at vi i hvert fall kommer i gang mye tidligere enn vi ellers ville ha gjort.

Kravet om å skrive tidlig og hele tiden ble beskrevet som vanskelig, det har gitt dem en uro, og mange sa at de hadde hatt dårlig samvittighet i forhold til skriving hele tiden. ”Uro” og ”dårlig samvittighet” oppfattes vanligvis som noe negativt, og det kan også være ment slik av de studentene tok dette opp. Jeg vil peke på at dette ikke nødvendigvis er entydig negativt. Skal studievevaner endres fra skippertaksskriving eller arbeid i ”siste indre” før eksamen til jevn produksjon i løpet av hele studietiden, tyder lite på at det kan skje uten at noen protesterer eller får negative følelser. For en student vil det i situasjonen kjennes mer komfortabelt at det ikke finnes arbeidskrav som må oppfylles før avsluttende eksamen. Dette har de opplevd før. Men vi vet fra forskning at denne måten å studere på, med stor grad av instrumentalisme, gir et dårligere kunnskapsutbytte, særlig på sikt. Bjørgen skriver om amputert eller helhetlig læring (Bjørgen 1996:47-70):

Nøkkelen er hele tiden at du lærer gjennom ditt eget arbeid, på forelesningen gjennom din egen forberedelse: du må helst ha forberedt den samme forelesningen – i hvert fall laget din egen struktur av det stoffet som blir gjennomgått, slik at du kan sammenligne og gjennom etterarbeid revurdere din egen struktur.

Studenten, den lærende, må være aktiv og lærerens oppgave er å tre støttende til i den nærmeste utviklingssonen og gjennom stillasbygging. Det krever større grad av nærhet til studentene enn før, og studentene får også mer ansvar for det som skal skje enn tidligere. Så, selv om studenter føler ”ubehag” ved at det stilles større krav og ved å bli konfrontert med

arbeidskrav, kan dette begrunnes faglig. I NOU 2000:14, side 152, står det under overskriften ”Fra undervisning til læring”:

Læring handler om å drive fram læringsprosesser der studentene selv gjør lærestoffet til sitt og evner å anvende kunnskapene i andre og ukjente situasjoner enn den konkrete undervisningssammenheng... Læring og forståelse krever studenter som er motiverte, fordi ingen andre enn de selv kan lære eller forstå for dem. Dette krever også at forholdene blir lagt til rette for slik at læring og forståelse kan skje.

Dette er uttrykk for et kunnskaps- og læringssyn som krever en aktiv student og opplegget i praktisk-pedagogisk utdanning ved PLP med mappevurdering har et slikt formål. Problemene oppstår når de nye ideene støter mot tradisjon og forventning, da begynner studentene å snakke om ”ubehaget” ved å bli tvunget til å skrive og de føler ”uro” og ”dårlig samvittighet” i forhold til arbeidskravene. Lærerne som delvis har sin egen skrivevegring som utgangspunkt, kan i visse tilfeller selv synes det er ubehagelig å kreve skriving. De forstår så godt studentenes vegring ut fra egne erfaringer. Flere kolleger har gjentatte ganger understreket dette for meg, det finnes både lærere og studenter som strever med det å skulle skrive. Dette ble ikke tatt opp av meg i intervjuene med lærerne, men er stadig et tema i kollegiet.

For lærestedet blir oppgaven å la være å bli så empatisk at det resulterer i endringer av ambisjoner underveis, les: færre arbeidskrav, eller at lanserte arbeidskrav likevel ikke tas alvorlig. Studentene må istedenfor motiveres til optimal⁵⁶ innsats gjennom hele studieperioden. Hvis arbeidskrav og frister underveis bare er proforma, er det negativt for studieutbyttet generelt og mange studenter vil komme i en svært vanskelig og hektisk situasjon mot slutten av studiet. En innvending som går igjen fra alle grupper studenter, er at frister ikke har vært tatt nok alvorlig, og de mener det kan stilles større krav underveis. Dette sies fra studentene i etterpåklokskapens lys og betyr ikke at de ville reagert bare positivt i forhold til strengere krav i studietiden. Flere av lærerne var inne på at studentene ”ber om frister, men de lar være å holde dem”. Likevel ligger det en forståelse av hva som er nødvendig i en del studentutsagn. Noa refererte til dette da han viste til studentuttalelser som

⁵⁶ Optimal innsats kan se merkelig ut som forslag, men mitt poeng er at en som starter på et studium må vite hva som kreves, samtidig vil et deltidsstudium alltid være preget av at deltakerne også har en jobb. Det fører til dilemma som ikke kan løses ved å redusere arbeidskravene i studiet, men det fordrer stor grad av tilrettelegging og fleksibilitet fra alle parter.

”Dere må stille større krav til oss”. Ved studieslutt uttalte en av deltidsstudentene i spørreundersøkelsen:

Hvis en tekst skal leveres for vurdering, er det helt nødvendig med en frist. Og hvis mappevurdering skal fungere etter intensjonen, må det være frister.

Dette leser jeg som en erkjennelse av at samarbeid om formativ vurdering i basisgruppen og/eller med lærer som veileder, bare vil kunne fungere dersom frister settes og håndheves av de aktuelle deltakerne. Alle aktører må ha respekt for hverandres arbeidssituasjon og avtaler om samarbeid som blir inngått, og dette er egentlig også et studentønske. Mappevurdering er avhengig av at arbeidet skjer som en prosess. Samling av arbeid over tid er det nødvendige utgangspunktet for at det kan skje en refleksjon og seleksjon. Muligheten for å utvikle en reell dialog knyttes også til et spørsmål om å investere tid og andre ressurser for å få det til (jf. 11.2.4).

10.2.2 Arbeidet i basisgruppene

Alle studentene syntes å være klar over at det har vært meningen at de skulle jobbe sammen med andre om respons på tekstutkast i basisgruppene. Det som er like sikkert er at alle ikke hadde slike erfaringer fra foregående studier i særlig grad. Mange har hatt problemer særlig med å gi, men også med å ta imot respons. Dette og utfordringene rundt tekstproduksjon beskrives nærmere i kap. 11.

Aktivitetene i basisgruppene har variert fra å være ganske stor og til dels intens, til eksempler på grupper som ikke har fungert i det hele tatt. Gruppemedlemmene har da enten funnet alternative måter til samarbeid med andre studenter, eller de har bare forholdt seg til læreren som veileder. For svært mange grupper gjelder det at samarbeidet på nettet har vært så komplisert at flere har gitt den opp. Samarbeid som krever mye skriving har blitt negativt vurdert, mens det å snakke sammen når man møtes fysisk ble positivt vurdert. Siden deltidsstudentene har vært henvist til samarbeid på nettet det meste av tiden, må det konstateres at dette for mange har vært problematisk. Studentene følte at de på sett og vis fikk et merarbeid fordi de måtte skrive i situasjoner der heltidsstudentene kunne snakke. Tekniske problemer ble også oppgitt som årsak til manglende samarbeid. Det kan være at ”nettet har

vært nede”, eller at de etter å ha nettppratet kort tid, fikk skjermer som rullet eller frøs. Slike vanskeligheter gjør det mindre attraktivt å utvikle dette samarbeidet. Noen nevnte også som negativt at lærerne ikke var særlig synlige i nettklasserommet. Dette kommer flere stadig tilbake til, og det kan være et uttrykk for at de ønsket lærere som også selv bidro med det de sa studentene skulle gjøre.

Basisgruppene på deltid fikk ikke på noen måte den funksjon som de var tiltenkt, et sted for stor aktivitet i hele den prosessen som studiet er. Studentene har etter alt å dømme oppfattet dette som grupper de kunne delta i når de ville eller hadde tid, men at det også var greit å la være. Manglende deltakelse i disse fikk ingen konsekvenser. Dette skjedde til tross for at basisgruppene innledningsvis ble presentert som en del av det obligatoriske arbeidet i studiet. Deltidsstudentene oppfattet deltakelsen på samlinger som obligatorisk, mens oppfatningen av kravene for de såkalte mellomperiodene er mer uklare. Det kan ha sammenheng både med at de er vant til at dette er perioder mellom arbeidsøkter, og at signalene fra studiestedet og ulike lærere er tvetydige eller mulig å tolke forskjellig. Arnt sa i gruppeintervjuet i oktober 2001 at hvis basisgruppene skulle fungere, så ”må det settes krav om, at de må produsere noe sammen - tidlig.” Og han la til at det måtte være et absolutt krav. Studentene har erfart at det først ble stilt strenge krav til arbeid i disse gruppene, men for noen ble det mulig å komme seg igjennom studiet uten å ha deltatt i basisgruppearbeidet i det hele tatt. Manglende deltakelse kan også komme av at studentene mangler en skolering i hvordan gruppene kan arbeide sammen, de må bli gjort kjent med krav, forpliktelser og muligheter for hjelp og støtte fra starten av.

10.3 Heltidsstudiet

Heltidsstudentene er i stor grad, og mer enn deltidsstudentene, kritisk til forelesninger som sjanger. Hvis noe skal kuttes, mente de at det var her det burde skje. Heltidsstudent Nils sa at det med fordel kunne kuttes ned på fellesforelesninger fordi studentene kunne lese sjøl. Han understreket at forelesninger der studentene bare er helt passive fungerer negativt, mens forelesninger som krever deltakelse fører til det motsatte. Han var dermed ikke negativ til forelesninger generelt, men til en spesiell type forelesninger. Dette forteller at forelesninger både oppfattes som og delvis fungerer som gjennomgang av pensum. Det siste er noe studenter med yrkesfaglig bakgrunn ønsker seg, i motsetning til Nils som har allmennfaglig

bakgrunn. Dette er et tydelig eksempel på at studentene har ulike behov og at spørsmålet om å lese teori må tas alvorlig som problem for noen studenter. Spørsmålet er heller ikke så enkelt som flere eller færre forelesninger, vi må også stille spørsmål om hva slags forelesninger. I artikkelen ”Jeg argumenterer, altså lærer jeg – om forelesningen som retorisk genre” skriver Kjeldsen om at forelesningens viktigste oppgave er å ”hjelp med å skape den aktive, engasjerte og akademisk tenkende student” (Kjeldsen 2000: 6-15). En slik type forelesning vil jeg mene at alle studenter bør få møte i sine studier, også i praktisk-pedagogisk utdanning. Mengden av tid som brukes til forelesninger er det på en annen side grunn til å diskutere.

10.3.1 Tekstproduksjon eller svar på oppgaver

Heltidsstudentene oppfattet generelt kravene til eksamensmappen som fire oppgaver som krevde fire besvarelser. Det fantes unntak, men i store trekk var det slik at mange kom svært sent i gang med skrivearbeidet. En argumenterte i spørreundersøkelsen for sin sene skrivestart med ”var ikke moden til å skrive før jul”. Dette kan være uttrykk for et syn på kunnskapsutvikling som krever at teorien skal leses først, så kan det skrives. Skrivingsplass i læringsprosessen blir undervurdert av mange. Noen av studentene høstet positive erfaringer og sa ”men det ga mersmak og jeg vil gjerne skrive mer” eller ”jeg ser større fordeler med å skrive nå enn det jeg gjorde da vi startet i høst”. Nils uttalte ved studieslutt:

Det burde vært en klarere styring fra studiets side. For at det som skjedde var at vi satt og skrev på fire oppgaver samtidig den siste måneden.

Anne mente akkurat det samme, og dette kan være et uttrykk for en frustrasjon som mange følte. Det kan sies at for dem som opplevde dette, var det i høy grad selvforskyldt, kanskje til og med en kalkulert risiko. Hvis arbeid utsettes, må det nødvendigvis bli travelt i innspurten. Likevel finnes det også argumenter for å gi manglende fast organisering og styring fra studiestedet ansvaret for en del av problemet. Studentene ba nærmest unisont om mer styring. For den jevne student ble det for mye av det gode å få tilnærmet full frihet til å bestemme når tekstproduksjonen skulle foregå. Konsekvensen ble å utsette det som kunne utsettes. Frister ble hyppig nevnt som svaret på dette problemet, studentene ville hjelpes frem av en struktur på studiet som krevde mer underveis. Det var en erkjennelse av at uten slike føringer, ville

arbeidet bli utsatt. Flere lærere var også tidvis inne på det samme. Reidar skrev i en refleksjonslogg i januar 2001:

Et av problemene/utfordringene så langt ligger i særlig studentenes, men også delvis vår konstruksjon/skjema av hva mappa skal være. (...) Og hos studentene, som i enda større grad er fanget i det tradisjonelle oppgave-skjemaet, varierende grad av instrumentalisme og allehånde gjøremål i forhold til studiet, ligger det mye motstand mot vårt idealbilde: Den konstant skrivende og reviderende student.

Denne studenttypen var det vanskelig å få øye på, og mye tyder på at studentene må hjelpes til et bedre "system" for skriving. Det bør avgjort legges opp til en del føringer med arbeidskrav og frister. Det vil møte motstand fra noen, men virker helt nødvendig. Det kan være et første skritt for å få studentene til å arbeide for å utvikle tekster om noe de synes er viktig i stedet for å svare på oppgaver. Kombineres det med at tekster de skriver underveis også kan brukes som tekster i presentasjonsmappen, øker sannsynligheten for at de blir prioritert. For en del studenter kan dette også fungere som nødvendig stillas i en innledende fase av studiet.

10.3.2 Arbeidet i basisgruppene

Selv om heltidsstudentene helt generelt var meget positive til det de hadde fått ut av arbeidet i basisgruppene, har det foregått lite samarbeid om tekster i disse gruppene. Disse gruppene har bidratt positivt til et godt miljø, og mange mente det var der de har lært mest. Noen tok til orde for mer vekt på basisgrupper og mindre på fellesundervisning. Det gjelder særlig i vårsemesteret når disse gruppene ikke lenger er en del av den organiserte virkesomheten. Dette ble savnet av studentene, og det er vanskelig å få øye på hvordan et systematisk samarbeid om tekstutvikling skal kunne foregå uten en fast organisering for det. Dette betyr etter min mening en svikt i opplegget fra studiestedet, og i tillegg er det et mulig uttrykk for at det er begrenset tillit til eller forståelse for hva medstudentvurdering kan brukes til. Da eksamen nærmet seg, ble det læreren som ga respons og veiledet. Dette samsvarte med det læreren ventet seg, og slik ble det.

Heltidsstudentene hadde tilbud om å bruke nettklasserommet til basisgruppearbeidet og de fikk opplæring i bruk av ClassFronter. Dette var lite vellykket fordi svært få tok i mot tilbudet. Noen mente det var bortkastet å bruke tid på, og det så ut som om den generelle

holdningen var at nettklasserom bare var for dem som faktisk sitter på hvert sitt nes, les deltid. Det tør være en stor misforståelse, kommunikasjon gjennom skriftlighet kan gi helt andre gevinster enn tilsvarende muntlig. En kombinasjon av disse, slik heltidsstudentene har anledning til, kan være ganske ideell. De får trening i å skrive og lærer av det, samtidig som de kan utvikle dette videre muntlig og får muligheter til å oppklare eventuelle misforståelser. Det siste er avgjort viktig. Fra mitt arbeid med prosessorientert skriving i videregående skole vet jeg at samtaler om respons som er gitt skriftlig, ofte er helt nødvendig for oppklaringer og presiseringer, særlig i innledende faser der mange er uerfarne med slik arbeid. Det kan gi et løft for både respons giver og -mottaker.

Redskaper som krever skriftlighet har vanskelig for å slå igjennom, studentene vil helst snakke direkte sammen. Det føles enklere og mindre bindende.

10.4 Økt fleksibilitet eller fastere rammer?

10.4.1 Obligatorisk deltakelse

En profesjonsutdanning som praktisk–pedagogisk utdanning er i utgangspunktet mye mindre fleksibel enn de såkalte ”frie universitetsstudier” generelt har vært. Krav om oppmøte og deltakelse i studiets aktiviteter vil være nytt for en del studenter, mens andre har vært vant til obligatoriske oppgaver og andre arbeidskrav. I den lokale Studieplanen for Praktisk pedagogisk–utdanning ved Program for læring og praktisk pedagogisk pedagogikk (PLP) Universitetet i Tromsø står det: ”Undervisning og aktiviteter er obligatorisk og deltakelse er en forutsetning for å få gå opp til eksamen” (jf. vedlegg VI). Det føres lister over oppmøte administrert av studentene selv, og fravær ut over 20 % vil føre til at ansvarlig for kullet tar en samtale med studenten. Tilstedeværelse er relativt lett å kontrollere når det gjelder begge studentgrupper, studenten er enten til stede eller fraværende. Det skilles ikke mellom ulike typer fravær. Mange ønsker at det skal være et skille mellom gyldig og ugyldig fravær, men som i skolen er det i denne utdanningen slik at man enten er til stede eller fraværende. Få studenter har i årenes løp faktisk blitt hindret i å gå opp til eksamen på grunn av høyt fravær,

og det er stor vilje til å finne fleksible ordninger for dem som trenger det på grunn av sykdom eller andre alvorlige hendelser. I forbindelse med fødsler og adopsjon som nødvendigvis medfører at studenten må være mye borte, oppfordres studenten til å søke permisjon.

Oppfatningen av innholdet i ”obligatorisk deltakelse” vil variere en god del i en slik studentgruppe, og det kan også tenkes at det finnes ulike oppfatninger av dette blant de ansatte. Det å være til stede vil i alle tilfeller være noe annet enn å delta aktivt, her vil det finnes stor variasjon. Dersom obligatorisk deltakelse ikke knyttes til bestemte saker som skal utføres, kan det tolkes kun som en tilstedeværelsesplikt. Hvis studieplan (jf. kap.5) skal tas alvorlig og et sosiokulturelt perspektiv på læring settes ut i live, må kravene til aktiv deltakelse og samarbeid med andre være ganske absolutte. Det betyr at ingen kan gjennomføre dette studiet uten å inngå i læringsaktiviteter som krever samarbeid og dermed utfordrer studentens og lærernes dialogiske evner og ferdigheter.

10.4.2 Fleksibilitet og frihet, et problem?

Studenter søker jevnlig å forhandle om utsettelse av frister eller eventuelt fritak for arbeidskrav. Noen tematiserer ikke dette i det hele tatt, men møter for eksempel opp uten tekstutkast og sier bare at de ikke har hatt tid. Det kan virke som om det er en del av norsk utdanningskultur at dette er vanlige foreteelser og noe som godtas. Presset fra medstudenter er sjelden så stort at det får avgjørende betydning. Det studenter gjør eller ikke gjør, kan i tillegg se ut for å ha en smittsom effekt. Dersom forståelsen for at en unnlater å utføre arbeid er større enn påtrykk for å utføre det, blir situasjonen negativ.

Innrømmelser fra studiestedet kan tolkes både som fleksibilitet og ettergivenhet alt ut fra perspektivet til den som vurderer dette. Når studenter både på heltid og deltid nærmest unison ber om fastere struktur og frister, forteller det om at studentene synes det er komplisert å håndtere stor grad av frihet. Frihet som betyr at de selv må sette frister, fungerer i dagens situasjon bare for ganske få, for flertallet betyr det en mulighet til å utsette. Utsettelse vet vi bare blir ris til egen bak når skrivearbeid hopper seg opp og frustrasjoner utvikler seg. Studentene ser ikke dette før i ettertid, og da er dette for sent å korrigere.

Både fra lærere og studenter antydes det at når medstudentvurdering ikke fungerer, blir sjansen stor for at lærere ”overveilede”. Hva som konkret ligger i det å ”overveilede”, kan være vanskelig å slå fast, men at det veiledes mer enn nødvendig, eller at studenten passiviseres, er en nærliggende slutning. ”For mye” kan både være for mange ganger, og det kan peke på at veiledningen går over til å delvis bli konkret hjelp i for stor grad. Det er snakk om situasjoner som oppstår når endelig frist for innlevering av eksamensmappen nærmer seg. Læringskulturen sier at alle skal være med. Vivi har tatt opp poenget med at ønsket om å hjelpe fører til at lærerne kan bli for svake i møtet med studenten. ”Noen ganger må vi si, du må. Hvis du ikke leverer til meg og medstudenter, så må du bare stoppe dette løpet, for det hører med.” I det foreliggende materialet finnes det ingen eksempler på at noen ble stoppet underveis i løpet. For noen få stoppet dette seg selv fordi de ikke klarte å levere mapper til eksamen. Spørsmålet er om det burde vært sagt stopp til enkelte før de kom så langt.

For de to studentkullene som er med i denne undersøkelsen, ble det gjort forsøk på å lage visse regler for lærerveiledningen. Disse reglene sa noe om hvor mange ganger det skal være mulig å få veiledning fra lærer og når fristen for dette er ute. Det siste var minst en uke før innlevering. Mye tyder på at det har vært noe ulik praksis blant lærerne, flere har hatt vanskelig for å si nei til studenter som egentlig var for sent ute. Det er naturligvis vanskeligere å avvise personer i et nokså lite miljø, lærer og student blir bedre kjent og empatien blir også større. Det virker også som om lærerne har vanskelig for å skjerme seg selv.

10.5 Grad av samarbeid mellom lærerne

Skal lærerne bare ha ansvar for sine avgrensede områder i pedagogikk eller fag- og yrkesdidaktikk, eller bør det kreves et systematisk samarbeid der alle også har et ansvar for helheten i studietilbudet? Dette er et vanskelig spørsmål. Mitt syn er at det neppe kan bli for mye samarbeid mellom lærere, men at det motsatte ofte skjer. Da jeg var en av lærerne for pilotprosjektet Future (1997-1998), praktisk-pedagogisk utdanning for lærere i jobb, et tilbud over to år og dermed med halv fart, gjennomførte vi blant de faste lærerne et systematisk samarbeid der vi hørte på hverandre. Det innebar ikke alltid at vi var aktive deltakere hos hverandre, men innsikt i hva som foregikk generelt var meget verdifullt. Møter i staben kunne

også foregå der hensynet til helheten var et bakteppe, ikke bare hvert fagområdes spesielle interesser.

Utvikling av lærersamarbeid var ikke satt om som noe mål i forbindelse med implementeringen av mappevurdering på PLP, men det er kjent gjennom rapporter fra utallige forsøk at arbeid med mappevurdering nettopp kan legge forholdene til rette for et slikt samarbeid. Det gjelder særlig når utviklingen av mapper skjer i en lokal kontekst som er tilfellet i denne sammenhengen. Lærerne deltar her direkte i vurderingsprosessen og den vil også for dem være en læringsprosess. Spørsmålet blir i hvilken grad og i hvilket omfang dette tematiseres blant lærerne.

The portfolio system encourages collaboration among teachers. (...) Our profession lacks any firm theoretical, discipline-wide, basis for deciding the right interpretation or evaluation of a text (...). The only way to bring a bit of trustworthiness to grading is to get teachers negotiating together in a community to make some collaborative judgements. That portfolio promotes collaboration and works against isolation may be, in the end, its main advantage.

(Murphy & Grant 1996: 297)

Selv om ikke mappevurdering har vært definert som et utviklingsprosjekt spesifikt for lærerne, finnes det et her et viktig potensial for dette. Fokus i mappevurdering er vanligvis på den lærende sett som studenten, men den lærende vil også være læreren. Som påpekt ovenfor har ikke lærersamarbeid vært spesielt tematisert på PLP, selv om det til en viss grad har vært jevnlig lærermøter eller seminar om aktuelle tema. Alle faste lærere har ikke vært forpliktet til å delta i dette. Flere er inne på at mappevurdering krever samarbeid og at det vil være negativt om dette ikke skjer. Læreren Noa sa at mappevurdering i tillegg til sterkere oppfølging av studenter og dermed mer involvering, vil stille større krav til ”kollektiv gjennomføring”. Kollega Rein var inne på at det er et problem hvis undervisningen i studiet er fordelt på mange individer. ”Studentene får høre ulike ting fra de ulike lærerne (...) det kan bli fragmentering dersom folk ikke snakker sammen og koordinerer arbeidet.”

Krav eller ønske om ”kollektiv gjennomføring” oppfatter jeg som en påpekning av at det kreves samsnalking og koordinering relativt systematisk. Det kan oppfattes som det motsatte av en situasjon der en enkelt lærer kan praktisere sin private forståelse av en ordning. I hvilken grad situasjonen ved PLP har vært preget av en ”kollektiv gjennomføring” kan diskuteres. Det finnes som her signaler om at flere anser denne typen samarbeid som

avgjørende viktig. På den annen side finnes det svært mange studentutsagn om at lærerne har vært for lite samsnakket og har bidratt til forvirring gjennom å gi forskjellige signaler. Det siste kan komme av for lite samarbeid, men det kan delvis tilskrives det faktum at mappevurdering på dette tidspunktet er nytt, og ingen vil fra starten av kunne ha full oversikt over konsekvensene av ulike tiltak som settes i gang. Desto viktigere blir en kontinuerlig dialog og vurdering av erfaringer for å endre kurs.

10.6 Oppsummering

Innføring av mappevurdering har bare delvis fått konsekvenser for undervisning og læringsaktiviteter i det praktisk-pedagogiske studiet. Lærerne forventet på forhånd mer veiledning i forhold til studentenes utvikling av tekster, og dette er den mest synlige endringen for dem. Mer veiledning har lærerne både ventet, planlagt og fulgt opp, mens det i liten grad kan konstateres endringer når det gjelder mengden av timeplanlagt undervisning. Det har vært noe mindre vekt på forelesninger og innledningsvis litt mer vekt på arbeid i basisgrupper. Det siste gjelder bare delvis siden basisgruppene for alle og særlig heltidskullet, får mindre betydning i siste del av studiet. Timeplanmessig skiller disse to første kullene med mappevurdering seg ubetydelig ut fra tidligere kull.

Den mest markante forskjellen er større vekt på veiledning i skriveprosessen, først og fremst fra lærer. Studentene har systematisk blitt veiledet av en lærer når det gjelder tekstutvikling, og deltidsstudentene har midtveis i studiet hatt en veiledningssamtale av større omfang for å vurdere arbeidet så langt og mulige strategier videre. Det er nytt. Selv om lærerne også tidligere har drevet tilsvarende veiledning, er omfanget for disse kullene annerledes. Studentene var jevnt over godt eller svært godt fornøyd med veiledningen fra lærer, det gjaldt særlig dem som hadde samme veileder hele studietiden. Noen var bekymret for at enkelte lærere hadde for mange å veilede, og det kunne bli vanskelig å gi nok oppmerksomhet til hver enkelt student. Det fantes også studenter som sa: ”Tilbudet har vært godt, men jeg har ikke gjort meg nok nytte av det.” Studenter som kom svært sent i gang har naturlig nok hatt problemer med å ta i bruk tilbudet om veiledning, men de mente likevel at dette har vært et godt tilbud.

Det er både tydelige likheter og forskjeller på heltids- og deltidskullet. Alle studenter har hatt en tendens til å se på mappetekstene som fire oppgaver de skulle svare på, ikke tekster om ulike tema som skulle utvikles. Flere viste også til at lærerne fremdeles snakket om oppgaver og det var med på å sementere ordbruken. En bevegelse fra de tradisjonelle oppgavene til en situasjon med friere skriving ut fra tema og problemstillinger praktisk og teoretisk, har i liten grad skjedd. Studentene har gjennom en viss grad av prosessorientert skriving hatt mulighet til små læringsmessige ”looper” (jf. figur 6, side 66). Den store læringsloopen som er avhengig av studentkontroll, mulighet til å gjøre et utvalg ut fra en samling arbeid og refleksjon over både læring og faglig utbytte, synes få å ha fått virkelig erfaring med. Det finnes tendenser, men de er ikke svært mange.

Heltidsstudentene var ganske samstemte i at veiledning i skriving fra medstudenter har vært uten betydning. Noen få sier at dette har vært en positiv erfaring, men for flertallet har dette vært ikke-eksisterende. Denne negative dommen når det gjelder medstudentvurdering i forhold til tekstutvikling, kommer sammen med en entydig positiv vurdering av generell kommunikasjon og samarbeidet totalt sett i basisgruppene. Det må bety at det for heltidskullet ikke har vært lagt opp et slikt studentsamarbeid til fra studiestedets side og basisgruppene er som nevnt heller ikke med i studiestrukturen i andre semester. Her er det et visst misforhold mellom det planlagte for mappevurdering og det som skjedde for disse studentene. For heltid har strukturen for studiet vært beholdt fra tiden før mappevurdering.

Når det gjelder deltidskullet, er situasjonen annerledes, selv om erfaringene ikke er entydige. Mange meldte om at medstudenter hadde spilt en viktig rolle for deres tekstutvikling, andre sa dette har hatt liten betydning:

- I og med at vi har møttes utenom samlinger og gitt hverandre respons, har dette blitt veldig positivt for meg.
- Har fått god og verdifull vurdering.
- Basisgruppa null. Andre medstudenter brukbart.
- Var viktig første året. Mindre viktig/aktiv andre året.

Forskjellene må ses i sammenheng med problemene med å få basisgruppene til å fungere på nettet. Noen utnyttet tid på samlinger, og noen sa til og med at de hadde omdefinert regiongruppen til basisgruppe. Her har det vært mange positive erfaringer. Også blant deltidsstudentene ble det sagt at basisgruppene hadde størst betydning til å begynne med. Basisgruppearbeidet ble for deltidskullet organisert med intensjoner om medstudentvurdering.

Slik skilte det seg ut fra heltidskullet, men læreren overtok også her som den mest sentrale person for veiledning når tiden for innlevering av mappen nærmet seg. Uttalelsene fra studentene tyder på at de selv har oppdaget at studentene kunne være en stor ressurs for hverandre også når det gjelder tekstutvikling. De tok derfor egne initiativ til å organisere slikt samarbeid når det som var planlagt i nettklasserommet ble for komplisert for dem.

Studentene skrev i løpet av studiet mye som det aldri blir aktuelt å legge inn i presentasjons- eller eksamensmappen til slutt. Det var fra starten av definert hvilke tekster som skulle inn (jf. vedlegg VI, pkt. 8). I praksis kan dette ha fungert som en nedvurdering av andre skriveopplegg, særlig fordi studentene syntes å fokusere på det som skulle bli eksamensmappe fra starten. Studentene skrev også veiledningsgrunnlag mens de var i veiledet praksis i skolen, de skrev refleksjonslogg (i varierende grad), og de kunne skrive andre typer tekster i forbindelse med tema- og prosjektarbeid eller kasusoppgaver i studiet. For studentene ble det et skille som fra studiestedet i alle fall ikke var planlagt slik.

Dersom studentene sto fritt til å presentere seg som fremtidige lærere ut fra studieplanen, ville dette stille seg annerledes. Arbeidsmappen skulle ideelt sett inneholde alt de med ulike utgangspunkt skrev på, og så skulle et utvalgt derifra til slutt bli den presentasjonsmappen de la frem til skriftlig eksamen. Noen tok hensyn til dette og Astri viste til at skrivningen i studiet ble for lite synlig i den endelige mappen. Studentene har sett et potensial som ikke har blitt fulgt opp fra studiestedet. Å arbeide på en slik måte er naturligvis så forskjellig fra det alle er vant til at det ble komplisert å følge opp. Kanskje er det dessuten snakk om en type frihet som blir for utrolig for flertallet?

Som jeg har vært inne på flere ganger, besvarelsestradisjonen har slik hevd i dette systemet at de endringer som implementering av mappevurdering krever, bare til en viss grad blir tatt til følge i første omgang. Der skjer mindre tilpasninger, men akkomodasjon eller appropriering skjer i liten grad. Det er enklere å tilpasse mappevurdering til gamle vaner enn å endre disse for å legge om egne arbeidsvaner til mappevurdering. Å svare på oppgaver er kjent, mens friere skrivning ut fra tema er nytt og fører til usikkerhet. Det er også slik lærer Noa sa i intervju, det er nødvendig å se hva som i denne historiske situasjonen var mulig å få til av endringer. Sannsynligvis var det dette som faktisk skjedde i retning av optimale endringer i denne spesielle situasjonen. Endringer av medierte handlinger skjer delvis motvillig og med stor grad av friksjon. Det kan registreres en ganske stor motstand mot å ta i bruk nye

redskaper og å endre bruken av de man kjenner. Basisgruppene ble brukt som før. Studentene vegret seg noe når det gjaldt aktivitet i nettklasserommet, de grep tilbake til det de er fortrolig med, telefon og fysiske møter. Motstand mot å ta i bruk nye redskaper kan også skyldes at det ikke har vært gjort nok for å motivere studentene til å utvikle sine ferdigheter til å ta disse i bruk. De aller fleste er før de starter på studiet vant til å utnytte en PC som skrivemaskin, men når den også skal få andre funksjoner, blir dette for vanskelig. Analyse av både prosess og resultat kan gjøre det mulig å se hvilke endringer som kan gjennomføres i neste omgang.

11 Dialog og tekstproduksjon

11.1 Innledning

Flere av de lærerne jeg intervjuet, understreket at de ser på mappevurdering som en videreføring av en prosessorientert måte å skrive på. Det har for flere tidligere kull i praktisk-pedagogisk utdanning ved Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP) vært lagt vekt på skriveprosessen, dialog og veiledning fra lærer underveis. Det betyr ikke nødvendigvis at alle lærerne har lagt like stor vekt på prosessen, men skriving og læring har vært et tema som har blitt tatt opp med nye studentkull. Yrkesfag hadde før Rammeplanen av 1999 et eget opplegg for praktisk-pedagogisk utdanning: egen plan, eget undervisningsopplegg, egen eksamen og en spesiell lærergruppe hadde ansvaret for disse studentene. Skrivevegring har vært et kjent problem for denne studentgruppen. For de to studentkullene jeg her skriver om, var bekymringen for yrkesfag til stede hele veien. Det vil si at alle som ytret seg om dette, gikk ut fra at yrkesfagstudentene ville få problemer når det gjaldt skrivingen i studiet. Det kan også hende at lærerne unngikk å stille krav eller ha forventninger til studentene ut fra den faktiske ballasten de hadde da de starter på dette studiet. Generelt vil alle mennesker prestere bedre dersom det stilles forventninger til dem, og motsatt kan det virke negativt dersom forventningene er negative (Dysthe 1995:222).

11.2 Basisgruppene

11.2.1 Organisering

Studentene i det praktisk-pedagogiske studiet er medlemmer av basisgrupper inndelt etter fag som samfunnsfag, naturfag, norsk/morsmål, fremmedspråk og yrkesfag. Avhengig av antallet studenter innenfor hvert fagområde, kan basisgruppene også bli mer fagspesifikke, som engelsk, historie, helsefag eller næringsmiddelfag. I praktisk-pedagogisk utdanning er det at studentene arbeider i slike basisgrupper en ny tradisjon som blir organisert slik av hensyn til undervisning i fag- og yrkesdidaktikkdelen. For heltidsstudentene betyr dette faste møter i

disse gruppene i de såkalte teoriukene, i første halvdel av studiet. Studentene på deltid er når det gjelder basisgruppene, hovedsakelig henvist til å samarbeide i det elektroniske klasserommet. Innledningsvis brukes det alltid en del tid for at deltakerne i en slik gruppe skal bli kjent med hverandre gjennom fysiske møter. Basisgruppene har som hovedregel ikke tematisert det å samarbeide, eller satt opp bestemte kjøreregler med ulike oppgaver for den enkelte, og heller ikke vurdert dette samarbeidet i ettertid.

11.2.2 Utvikling av egenvurdering

Egenvurdering (self assessment), også definert som ”hjertet i mappevurdering”, er forklart i kapittel 4.3.3. Egenvurdering må knyttes både til evnen til å lære, vurdering av læringsprosessen og dessuten en faglig vurdering, identifisering av standarder og kriterier og ferdigheter til å kunne vurdere i hvilken grad studentene selv har møtt disse. Verdien av å utvikle egenvurdering må ses mye videre enn spørsmålet om mappevurdering, det vil være av stor betydning sett i forhold til perspektivet om livslang læring. Implementering av egenvurdering kan av den grunn skje uten at mappevurdering er aktuell, og overføringsverdien vil i alle tilfeller kunne være stor. Derimot vil jeg være meget skeptisk til å innføre mappevurdering uten at dette blir en del av opplegget.

Refleksjon over eget arbeid er ikke nytt i lærerutdanningen, og ordet benyttes for å beskrive aktiviteter innefor ulike fagområder. Alle studenter blir avkrevd refleksjon over eget arbeid, det gjelder særlig deres praksis som lærere. Tekstene de skriver er også knyttet til praksisfeltet, og det de skriver vil i en eller annen grad ha innslag av refleksjon. Vi vet fra forskning (jf. kap.4) at utvikling av egenvurdering er avhengig både av innspill fra lærer som veileder, men også i stor grad av at medstudentvurdering fungerer. Umodne studenter tenderer til å overvurdere seg selv, mens flinke og modne studenter er mer kritiske til egen innsats (Boud & Falchikov 1995/2003). Kommunikasjon med andre studenter og veileder kan av den grunn bli avgjørende for kvaliteten på egenvurderingen. For studentene i denne studien synes det klart at de har reflektert over eget arbeid og egen læringsprosess. Deltidsstudent Elsa sa dette om seg selv som lærer før studiestart og etter gjennomført studium:

Jeg synes det er veldig stor forskjell, blant annet på variasjon av undervisning. Og du tenker mer på hvordan du legger opp undervisning alt etter hvilke elever du har, hva du vil ha frem og ja, hva du vil vektlegge. Jeg kan variere undervisning, og jeg har et repertoar av undervisningsmetoder som jeg både har og må utvikle, så der har jeg lært masse.

Om dette skal kunne karakteriseres som egenvurdering er et vanskeligere spørsmål. Med utgangspunkt i beskrivelsen av egenvurdering som gis i Rammeplanen, kan det svares et betinget ja på dette spørsmålet. Typen tekster som skal leveres i eksamensmappen ber om en slik egenvurdering, og dette vil være et av kriteriene som blir vurdert til eksamen. Om det også handler om egenvurdering slik jeg har definert det i 4.3.3 kan diskuteres, men til en viss grad kan det stemme av grunner som presentert ovenfor. Studentene kan sies å ha kommet et stykke på vei når det gjelder å vurdere sitt eget arbeid. Å bruke formativ vurdering aktivt i læringsprosessen krever endringer som ikke lar seg innføre gjennom et vedtak om at slik skal det være. Arbeid for å utvikle den enkelte students metakognisjon er komplisert, men en integrert del av praktisk-pedagogiske utdanning. I et slikt perspektiv blir oppfølging av nye lærere gjennom veiledning svært viktig.

11.2.3 Medstudentvurdering – å gi og motta respons

Medstudentvurdering (peer assessment) er beskrevet i kapittel 4.3.4. Hvis vi velger en streng definisjon, vil lite av aktiviteten studentene i denne studien har bedrevet kunne karakteriseres som en slik type samarbeid. Det er i denne sammenheng dessuten bare snakk om formativ vurdering og aldri summativ vurdering eller karaktersetning. Av den grunn handler det ikke om å gi karakterer til venner, med fare for å gi for gode karakterer, eller eventuelt det motsatte.⁵⁷ Medstudentvurdering forsøkes som en del av formativ vurdering og dermed som en del av læringsprosessen. Som del av læringsprosessen har medstudentvurdering et viktig potensial for å motivere og fostre mer selvstendige lærende (jf. Sluijsmans:2002). Selv om det også er et poeng at medstudentvurdering kan ta bort en del av trykket for lærerne, kan det

⁵⁷ I videregående skole hadde jeg rundt 1990 et prosjekt med å lage en klasseavis i en allmennfagklasse. Avisen skulle publiseres. Elevene hadde selv redaktør- og redaksjonsjobben. Den ansvarlige elevene var meget strenge i forhold til sine medelever, og de ga klare tilbakemeldinger om hva som måtte forandres hvis en tekst skulle bli trykket. De argumenterte både i forhold til hva som kunne være interessant for andre å lese og ut fra generelle kvalitetskriterier: Hva kunne klassen være bekjent av?

være problematisk om ønsket om økonomisk gevinst blir den viktigste årsaken til at noen vil innføre medstudentvurdering.

På den andre side kan forsøk av denne typen gi studenter negative erfaringer fordi det vesle som utveksles av respons er overflattisk og tilfeldig. Mange studenter peker på problemer både med at de ikke får vurderinger eller respons fra sine medstudenter, eller at denne er svært overflattisk og gir liten eller ingen hjelp. Halvhjertede forsøk på implementering vil virke negativt og demotiverende og kan føre til at studentene avviser noe de i realiteten ikke har prøvd. Deltidsstudent Arnt var redd for at manglende krav til basisgruppene ville føre til at ”latpeiser ødelegger grupper”. Han antydte at få føringer og stor frihet fungerer negativt.

I dette materialet er det tydelig at opplegget for basisgruppene til en viss grad har vært planlagt for dårlig. Når gruppene forsvinner ut av studiestrukturen på heltid i andre semester, kan de ikke være planlagt som et medierende redskap for medstudentvurdering. Her kolliderer også min forståelse av nødvendige tiltak for mappevurdering helt med det som ble praktisert for heltidsstudentene. Gruppearbeidet som sådan har ikke vært tematisert i særlig grad, kanskje har det blant lærerne vært tenkt at dette har vi gjort før, så dette vet vi hvordan skal gjøres. Det har bare i svært begrenset omfang vært gitt noen opplæring i medstudentvurdering, og det gjelder primært deltidskullet. Når jeg velger slike formuleringer, er det fordi det ikke kan utelukkes at noen har fått en porsjon av det. Jeg vet for egen del at jeg har gjort slike forsøk for de studentene jeg hadde ansvar for. Noen lærere sier at det har vært for liten vekt på dette, mens bare en eksplisitt sier at dette kjenner han ikke til. Dette betyr at for studentene som er gjenstand for denne studien, har ideen om medstudentvurdering som en integrert del av mappevurdering ikke slått rot blant lærerne. Det er til dels stor forskjell på hvordan ulike personer blant de ansatte oppfatter dette, og konklusjonen må bli at dette er snakket for lite om før studiene startet. Det kan også handle om at noen er grunnleggende uenige i det som skjer uten at de velger å ta det opp. Konsekvensene av manglende forarbeid og for lite lærersamarbeid i prosessen, blir at det som finnes av gruppearbeid i stor grad foregår som tidligere.

Lærer Vivi var opptatt av at det meste som skjedde av slikt samarbeid var det hun kalte ”Umiddelbar respons eller stormrespons”. Det betydde at ingen var spesielt forberedt, men man tok en runde med respons på sparket, og det blir generelt for dårlig.. Hennes forslag er at studentene må forpliktes til å levere utkast minst dagen før møter i basisgruppene. Alle

trenger å forberede seg til responsrundene, ellers blir det for mye generelt prat. ”Når studentene er uten program, blir de som elever igjen,” la Vivi til. Det oppfatter jeg som et innlegg for at struktur og plan er nødvendig, men igjen får vi et dilemma i forhold til å utvikle studentenes ansvarlighet og selvstendighet. Hvis de hele tiden må ”passes på”, kan det stå i motsetning til det å utvikle studentkontroll. Siden studentkontroll er et nøkkelbegrep i min modell av mappevurdering, er dette et sentralt område å gå nærmere inn på. Kontrollen fra studiestedet kan her gå på arbeidskrav og dokumentasjon av dette, uten at det handler om hva eller hvordan studentene skal skrive.

Hvis en opplæring har skjedd i en viss utstrekning, kan det tenkes flere grunner til at resultatet av dette likevel er magert. For de fleste, kanskje alle, studentene vil medstudentvurdering være så nytt at det skal mye til at praksis blir drastisk endret. Det er mer sannsynlig at det bare skjer en tilpasning i forhold til det man er vant til, appropriering blir for vanskelig. Muligens kan det også virke rimelig at lærestedet forutsetter at studenter som har flere års studier bak seg skal beherske det å produsere tekst og herunder også være i stand til å vurdere egne og andres utkast. Noen av studentene i denne studien har hatt gode erfaringer med et slikt samarbeid med sine medstudenter, mens andre oppgir at de ikke har hatt noen grad av medstudentvurdering i det hele tatt. Det siste gjelder spesielt gruppen yrkesfagstudenter på heltidsstudiet.

Når opplæringen til medstudentvurdering i en viss utstrekning er ”tilfeldig”, forteller det at det ikke har vært prioritert eller sett som nødvendig å lage opplegg for dette. Lærernes forventninger til mappevurdering handler først og fremst om mer lærerbasert veiledning og i liten grad om å utvikle medstudentvurdering. Om enkeltpersoner har ønsket det og hatt tro på at det er mulig, har ikke PLP som organisasjon hatt noe opplegg for å sikre en gjennomføring. I den grad det har vært et opplegg, er signalene at få lærere har hatt tro på at studenter kan veilede hverandre. Lærer Roar sa i intervju at han var tvilende til om lærerne trodde på medstudentvurdering. Ørnulf er den læreren som sa sin mening i klartekst, knyttet til gruppen yrkesfagstudenter, han mente de ville få lite ut av et slikt samarbeid. Hans begrunnelse var først og fremst knyttet til at det ikke er tradisjon for dette. Det er ikke helt enkelt å få tak i argumentasjonen for å beholde status quo, men det finnes en ganske sterk uvilje mot å endre en tradisjon. Det vil uansett være et poeng at skal man endre på en tradisjon som har vokst seg sterk over mange år, kreves det både tid og stor grad av påståelighet fra dem som ønsker endringer.

En av heltidsstudentene, Nils, mente at det bør stilles strengere krav til basisgruppene. Øydis' innvending var at det blir vanskelig fordi studentene er opptatt med så mange andre gjøremål. En årsak til at disse problemene oppstår også for heltidsstudentene når de har såkalte teoriperioder, er at så stor del av dagen er belagt med ulike typer undervisning. Dersom det forventes at deres egen skriving og forberedelser til medstudentvurdering i sin helhet skal foregå på kveldstid, er det tydelig at det blir urealistisk. En nøkkel til å fremme studentenes aktivitet i basisgruppene, vil være å kutte ned på tradisjonell undervisning. Uten at studentens innrømmes mer tid til dette samarbeidet, er det lite trolig at det vil bli prioritert. Studentkontroll kan her forstås også som større kontroll over egen tid.

Medstudentvurdering anbefales for å utvikle studenters selvstendighet og uavhengighet og samtidig redusere lærers kontroll (Powell 1981 A og 1981 B). Dette er et svar på spørsmålet om studentkontroll. Å overlate ansvar og kontroll til studentene og selv å avstå fra tradisjonelle kontrollmuligheter, synes å være en smertefull prosess for oss lærere. Til tross for at man ønsker å anvende et sosiokulturelt perspektiv på læring og kunnskapsutvikling, er det fullt mulig å henge fast i mer tradisjonelle holdninger. Det kan være vanskelig helt å fri seg fra tanken om alt man kan og bør "lære bort". Endring av lærerrollen skjer sakte og mot stor grad av friksjon. Samtidig kan studentene også vegre seg fordi det nye virker skremmende og arbeidskrevende, det gir dem en annen rolle og mer ansvar.

Medstudentvurdering kan hjelpe studentene til å utvikle mange typer ferdigheter også egenvurdering og refleksjon over egen læring (Brown, Bull & Pendlebury 1997: 174). Dette er ferdigheter som er vesentlige for alle lærende og svært verdifulle i forhold til et perspektiv om livslang læring. Medstudentvurdering og egenvurdering er i stadig stigende grad tatt i bruk i høyere utdanning i svært mange land. I Norge holdes det igjen. Lauvås og Jakobsen skriver at det eneste eksemplet de kjenner til fra Skandinavia på at studenter trekkes inn i karaktersetting, er ved NTNU (Lauvås & Jakobsen 2002:68). Jeg vil peke på at potensialet for egenvurdering og medstudentvurdering i læringsprosessen som formativ vurdering, bør være like interessant og dessuten mer overkommelig. Det er også relevant både ved og uten mappevurdering. Når studenter samarbeider på en slik måte skifter de roller, og de blir i tur og orden lærer/veileder for hverandre. Dette betyr perspektivskifte som inviterer studentene til å reorganisere sin kunnskap og blant annet bli klar over hva de kan så godt at de kan forklare det for andre og hva som sitter dårligere. De får hjelp til å vurdere seg selv bedre.

11.2.4 Muligheter og utfordringer med arbeid i basisgruppene

Generelt sett møter studentene et krav om obligatorisk deltakelse i det praktisk-pedagogiske studiet, herunder hører også arbeid i basisgrupper. Basisgruppen er tenkt som et redskap som skal kunne være med på å gi større studiekvalitet. Vi vet at arbeid i grupper i seg selv ikke gir en automatisk kvalitetsheving, det er vel kjent blant lærere og elever/studenter på alle nivåer. Mange studenter er også skeptiske til gruppearbeid generelt ut fra tidligere negative erfaringer. Svært mye av det som kalles gruppearbeid i skolen handler om elever som jobber ved siden av hverandre. ”Haikere” blir sett som noe man må regne med, det vil alltid være noen passive i en gruppe. Jeg har også møtt lærere på universitetet som sier at de fremdeles er negative til gruppearbeid basert på egne erfaringer så langt tilbake som barneskolen. Har lærerne liten tro på denne typen arbeid, vil det fort smitte over på studentene. For deltidskullet ble det gjort et forsøk på å kreve at basisgruppen skulle ha en leder for hvert semester (i alt fire) og en annen skulle observere lederen. Før rollene ble fordelt på nytt, skulle så gruppen diskutere erfaringene med arbeidet så langt, inkludert hvordan både leder og gruppemedlemmer hadde fungert. Noen få grupper, særlig en, klarte å gjennomføre dette det første året, det ble med en del spede og spredte forsøk. Eiriks gruppe på deltidskullet hadde i første del av studiet vært gode erfaringer med dette, og ulike praktiske problemer ble gitt som forklaring på at dette ble noe ”slappere” i andre halvdel. En forklaring kan være at det ble forsøkt gjennomført for mange endringer på en gang, ambisjonene kan ha vært for store.

Gruppearbeid kan generelt ha både et fortjent og et ufortjent dårlig rykte, og behovet for å ta opp hva gruppene skal brukes til er absolutt til stede. Arbeid i mindre grupper er i utgangspunktet ingen garanti for engasjement og kvalitet. Fra starten av er det uansett ikke slik at basisgruppen oppfattes som et funksjonelt redskap i studiet, og det blir heller ikke et slikt uten videre. Dysthe (1995:219) stiller følgende tre generelle vilkår som krav for et høyt læringspotensial: substansielt engasjement, deltaking og høye forventninger. Dette må også gjelde arbeid i basisgrupper.

Kravet om engasjement, det vil si å være genuint opptatt av innholdet i studiet, emner og problemstillinger som tas opp, må gjelde både studenter og lærere. Dysthe setter

prosedyreengasjement som en motsetning til dette (ibid s. 220). I slike tilfeller vil det handle om å være en ytre sett ”flink student” som gjøre alt det som vanligvis forbindes med en slik en. Det betyr å møte opp, gjøre oppgaver, være aktiv i timene osv., og alt det kan skje ut fra en instrumentell innstilling til studiet. Skal studenter opparbeide et substansielt engasjement, må de også ha muligheten til å være med på å bestemme hvilke temaer som skal fokuseres, hvilke arbeidsmetoder som skal benyttes og føle at det er rom for deres initiativ. Gjør de ikke det, vil de i beste fall reagere instrumentelt og gjøre bare akkurat det minimum de oppfatter må gjøres for å komme igjennom. Problemet er ofte at dette vil ikke studentene, de ønsker ikke å investere så mye tid og krefter som dette krever. Gynnild skriver i artikkelen ”Faglig forfall i høyere utdanning”:

Mange studenter studerer ikke, de mottar bare undervisning og søker strategier for å bestå eksamen.

(Gynnild 2001)

Studentene må motiveres til å ta et større ansvar og dermed få større innflytelse på sin studiesituasjon. Hvis innholdet i hele studiet er bestemt på forhånd, og studentene bare forholder seg til en studieplan, en pensumliste og oppgaver som skal gjøres, er sjansen stor for at et substansielt engasjement ikke vil utvikle seg.

Deltakelse som forutsetning for å lære har stort sett allmenn tilslutning blant undervisere generelt. Når ”aktiv deltakelse” skal defineres, kan det hende at enigheten ikke er like stor. Noen vil definere aktiv som det å være til stede og gjøre pålagte oppgaver. Med et sosiokulturelt perspektiv som utgangspunkt er dette ikke tilstrekkelig. Utdanning ses ikke bare som en individuell aktivitet der den enkelte kun arbeider for seg selv, samarbeid og dialog med medstudenter vil være avgjørende for læringsutbyttet. Studiesituasjonen er både en individuell og en kollektiv aktivitet. En aktiv student i praktisk-pedagogisk utdanning vil være en som også deltar i dialogen i ”klasserommet”, og det kan være både i basisgrupper, forelesninger og i andre sammenhenger. Siden språk anses som sentralt for å lære, må de bruke språket til å skrive og samtale. Lytting er selvsagt en vesentlig aktivitet, men det handler også om å bruke det de hører i aktive språklige handlinger. Studentene kan ikke være bare fysisk til stede i undervisningssituasjoner. Studiet i praktisk pedagogikk er slik sett et eksempel på at et studium både er en individuell og en kollektiv aktivitet.

Generelt vet vi gjennom flere kasusstudier at høye forventninger er svært viktig, men det kan også være avgjørende hvordan disse viser seg for studentene. Jeg mener at det er problematisk dersom det ikke finner sted noen metakommunikasjon om hvordan gruppene forventes å fungere, og at gruppens praksis også er gjenstand for kritisk refleksjon. Det kan virke som om det er en tendens til å oppfatte gruppene som en type kollokviegrupper som det ikke skal stilles spesielle krav til, og der studentene helt styrer seg selv. Forventninger til gruppene må kombineres med stillasbygging fra læreren (Dysthe 1995: 223). Studentene trenger veiledning og støtte for å kunne lære seg å mestre redskapene som skal kunne bidra til å gi dem et godt læringsutbytte. Dersom samarbeid i basisgrupper skal fungere produktivt for den enkeltes tekstproduksjon, kreves det at læreren både tilkjenner høye forventninger og bidrar med veiledning i den nærmeste utviklingssonen. En av lærerne, Reidar, tar opp problemene med å sette sammen basisgrupper som vil fungere godt:

Avstanden bør ikke være for stor når det gjelder deltakernes erfaringsgrunnlag eller verdimeslige orientering. De kan ofte bli ensidig opptatt av motsetninger i gruppa istedenfor å arbeide med det faglige. Det er et like stort problem med grupper som skal skrive i lag.(...) Konflikter må tas opp og studentene må lære å forstå den andres perspektiv.

Når gruppene settes sammen, er det muligheter til å ta visse hensyn til fag, kjønn og geografi (for deltidsstudentene), mens verdimeslig orientering og erfaringsgrunnlag sjelden eller aldri får spille noen rolle. Det er snarere slik at det er et poeng at fremtidige lærere skal høste erfaringer med å arbeide med personer som er forskjellige fra dem selv. Å forsøke å unngå dette i lærerutdanningen vil bare bety at man utsetter problemene. Dette understreker behovet for læreren som støtte og stillasbygger, og i tillegg vurdering av gruppens arbeid med jevne mellomrom.

Det er i basisgruppene studentene gjennom praksis kan lære hvordan en kan gi og motta respons og ut fra det utvikle en produktiv medstudentvurdering og etter hvert egenvurdering. Dette betyr at læreren innledningsvis, og i noen tilfeller ganske lenge, må bruke en del tid sammen med gruppen. Det vil gjelde både grupper som er på studiestedet, heltidsskull, og de som har sin aktivitet i nettklasserommet, deltidsskull. For de siste stilles det samme krav til lærer som til studenter når det gjelder å være synlig gjennom skriving på nettet. Er læreren usynlig på nettet, vil det meget sannsynlig virke negativt for også studentenes aktivitet. De vil

kunne tolke det som et signal om at det ikke er så nøye likevel. For mange lærere kan krav om deltakelse i nettklasserommet bety en endring av praksis som virker uhyre krevende.

Deltidsstudent Eiriks basisgruppe hadde fra starten av regelmessig kontakt i nettklasserommet, og alle var aktive. Arbeidet i basisgruppen gjorde ham trygg på medstudentene, sa Eirik, og i første del av studiet gjennomførte gruppen responsrunder på alle medlemmenes førsteutkast. En del av motivasjonen for denne innsatsen, var at prosessen skulle telle med i sluttvurderingen. Det ble en nedtur for hele gruppen at dette arbeidet fikk lite å si til slutt. Eirik sa i det avsluttende intervjuet at universitetet gav studentene en forventning om at arbeidet på nettet skulle få noe å si:

Mange har oppfattet, og det har jeg også, at det skulle få betydning for sluttresultatet, og det har det ikke fått. Vi hadde ikke trengt å gjøre en skit på nettet, virker det som. Så det blir sånn dobbeltkommunikasjon.

Dette er en meget alvorlig innvending. Hvis det skapes forventninger om at denne typen arbeid er viktig, men at det ikke får konsekvenser å la være, fører til frustrasjoner hos dem som lojalt har fulgt dette opp. Eirik mener at lærerne på Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP) selv har hatt for begrensede kunnskaper og ferdigheter i å arbeide på nettet. Det kan forklare at det er lite oppfølging av krav som ble stilt i utgangspunktet. Tilgjengelige redskaper krever så store endringer av måter å arbeide på at de ikke blir benyttet i særlig grad. Slik har det også vært for lærerne, inkludert meg selv. Vi hadde for deltid en ambisjon om å være aktive fra starten av, men med noen få unntak, ble det med gode intensjoner. Deltakelse i nettklasserommet blir av både studenter og lærere beskrevet som arbeidskrevende. I tillegg kritiserer Eirik at basisgruppene som ble poengtert å være så viktige fra starten, nærmest forsvant fra den organiserte aktiviteten mot slutten. For de gruppene som fikk problemer med at flere gruppe-medlemmer ikke var aktive, ble dette bare et eksempel på et krav som ikke ble fulgt opp. Fra studiestedet var det heller ingen "sanksjoner" når dette gled ut, det ble bare notert som et problem at basisgruppen var passiv.

Reidar sa at lærerne ikke har vært helt enige i hva som er deres rolle i basisgruppene, noen fungerte mest som ordstyrere. Når tyngden av undervisning flyttes fra forelesning til arbeidet i basisgruppene, ble utfordringen for lærer å gripe fatt i gode ansatser og spille inn faglig for å få fremdrift i diskusjonene. Det er naivt å tro at alt skjer uten innspill. Reidar mente at det er misforstått studentvennlighet når det sies at alt skal være på studentenes premisser. Han sier

også at det i for liten grad diskuteres hvordan gruppene fungerer, mye ”skyves under teppet”. Det gjelder både konfliktløsning og måten gruppen kommuniserer på for gjensidig læring. Dette må settes inn i et sosiokulturelt perspektiv. Den ene studenten som står der og skal legge frem blir fattigere hvis ikke alle bidrar. Denne arbeidsmåten stiller helt nye krav til læreren og fordrer fra starten av et nært og aktivt bidrag inn mot basisgruppen. Dersom lærerne unnlater å samarbeide tett i en prosess som dette er, blir kollektiv gjennomføring umulig.

,

11.3 Skrivevaner og skrivevegring

11.3.1 Studenter med allmennfaglig bakgrunn

I et gruppeintervju med heltidsstudentene i desember, relativt midt i studieåret, sa Nils at ”det er mange år siden vi har hatt norsk”. Blant de andre informantene var det en viss tilslutning til dette, og det var tydelig at de ble hemmet av det som kan oppleves som store norskkrav. Minner om ”skolestilen” så ut til å gi mange negative konnotasjoner. Utvikling av tekster viste seg å bli et mindre problem for disse studentene enn det de i utgangspunktet var redd for. Det ligger likevel noen problemer gjemt her som må ha sine historiske og kulturelle røtter. Visse udefinerte problemer med å skrive som kan ligne på vanskeligheter med ”norskstilen” i skolen finnes til en viss grad hos tre av disse informantene. Øydis skilte seg ut gjennom å slå fast at studentene gjennom sin allmennutdanning har norskkompetanse og dessuten faktisk har demonstrert studiekompetanse i sine tidligere studier. Å definere skrivevegring som særnorsk, er lite korrekt. Vegring mot skriving finnes mange steder. Peter Elbow presenterer utvikling av skrivevegring i USA på denne måten:

Little children of four, five and six write eagerly with pleasure if they are simply encouraged to do so and helped to finesse the problems of spelling and correctness. (...) They love it and find it easy.

Almost everyone by the time they have finished high school comes to dislike or fear writing and to avoid whenever possible (Elbow 1973/1998: xii).

En del spørsmål kan også knyttes til angsten for å vise fram noe uferdig, altså et utkast. Heltidsstudentene skulle ha med seg noe skriftlig, et utkast, da de møtte opp etter første praksisperiode. Egil sa det var snakk om en del stikkord og noen refleksjoner. Da det ble sendt ut en påminnelse om et slikt ”tekstutkast” fra administrasjonen, fikk mange ”hetta”. ”Alle” leste dette som et krav om en ferdig tekst, og de mente det skjedde fordi mange av lærerne snakket like mye om ”oppgaven” som om tekst og utkast. Ordbruken kan dermed ha skapt forvirring, men det største problemet så ut til å være at de var uvant med å vise frem noe uferdig. Det ligger dypt i de fleste at ”man får en oppgave og leverer fra seg noe ferdig”.

I januar 2001 ble deltidsstudentene intervjuet individuelt, og Linda fortalte at hun hadde kommet godt i gang med sitt studium. Hun skrev ofte logg og sa: ”Jeg har jo så pass mye liggende i botn at det å sette seg ned å skrive tekster blir mer en bearbeiding, jeg trenger ikke sette meg ned og finne på.” Om sitt eget forhold til mappevurdering et år etter oppstarten sa hun:

Jeg har en både-og-følelse. Det er en fordel fordi at jeg føler at nå har jeg et språk til å snakke om disse tingene som jeg ikke hadde for et år siden. (...) Vi er jo veldig tradisjonelle i våres tankegang, vi er vant til et tidsfristsystem.

For Lindas vedkommende var det tydelig at en del av skepsisen holdt på å forsvinne, men det foregikk samtidig en viss ”dragkamp” mellom inngrodde vaner og nye måter å arbeide på. Hun arbeidet i stor grad slik intensjonen fra Studieplanen var, siden hun hele tiden bearbeidet sine praksiserfaringer gjennom loggskrivning. Linda var ganske bevisst dette og kommenterte sin egen utvikling. I juni 2001 skrev hun blant annet dette i en logg:

(...) Mappa mi er flerdelt. Den består av en del notater, skrevet for hånd og puttet i en spesiell skuff. Den har en mer formell side; tekster, halvferdige og utkast, som ligger på nettet. Til slutt; en diskett med ideer som er skrevet på PC, men forkasta før Internett var kobla til.

Heltidsstudenten Øydis hadde ved studiestart skrevet at hun forventet at mappevurdering skulle gi henne muligheter til å ”boltre seg i tekster over tid”. Samtidig var hun usikker på det hun kalte ”åpne oppgaver”. Det kan være både vanskelig og utfordrende i positiv forstand. Når Øydis skrev om å ”boltre seg i tekster over tid”, er det for meg fascinerende positivt sagt om skrivning, særlig fordi hun var realfagsstudent. Uttrykket ”å boltre seg” gir konnotasjoner til noe litt løssluppet og aktivt, det helt motsatte av tanken på en person med skrivehemninger som ikke kommer i gang med sin tekstutvikling. Når Øydis valgte å bruke et

slikt uttrykk, forteller det om at hennes historie når det gjelder bruken av verktøyet skriftspråk har vært positiv. For henne var det ikke skremmende å bli testet i medierende redskaper som forutsatte en avansert språkevne. Øydis så ut til å ta dette som en naturlig utfordring, og hun knyttet det til behovet for å bruke språket når hun seinere skulle undervise i realfag. At dette var Øydis' historie og holdning, betyr naturligvis ikke at det kan generaliseres til alle studenter av samme type. Derimot er det interessant som moteksempel til lærerne som sier at ”realfagsstudenter har problemer med å skrive”, det er nærmest derfor de har valgt realfag.

Deltidsstudenten Elsa var også realfagsstudent, i loggen fra sommeren 2001 het det blant annet:

Mitt arbeid i dette studiet har gått i ”rykk og napp”. Jeg henger veldig etter i arbeidet med tekster, samt pensumlesning, i hvert fall etter hvor langt jeg selv mener jeg burde ha kommet. (...) Veiledningssituasjonen er veldig bra. Jeg får all den veiledning jeg hittil har hatt behov for. Veiledning i basisgruppa fungerer ikke. Hvorfor det er slik vet jeg ikke. Det er bare to av oss på gruppa som overholder frister og som er litt aktive på nettet. Vi gir noe respons til hverandre, men det har ikke vært noe fra de andre - verken som respons eller mellomperiodearbeid. I mappa er det stort sett bare tekster som skal videreutvikles. Jeg har ikke skrevet flere ulike tekster, slik at jeg har et repertoar som jeg kan velge ut fra.

Elsa ønsket seg nok fra studiestart en mulighet for skippertaksjobbing, men i det praktiske studiet har hun tilpasset seg. Hun ser på tekstene hun skriver som besvarelser på oppgaver. For henne ble det problematisk da hun ble bedt om å skrive om et tema fordi problemstilling skulle utvikles av henne selv:

Jeg synes det er greit å forholde seg til klare mål. Altså sånn, jeg fikk jo egentlig hetta i begynnelsen da dere sa at vi bare skulle begynne å skrive. Så tenkte jeg, skrive hva? Så det er helt pyton for meg som er realist. Jeg vil vite hva jeg skal skrive, hvor langt og om hva. Så det at man bare skal skrive, jeg vil vite hva jeg skal skrive – eller ikke akkurat hva, men rammene.

Elsa ønsket egentlig at det skulle gis klare føringer i form av helt konkrete krav slik at hun visste hva som ble forventet. Hun så ut til å ønske et bydende studium, for mye frihet skapte usikkerhet. Elsa var bekymret for hva det kan bety negativt for en annen gruppe studenter, yrkesfag:

Jeg har snakket med mange av dem på studiet og mange av dem sliter med skriving. Og hvis det blir veldig lite klart, så tror jeg de får helt hetta. Oss realister også, det fungerer kanskje for dem som liker å skrive norsk.

Dette var en student som ikke likte å skrive, men hun gjorde det når hun måtte, og hun ville helst få klare meldinger om hva som ble forventet. Hun forholdt seg mer eller mindre nøytral til det å skrive, men hadde svært bestemte oppfatninger om hvordan det bør arbeides. Friksjonen mellom person og språket som verktøy ble problematisk når rammene for arbeidet var uklare. Det er en spesiell type vanskelighet, og den må ikke forveksles med det som vanligvis kalles skriveproblemer. Den skrivevegring som måtte finnes, var først og fremst knyttet til usikkerhet om hva som skal skrives. Det er mer en ”utsettende skriving” enn en skriveblokkering. Studenttypen hun representerer vil være ute etter strategier for å mestre situasjonen og forholder seg som henne pragmatisk til krav som stilles.

11.3.2 Studenter med yrkesfaglig bakgrunn

Viktor på deltidskullet har en profesjonsutdanning fra høyskole/universitet og kan grovt sett plasseres i kategorien yrkesfag selv om dette ikke blir helt riktig, men studenter med en profesjonsutdanning som eksempelvis ulike helsefag bak seg blir i denne sammenhengen ofte satt i denne gruppa (se side 40 om opptaksgrunnlag for det praktisk–pedagogiske studiet). Viktor tilkjenner ved flere anledninger at han mislikte skriving og syntes det var unødvendig i mange situasjoner. Loggboka som ble utlevert ved studiestart, hadde han skrevet lite i før den ble ”arkivert”. Da han ved studieslutt skulle dokumentere det som skjedde i studiet, sa han følgende:

Altså, jeg er opptatt av – jeg synes at det er for mye papir og skriving rundt en i hverdagen og jeg er opptatt av å feste meg med ting. Jeg kan gjerne notere ned, jeg gjør jo notater og noterer ned ting som jeg mener er vesentlig. Men jeg prøver heller å feste meg ved ting, og når jeg fester meg med ting så setter jeg det inn i en sammenheng med ting jeg kan fra før av. Og da fester det seg og kan være med å komplettere bildet mitt. Jeg liker ikke å ha tretti permer og loggbøker slengende rundt omkring.

Han satte her ord på sin egen læringsstrategi, han vet noe om hvordan han bør jobbe for å tilegne seg kunnskap. Samtidig brukte han negative personlige erfaringer til å nærmest å avvise hele metoden med loggskriving. I alle fall til å begrunne at han ikke skriver denne

typen tekster selv. Han sa at han har negative erfaringer med loggskrivning fra en tid han arbeidet i grunnskolen:

Elevene fikk slengt ut et ark og så ble det kaldt logg. Så skulle de skrive 10 minutter hva de hadde lært. Det blir for meg på en måte litt feil.

Kort og godt slo Viktor fast at han syntes det foregikk mye unødvendig skriving og det ble for mye papir i hverdagen. På en måte førte Viktor en ”aktiv kamp” mot de nye kravene til skriving. Språket var for ham et ikke-nøytralt medium (Bakhtin 1981:294), og for Viktor ble prosessen for å mestre fagskriving meget krevende.

Annes skrivevegring ble synlig i løpet av første semester. Hun ga innledningsvis ingen signaler om noen typer skriveproblemer. I et gruppeintervju i desember sa hun:

Jeg synes det er for lite datoer ute og går. Jeg må ha noen som står med en pekefinger over meg, det er en ting. Ellers så gjør jeg alt annet, det blir sånn. Jeg må ha en frist, det er jeg nødt til. Jeg blir produktiv bare jeg får en frist (latter).

Konklusjonen på skriveproblemene var at hun ble produktiv bare hun får en frist, og det var en forholdsvis selvironisk kommentar. I underteksten kan man lese at uten press utenfra fikk hun ikke gjort noe. Om årsaken til dette var mangel på disiplin eller skrivevegring fortelles ikke her. Stor grad av frihet fungerte dårlig for Anne, hun ville ha klar beskjed om hva som skulle gjøres. Like etter og midtveis i studieåret, i et intervju med henne i januar måned, satte hun ord på problemet: ”Jeg tror at jeg aldri kommer til å legge tekstene mine ut. Det tror jeg ikke at jeg får til.”⁵⁸ Hun la til: ”Men jeg mener sånn følelsesmessig at jeg ikke får det til.”

Umiddelbart oppfattet jeg som intervjuer Annes vegring mot å legge noe ut på nettet som en type teknisk problem. Det er en del studenter som har en del sperrer mot å ta i bruk tekniske hjelpemidler, og jeg hadde snakket med flere om et slikt problem. Anne hadde også tidligere uttrykt motstand mot å arbeide med datamaskiner og i det elektroniske klasserommet. Hun og hennes medstudenter snakket heller sammen i telefon enn å prate eller chatte på nettet eller sende e-post. Studiekonteksten sa altså at det var sannsynlig at det her forelå et mer teknisk problem. Å forstå hva hun mente, var avhengig av å legge sammen informasjon. Siden

⁵⁸ ”Å legge ut” refererer her til det å legge tekster ut på nettet i det elektroniske klasserommet ClassFronter som alle studentene var koblet opp mot.

ytringen ”Jeg tror at jeg aldri kommer til å legge tekstene mine ut” kan forstås på minst to måter, også ut fra kontekst, er oppfølgingsspørsmål avgjørende for videre tolking.

I dette tilfellet var det snakk om noe ganske annet og mer alvorlig enn vanlig vegring mot å legge ut tekstutkast. Studenten har nettopp fått høre, i følge henne selv, at hun ikke skrev slik man burde. Hun konkluderte med at hun trodde at hun ”aldri ville få til å legge ut egne tekster”, situasjonskonteksten er avgjørende for aktiviteten. Gjennom disse få linjene ble det avdekket to problemer:

For det første fungerte ikke den aktuelle basisgruppen etter intensjonen i studieplanen, sett med denne studentens perspektiv. Basisgruppene skulle gi studentene støtte i skriveprosessen gjennom respons og samarbeid med andre i samme situasjon. Det skjedde ikke. For det andre hadde studenten store problemer med å tilpasse seg kravene til fagskriving på universitetet. Gruppen som sammen med lærer, skulle fungere som et stillas for henne og gi støtte i den nærmeste utviklingssonen, rev i alle fall i første omgang ned selvtilliten i stedet for å bygge den opp. Anne mente selv at hun hadde fått høre at hun ikke skriver slik hun burde skrive, og en av de andre skrev slik som ”fasiten” var. Medstudenter og lærer kan ha oppfattet dette annerledes, men Anne satt likevel med denne negative følelsen. Når Anne uttrykte seg slik, betydde det også at hun trodde det finnes én riktig måte å gjøre dette på. Midtveis i studiet savnet Anne et samarbeid om skriving i egen basisgruppe:

Det hadde kanskje blitt litt annet hvis vi hadde jobbet slik som andre grupper som har idémyldring, men slik som nå så har jeg hatt kjempeproblemer med å vite hva jeg skal skrive om i den personlige teksten, og jeg har ikke snøring på hva jeg skal skrive om i den store oppgaven. Og så går man jo der og tenker selv og alene, men man kunne fått gode ideer fra andre. (...)Det har ikke skjedd enda, men jeg hører at andre har gjort det. Men vi sitter liksom alene og jobber med tekster.

Forklaringen fra den aktuelle læreren og veilederen for Annes basisgruppe var at det ikke finnes tradisjon for at yrkesfagstudentene skal drive med den typen samarbeid om å utvikle tekster. De har en faglig samtale, men respons og veiledning når det gjelder tekster er det tradisjonelt læreren som tar seg av. En av årsakene til at denne ordningen opprettholdes, er at denne studentgruppen vanligvis har svært liten selvtillit når det gjelder skriving, og det gjelder også om de kan være kvalifiserte til å kommentere det andre skriver. Læreren ble så desidert mesteren og får en til dels meget omfattende oppgave når det gjelder veiledning på tekstutvikling. Ved studieslutt sa Anne at hun var redd for at de i hennes gruppe har

”misbrukt” eller ”overforbrukt” læreren. Det ble ikke sagt noe om at han har sagt nei, nå er kvoten din brukt opp. Vi kan anta at læreren muligens hadde strukket seg både langt og lenger enn langt for å gi studentene den servicen de etterspurte.

Alle Annes frustrasjoner i forhold til de teoretiske delene av studiet og til skriving ble sannsynligvis forsterket i løpet av studieåret. For henne ble det å erobre en skriverposisjon i myldret av mange andre stemmer i vanskeligste laget (jf. Halse 1994). Hun mente at det var en stor frihet i studiet og at det førte til usikkerhet, uklarhet og frustrasjon. Der allmennfagstudenter klaget over for lite frihet, mente hun at det var for mye. Det største problemet var å innordne seg kravene til akademisk skriving. Slik hun følte det på dette tidspunktet, hadde skriving tatt det meste av tid og krefter. Til en foreleser hadde hun sagt at hvis målet var å lære akademisk skriving, ville hun ha søkt seg til et forfatterstudium. Hun søkte seg hit for å lære pedagogikk, og mente det hadde blitt for lite tid til å lese og reflektere. På spørsmål om ikke dette kunne være en gevinst av arbeidet med tekstene, svarte hun: ”kanskje, i noen grad”. Problemet var at formkravene utviklet seg til en slags ”klamp om foten”. Denne måten å skrive på var så langt fra det hun var vant til at tidsbruken ble voldsomt stor. Sannsynligvis har hun brukt tilsvarende tid på å grue seg til å skrive, og det blir i sannhet lite produktivt. Dette oppfatter jeg delvis som et spørsmål om å tilegne seg utvidet kode (jf. Riksaasen & Vigeland 1994). Prossessorientert skriving og arbeid for å øke sjangerbevisstheten ble tatt i bruk i noen grad, men problemene som beskrives ovenfor, forteller både i hvilken grad dette er komplisert og at opplegget som her var brukt hadde klare begrensninger.

11.4 Tekstnormer, kriterier og standarder

Studentene ga generelt uttrykk for en viss usikkerhet i forhold til det å skrive og særlig til kriterier og standarder som er aktuelle i dette studiet. I studieplanen brukes begrepet tekst i stedet for oppgave. Ordvalget forteller om et ønske om å komme bort fra en oppgave- og besvarelsestenkning: ”Frigjøring fra besvarelsestradisjonen er avgjørende. De må få skrive om noe de har et forhold til og ikke bare på oppdrag som nå”, som lærer Ørnulf formulerte det. De fleste studentene omtaler de fire tekstene som skal inn i eksamensmappen som tre

”oppgaver” og en ”personlig tekst”. En av heltidsstudentene formulerte seg på denne måten ved studiestart:

Jeg tror at mappevurdering åpner for at mange kan bruke sin kreativitet. I stedet for ensformige ”rapporter” kan en ta i bruk andre sjangrer som noveller, kåseri og elevprodukter for å belyse elev- og lærerrollen. En kan også ta fotografier osv. Jeg har derfor positive forventninger til å bruke mappevurdering, men tror nok det er mer utfordrende for oss som er vant til å tenke mer tradisjonelt. Det kan nok oppfattes som mer trygt å jobbe med det en har erfaring i, enn å prøve noe nytt.

For tre av tekstene som skal inn i eksamensmappen, er det for disse studentene mindre problemer, tekstene oppfattes omtrent som sjangeren faglig essay og det har mange erfaring med fra tidligere. Øydis, som først var inne på at skriving kan være vanskelig for realfagsstudenter, var også den eneste av mine informanter som eksplisitt sa at det er greit at det stilles krav til muntlige og skriftlige ferdigheter på dette utdanningsnivået. Hun tok et mulig forbehold for studentene med yrkesfaglig bakgrunn. Etter avsluttet studium sa hun:

Det blir litt uheldig i forhold til oss med realfag, det språklige. Det gikk jo greit til slutt, men jeg følte ei stund at vi var litt i baklekse i forhold til norsk og samfunnsfaglige studenter. At språket vårt var mer konsist og korrekt og at skrivinga vår ikke passet inn i vurderinga.

Hvis noen grupper studenter får en følelse av at deres skriving ”ikke passer inn”, er det nødvendig å stille spørsmål om tekstnormene som gjelder bare er tilpasset spesielle fag. Dersom humanistiske fag og samfunnsfag dominerer og ensidig bestemmer premissene, er det fullt forståelig at de som kommer fra andre fag kan få problemer. Pedagogikk er per definisjon et samfunnsfag, men i det praktisk-pedagogiske studiet med et vesentlig innslag av fag- og yrkesdidaktikk, kan det også argumenteres for at takhøyden bør være så stor at det er rom for særegenheter. Ved innføringen av mappevurdering har Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP) vært opptatt av å løse opp når det gjelder sjangerkrav ved å tillate flere sjangrer. Det er også å følge opp det som har skjedd i både grunnskole og videregående skole og i det norske samfunnet de siste 10 til 20 årene. En av teksttypene som skal leveres heter ”personlig tekst”, en ny og kanskje også vanskelig sjanger. Få har vært fortrolige med den viser det seg også, det gjaldt både studentene som skulle og lærerne som skulle veilede og vurdere. Personlig tekst ble i mange tilfeller en ny kjølig sakprosa tekst, og i andre tilfeller grenset den opp mot det private og ble av den grunn vanskelige å vurdere.

Wittek skriver om implementering av mappevurdering ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo (Wittek 2002). Hun sier at faglige essay er sjangeren som er minst forbundet med usikkerhet når det gjelder kriterier for vurdering. Sjangrer som er fremmede for studentene utløser på den annen side usikkerhet. Sjangrene behøver heller ikke å være fremmede for studentene totalt sett, men de er uvanlige i en slik kontekst og det kan være nok. I tillegg kan det være slik at også lærerne er usikre på det nye som innføres, og informasjon og instruksjon som gis kan av den grunn være både forskjellig og uklar. For studentene i denne undersøkelsen, er det klart at sjangeren personlig essay voldte flest problemer.⁵⁹

I kapittel 1 viste jeg til Belanoff som er opptatt av forholdet mellom literacy og sosial kontekst. Å beherske koden akademisk skriving er tradisjonelt oppfattet som viktig for å gjøre karriere sosialt, økonomisk og politisk. Studenter på universitetsnivå forventes å forholde seg til sjangrer og koder som finnes der, å bryte med tradisjon blir svært problematisk. I Bernsteins terminologi handler det om den utvidete kode. Det kan sies at studentene i denne studien er kulturelt, sosialt og økonomisk ganske like, men jeg vil peke på forskjellighet som utfordring. Studentene har ulik bakgrunn og historie, i tillegg er de gjennom sin utdanning før praktisk-pedagogisk utdanning sosialisert inn i en fagkultur som har sine særegenheter. Denne vil være svært forskjellig avhengig av om det er humaniora, samfunnsfag, realfag eller yrkesfag. For at alle i løpet av studietiden skal kunne oppnå fremgang når det gjelder språkevne/evne til kommunikasjon med andre skriftlig og muntlig, fordres det at studiet evner å bygge på den enkeltes forutsetninger. Selv om alle eventuelt har norsk som morsmål, vil det være forskjeller når det gjelder sosialt språk og fagspråk.⁶⁰ Skriftspråket som medierende hjelpemiddel vil i utgangspunktet være noe enkelte er fortrolig med, mens andre er overbevist om at de ikke kan skrive. For noen handler det også om problemer når det gjelder avkoding av teori, det vil si å lese pensum.

Deltidsstudentene ble på en samling midtveis i studiet utfordret til å formulere kriterier for en god tekst om en didaktisk problemstilling.⁶¹ Tiltaket er et forsøk på å ta alvorlig spørsmålet

⁵⁹ Denne sjangeren ble fjernet fra studieplanen fra 2003. Begrunnelsen var at den voldte problemer både for studenter som skulle skrive og lærere som skulle veilede.

⁶⁰ I de fleste kull i praktisk-pedagogisk utdanning er det nå en del personer med annen etnisk bakgrunn enn den norske. Dette betyr en spesiell utfordring som faller utenfor denne studien

⁶¹ Dette ble gjort på en fellessamling i Tromsø 13.11.00

om øket studentkontroll og dermed legge et grunnlag for mulig større substansielt engasjement. Dette er resultatet:

- Problemstillingen må være tydelig.
- Det må gjøres godt greie for konteksten, det praktiske utgangspunktet.
- Relevant pedagogisk, fag- og yrkesdidaktisk teori må være tatt med og den må også være anvendt.
- Teksten må vise stor grad av refleksjon.
- Fremstillingen må være tydelig og strukturert, og språket må være godt.

Punktet som førte til mest diskusjon var det siste om språk og struktur. En del studenter målbar ideen om at det bare er innholdet som betyr noe, de skal jo ikke opp i norsk. Etter en diskusjon med en viss temperatur ble punktet likevel tatt med, men det forteller en del om at språkkrav for et antall studenter betyr frustrasjoner. Nils forklarte halvveis i studiet skriveproblemer med ”det er så lenge siden vi har hatt norsk”, og det er et uttrykk for at studentene konnoterer skrivning i studiet til stilskriving i skolen. Ellers gir utsagnet ingen mening, de fleste eller alle har brukt norsk muntlig og skriftlig i sine studier. Dermed har de også norsk hele tiden, men de er også opptatt av at det er et ubehag knyttet til det å bli vurdert i norsk. Det er en interessant tilbakemelding til norskfaget i skolen.

Det er ikke uvanlig å møte argumenter om at det ikke er så farlig med språket, bare innholdet er godt. At godt språk er en forutsetning for godt og kommunikativt innhold, finnes det en viss motstand mot å akseptere. Dette kan vi overraskes over og sammenligne med krav til språk i andre land. Carleton College i Northfield, Minnesota, USA, har innført mappevurdering for alle sine studenter (jf. side 13). De må levere en mappe etter det 2. studieåret, og ett av kriteriene er: ”In all papers evidence that you can effectively control **Standard American English**”. Ved andre institusjoner kan dette være formulert noe annerledes, som for eksempel: ”Evidence of effective and appropriate language use” (St. Olaf College, samme sted).⁶² Studieplanen for praktisk-pedagogisk utdanning ved Universitetet i Tromsø sier i punktet om skriftlig eksamen: ”Skriftlig eksamen utgjøres av ei mappe med fire tekster som skal leveres samlet til en gitt frist. Tekstene skal ta utgangspunkt i den teori og de aktiviteter som studentene arbeider med i studiet. Studentene velger selv ut og begrunner tekstutvalget ut fra følgende kriterier: ...”. I det følgende nevnes ikke noe om krav til språk.

⁶² Opplysningene stammer fra mitt forskningsopphold ved St. Olaf College i Northfield høsten 2003.

11.5 Dialog

11.5.1 Studentenes dialog med hverandre

Den kulturelle settingen med basisgrupper i det praktisk-pedagogiske studiet, skulle i utgangspunktet være et sted der stemmene som ytrer seg kunne få kontakt. Studentene var grovt sett i samme situasjon, og man forventet å finne relativ faglig og sosial symmetri. De var i "samme båt", og det virker sannsynlig at den lyttendes stemme ville respondere til stemmen til den som taler. Ytringer er ment for mottakeren/mottakerne og gis ikke i et vakuum, og de vil dessuten gi respons til tidligere ytringer i liknende sammenhenger. Flere studenter meldte om svært god dialog i gruppene på det sosiale plan, men det betydde ikke nødvendigvis at det har vært utviklet en faglig diskurs.⁶³ Problemene som oppstår når studentene skal samtale for eksempel om tekstutvikling, er knyttet både til fagspråk/terminologi i pedagogikk og fag- og yrkesdidaktikk og til språk om sjanger og tekstutvikling.

Når studentene skal appropriere ord i et nytt fagspråk, er det innfløkt. Språk er som Bakhtin (1981:294) sier fylt av andres intensjoner, og det å tvinge språket til å bruke ens egne intensjoner er en komplisert prosess. I den grad kommunikasjonen som foregår bare er muntlig tale, er den også flyktig og kan være problematisk som medierende hjelpemiddel. Annes basisgruppe, heltid yrkesfag, hadde kontakt mens de var ute i praksis, men bare via telefon. De var anbefalt å bruke det elektroniske klasserommet, men dette redskapet unnlot eller avviste de egentlig å ta i bruk. Det ville kreve at de må skrive. Anne sa i intervju:

Ja, for meg personlig så er jeg ikke noen dreven datamaskinbruker, og da er det lettere å ta opp telefonen. Og det virket som flere i klassen også synes det. Vi har mye å lære der.

Disse studentene brukte hverandre på en måte som for dem er positiv, men ingen "utnytting" av medstudenter når det gjelder skriving, sa Anne. Å kalle denne typen samarbeid for utnytting er interessant. Det kan være sagt med en snert av humor, men det kan også være et

⁶³ Jeg bruker i denne sammenheng diskursbegrepet for å antyde at dette dreier seg om noe mer enn en ordinær samtale eller diskusjon. Begrepet oppfattes her slik det anvendes i samfunnsvitenskapen med vekt på både tekst og kontekst, og det Neumann kaller "nettverk av meningspotensial" (Neumann 2001:23).

uttrykk for en tanke om at en hver bare har ansvar for seg selv og hver student er en enslig svale i et stort landskap. Verdien av basisgruppen for trivselen er for disse studentene tydeligvis meget stor, hva dialogen har betydd faglig, særlig for tekstutvikling er vanskeligere å få øye på. Savnet av en fungerende basisgruppe i så måte kom Anne flere ganger tilbake til:

Det hadde kanskje blitt litt annerledes hvis vi hadde jobbet slik som andre grupper som har idémyldring. (...) Det blir slik at alle sitter på sitt nes og jobber med sine ting. (...) Ja, sant, hvis vi hadde hatt en åpen dialog i gruppa fra starten om tekstene våre. At vi hadde vært med på å hjelpe hverandre med å forme tekstene og få i gang. Så hadde det vært noe annet. For da ville jeg jo legge ut en tekst som de visste om fra før og hadde vært med på og inne i. Men det er jo ikke tilfellet.

Metaforen om at ”alle sitter på sitt nes” er interessant, og så idiomatisk nordnorsk i sitt innhold at den er vanskelig å oversette til andre språk. I et tynt befolket område som Nord-Norge var folk, særlig om vinteren, tidligere henvist til å ha liten eller sjelden kontakt med andre. Avstand, vær og vind kunne fort sette en stopper for kontakt. Når denne metaforen bringes inn til Universitetet i Tromsø, og studenter på universitetsområdet i Breivika også sitter på hvert sitt nes, må det forstås i faglig forstand. Det er uttrykk for en studentrolle som for meg er svært overraskende å få beskrevet som noe som eksisterer i beste velgående i et studium i praktisk pedagogikk i år 2000. Studentene har deltatt i et studium der svært mye av aktivitet er basert på samarbeid, men likevel oppfattet mange skriveprosjekt som en helt individuell aktivitet.

De tre andre heltidsstudentene ga uttrykk for at basisgruppen til en viss grad har fungert produktivt for skrivearbeidet. Det har vært et sted der de har ”luftet idéer” som Nils kalte det, mens Egil og Øydis fortalte om idémyldring og respons på utkast. Dette har vært et resultat av fysiske møter. En slik kontakt er bra, men ikke noe mer enn det studentene i praktisk – pedagogisk utdanning var vant til fra tidligere med vekt på skriveprosessen og som Rammeplanen også tar opp. Det handler om kontakt i de første fasene av skriveprosessen. Verktøyet PC brukes til tekstbehandling, ikke til kontakt med andre studenter gjennom ClassFronter eller e-post. Mange studenter fortalte at de ofte var ”inne” og så om det ”skjedde noe”, men så lenge få eller ingen la igjen noe, forble de fleste av den oppfatning av at ”her er det ingen aktivitet og da det er ingen vits å bruke tid på det”. Noen andre må ta initiativet. Kanskje var det lærerne som modeller og inspiratorer de ventet på?

Som det kom frem i spørreundersøkelsen ved studieslutt, var studentene på heltid samstemte i en positiv vurdering av basisgruppene. Utsagn som ”det er helt klart i disse gruppene at jeg har lært mest”, understreker det. Vurderingen av arbeidet i gruppen handlet om sosial kontakt og faglige samtaler generelt, og ikke i samme grad arbeidet med tekstutvikling. Gruppene har vært en viktig del av studiestrukturen i første semester, og forsvant i andre semester. Da ble de savnet av studentene. Dialogen med lærer kom istedenfor, og fokus var tekstene som skulle inn i eksamensmappene. Relativt mange studenter skrev en av tekstene som til slutt gikk inn i eksamensmappen sammen med en eller flere andre studenter, det kan av den grunn synes rimelig at denne gruppen erstattet noe av den funksjonen basisgruppen tidligere hadde hatt. Dersom studentene på dette tidspunktet var skolerte i hvordan arbeide sammen om gjensidig veiledning og tekstutvikling, kunne dette fungere godt. Problemet ble at dette skjedde noe tilfeldig, alle fikk ikke det samme tilbudet, og noen kan ha fått et lite tilfredsstillende tilbud. De ble henvist til å jobbe alene, eller de fikk ikke høste erfaringer med noen form for medstudentvurdering. I mange tilfeller vil det å skrive en tekst sammen bare innebære at oppgaven blir delt opp og så skriver studentene hver sin del.

For deltidsstudentene var det annerledes, noen samarbeidet med sine grupper gjennom hele studiet, mens andre grupper sluttet å fungere på et ganske tidlig tidspunkt. For ganske mange studenter ble disse gruppene erstattet av alternativt samarbeid. Studentene tok initiativet til selv til å lage nye grupper, eller de brukte regiongruppene som møttes av og til som en erstatning. Noen få forholdt seg bare til læreren som veileder.

11.5.2 Studentenes dialog med lærerne

Læreren har en rolle som en kritisk mentor⁶⁴ i basisgruppene. Ideelt har basisgruppene den samme læreren i hele studiet, og vedkommende vil kunne være veileder både for tekstutvikling og for studentens lærerpraksis. I en del tilfeller blir dette av praktiske grunner ikke mulig, men tanken er at veilederen følger de samme studentene gjennom studiet. Midtveis i studiet ble deltidsstudentene innkalt til samtaler der det foregikk en type co-

⁶⁴ Mentor forstås som en som gir hjelp og faglig veiledning i en periode også når det gjelder praksis.

assessment, det vil si at lærer og student drøftet studentens dokumentasjon og tekstproduksjon så langt og dessuten mulige strategier for resten av studietiden. Det som både lærer og student ble enig om ble nedtegnet på et skjema (se vedlegg X). Et eksempel fra en slik veiledningssamtale:

Jeg synes det har vært vanskelig å komme i gang med den personlige tekstopp-gaven. Har fra tidligere vært vant til å skrive rapporter og føler at å velge en annen sjanger er en utfordring, men jeg vil prøve på en tekst som går mot kåseri – fortsatt litt usikker på dette. Samarbeidet på basisgruppen varierer veldig, noen er aktive mens andre ikke gjør noe. Her må vi bli flinkere.

Av læreren fikk denne studenten råd om å ”sleppe seg utpå” når det gjaldt denne personlige teksten. Dette leser jeg som et forslag både om å være mer dristig når det gjelder skriving og å vise frem utkast til tekster, ut fra at de kan forandres så lenge prosessen foregår. For mange studenter er dette meget vanskelig å forholde seg til, de vil helst skrive ut det som skal bli deres tekst direkte. Lysten til å eksperimentere synes ganske liten hos dem som faktisk har en viss skrivevegring, naturlig nok. Ideen om å skrive ned ”ferdige tekster” står sterkt hos mange, og en slik tanke gjør ikke en mulig prestasjonsangst mindre. Elsa sa om dette:

Arbeider ikke godt med å utvikle tekster. Jobber i ”rykk og napp” og ”skippertaksmodell”. Skriver ikke utkast eller tanker, men så fullstendige tekster som mulig.

I midtveissamtalen ble det gjort avtale mellom Elsa og veileder om noen faste og noen litt løse frister (”innen kort tid”, ”straks” og det mer konkrete ”til neste samling”) for det som skulle skje videre. Avtalen handlet både om å bestemme tema, lesing av pensumlitteratur og det å skrive utkast. Elsa uttrykte på flere tidspunkt behov for mer struktur og større fasthet fra studiestedet. Hun mente det var en fordel med klare mål og fasthet, og det kan tolkes som om hun ville bli ”passet på”. Dialogen mellom henne og veileder så ut til å ha fungert godt gjennom en balansering der Elsa som student selv tok ansvaret, noe som blir både hennes og veileders fortjeneste. Elsa sa også tidlig: ”Vi er jo voksne folk” som er en kommentar til i hvilken grad deltidsstudentene må skyves på av lærerne. Samtidig kommenterte hun at studentene ofte ”blir som elever igjen”, utlagt betyr det at de må passes på.

Det ser ut til at lærerrollen når det gjelder veiledning av studenter stort sett er som før, men med den endring at mappevurdering legger så stor vekt på tekstutvikling at det samlet betyr mye mer veiledning. Siden medstudentvurdering har vist seg vanskelig å utvikle, for yrkesfag

har det i realiteten heller ikke vært forsøkt, har læreren spilt en svært sentral rolle. Studentene ga generelt uttrykk for at de hadde hatt en god dialog med sin veileder. Dette er snakk om en relativt tradisjonell og asymmetrisk dialog som kan sammenlignes med mesterlæretenkning. For yrkesfag var dette relativt rendyrket. Læreren var responsgiveren og veilederen, studentene hadde ingen slik funksjon i forhold til hverandre. Siden lærerne har overtatt mye av det som var planlagt som student-til-student-dialog eller medstudentvurdering, har flere blitt til dels overbelastet. Lærer Richard sa:

Mappevurdering medfører kolossalt mye ekstraarbeid. Sluttvurderinger er tidkrevende og de er tidkrevende også i prosessen.

En av hans konklusjoner var at mappevurdering betyr mer veiledning og dessuten mer refleksjon underveis. For det siste er dialogen student - lærer vesentlig. Richard fortsatte:

Målsettinga med mapper er at de skal produsere en egen tekst, ikke gjengi andres. Så er man jo over på et kvalitativt høyere nivå i arbeid og refleksjon. Og det er jo dit en skal med mappevurderinga til slutt, at studenten skal ha en følelse av at ”dette er mitt produkt”, ikke sant? (...) Da har man oppnådd ekte læring i prosessen.

Spørsmålet blir i hvilken grad lærerne i dialogen med studentene opererer i den nærmeste utviklingssonen eller driver stillasbygging. Intervjuene med de ansatte tyder på at her er praksis ganske forskjellig. Det finnes eksempler på den svært aktive veileder som muligens ”overveileder” når medstudentvurdering ikke fungerer. Ofte oppsøker studentene lærerne så sent at poenget med å skulle bli ferdig innen fristen overskygger det som ellers ville være en vanlig prosess. Flere av lærerne antydte det, og her finnes flere interessante nye forskningsspørsmål. Vivi mente at lærerne sitter fast i etablerte måter å oppfatte undervisning på:

Når vi skal legge om, blir det en voldsom motstand. Vi burde være så flinke til å diagnostisere at vi kunne legge opp en strategi for å møte dette. (...) Det er ikke så enkelt at de som er begeistra smitter de andre med det.

Dette utsagnet peker mot en viktig og nødvendig dialog mellom lærerne. Studentene har på sin side flere ganger kritisert at lærerne ikke har vært nok samsnakket, og det har for dem ført til problemer fordi de får forskjellige signaler fra ulike lærere. For lærerne som underviste, ble det i løpet av perioden organisert seminar om veiledning når det gjelder tekstutvikling. Det ble tatt utgangspunkt i tekstutkast fra studentene, og vi diskuterte hvordan det best kan gis

respons ut fra disse. Vi erfarte hvordan opplysninger om ”skriver” og kontekst fikk betydning. Særlig ble responsmulighetene avhengige av om studenten faktisk hadde tid til å bearbeide og revidere, eller om tidspunktet var tett opp til innlevering av mappene. Slike seminar eller ”verksted” er etter min mening helt nødvendige som en del av lærersamarbeidet i forbindelse med mappevurdering. Det handler om at lærerne er samsnakket når det gjelder både kriterier, standarder og faglig innhold generelt. Samlingene ble av dem som deltok sett som viktige, men dessverre viste det seg umulig å samle alle involverte, så hvem som var til stede varierte fra gang til gang. Når det er tilfellet, betyr det mange muligheter for friksjon i den faglige diskurs og i samordning av undervisnings- og veiledningstilbud.

11.5.3 Lærernes dialog med hverandre

Lærerne ga uttrykk for at det tradisjonelt er stor grad av konsensus rundt hva som forventes eller kreves av en lærer som foreleser og seminarleder. Når det gjelder lærer- og veilederrollen i basisgruppene, er konturene av rollen svakere eller mer utydelig. De ulike rollene er heller ikke beskrevet noe sted, og mye er styrt av sedvane og tradisjon: ”Slik har det alltid vært”. Reidar pekte på at enkelte lærer mest fungerte som ordstyrere, og det er en svært passiv rolle. En veilederrolle som i mappevurdering, er så vidt ny at en tradisjon ikke har satt seg enda. Det betyr at ulike lærere kan utføre denne delen av jobben nokså forskjellig. Hvis veiledningssituasjoner blir en slags ”en-til-en”-forelesning i stedet for reell dialog og stillasbygging, blir det små forbedringer sett fra studentenes side. Innføring av mappevurdering krever i høy grad en utvidet dialog mellom lærerne. I artikkelen ”Going up the Creek without a Canoe” skriver Bishop (1991:225):

The portfolio system is not simple, particularly since it frustrates traditional grading expectations. Portfolio methods will have to be discussed again and again; they make no sense until they are experienced.

Dette siste er et sentralt poeng. Når så mye er nytt, vil en reell og kontinuerlig dialog være avgjørende for at institusjonen skal kunne dra i samme retning. Faren for at det nye bare assimileres som en del av det gamle opplegget for undervisning og vurdering er stor dersom denne dialogen ikke skjer. Man gjør som før med minimale justeringer og forandringer. Noen vil kanskje håpe at det hele går over? Når manglende medstudentvurdering fører til

overbelastning av lærerne, er det fort gjort å avvise hele metoden med mappevurdering fordi det blir for ressurskrevende. Det ser riktignok bra ut, men det krever for mye. Lærernes individuelle frihet blir det også nødvendig å tematisere. Mappevurdering vil kreve et systematisk samarbeid, og det må nødvendigvis ta tid. Da mappevurdering ble innført, kan det hende at lærerne ikke overskuet hva dette ville ”koste”. Graden av uenighet kom heller ikke virkelig til syne før det i 2003 ble diskusjon om revidering av studieplanen. På det tidspunktet ønsket noen i kollegiet å gjeninnføre summativ vurdering også etter første semester/første studiedel.

11.6 Ulike tradisjoner på yrkesfag og allmennfag

For utdanningen av yrkesfaglærerne finnes det en sterk tradisjon for samarbeid gjennom muntlig samhandling mellom studentene, mens forholdet til lærer fra min posisjon kan se ut til å være mer preget av en mesterlæretradisjon. Denne tradisjonen omfatter både et praksisfelleskap og en mester som blir fulgt av en lærling. Det kan forklare at det er læreren som veileder når det gjelder tekstutvikling, og både studenter og lærer ser ut til å ha en relativt stor skepsis til at studenter kan veilede hverandre. Studentene tilhører et praksisfelleskap og har før de starter på det praktisk-pedagogiske studiet en tydelig faglig identitet. De er også vant til at vurdering skjer gjennom praksis. Skrivekravene i studiet bryter totalt med dette. Frihet gjør mange usikre, de vil vite hva som forventes av dem. Den av informantene som sterkest har gitt uttrykk for ønsket om styring i denne prosessen var Anne. Hun sa selv at hun trengte både ”pekefinger og frister”.

Nielsen og Kvale diskuterer mesterlære som metafor og sier: ”Når mesterlæren anvendes som metafor, betegner den et asymmetrisk forhold mellom en som mestrer fagets ferdigheter (mesteren), og en som ikke gjør det (lærlingen), ofte som noe nær opp til et tradisjonelt formidlingsbasert lærer-elevforhold” (Nielsen & Kvale 1999:20-21). Samtidig bringer de inn Lave og Wengers (1991) teori om mesterlære som kan utvide begrepet til å omfatte et praksisfelleskap. ”Mesterlære forstått som legitim perifer deltakelse åpner for en ny forståelse av læring som sosial praksis, en forståelse som overskrider de tradisjonelle læringsteoriene ved å se læring som en transformerende side ved hverdagslivet” (Nielsen & Kvale 1999: 21). Denne beskrivelsen kan se ut til å passe godt for å beskrive situasjonen for studentene med

yrkesfag. Når yrkesfagstudentene er i praksis, er de i et dobbelt praksisfelt som fagarbeidere og som lærere. I forhold til skriftlige aktiviteter er asymmetrien påfallende, og det er klare forventninger til hvem som kan hva. De fleste yrkesfagstudentene kommer til det praktisk-pedagogiske studiet med svært lav selvtillit når det gjelder skriving, og spørsmålet blir om den er like liten når de er ferdige med sitt studium. Har de fått støtte til å utvikle sitt skriftspråk og til å ta i bruk den utvidete kode?

I det praktiske arbeidet i et fag i skolen kan symmetrien være mer fremtredende. Forholdet til mesteren skal i en slik mesterlæreforståelse etter en tid tre i bakgrunnen og forholdet til praksisfellesskapet tre i forgrunnen (jf. Rasmussen 1999). Utfordringen blir å la praksisfellesskapet få muligheter til å utvikle sin kompetanse til å fungere produktivt når det gjelder også utvikling av tekst. I dette tilfellet kan dette være vanskeliggjort på grunn av at kravene til fagskriving på universitetet betyr helt nye utfordringer for studentene med yrkesfaglig bakgrunn.

Mesterlære kan også forklares og forstås ut fra stillasbygging. Det handler da om å gripe inn og tilby de lærende redskaper for å kunne løse oppgaver de ikke ville greid å løse alene, en begrenset stillasbygging. Basisgruppen som redskap for tekstutvikling blir ikke helhjertet introdusert som det for disse studentene. Anne var ved studiestart ikke negativ til å skrive, og hun hadde erfaring fra prosessorientert skriving i et studiekompetansekurs, men formkravene på universitetet blir en ”klamp om foten”. Når hun i tillegg oppfattet respons i forhold til egen skriving som så negativ at hun konkluderte med at hun ikke skriver slik hun bør skrive, blir problemet nesten uoverkommelig for henne. Det tar tid før et nytt redskap blir oppfattet som noe hensiktsmessig, og for yrkesfagstudentene ser det ut som basisgruppen som et nyttig redskap for tekstutvikling forble noe fjernt gjennom hele studiet. Det ble for stor avstand mellom det studentene var fortrolig med og nye krav som ble stilt. Verken studenter eller lærer tror på at denne basisgruppen kan bli et egnet redskap for hjelp til tekstutvikling. Først og fremst oppfatter jeg at dette handler om yrkesfagstudentenes lave selvtillit når det gjelder egen skriving, dernest spiller helt sikkert tradisjon en viss rolle. Skriving har liten plass i den kulturen som disse studentene oppfatter seg som en del av.

Ved studieslutt sa Anne at dette førte til at hun ”skjønner praksis”. Dette kan være noe som skjer i hele denne studentgruppa, de er relativt trygge og komfortable i praksis, men kan

utvikle angst i forhold til teorikravene. Det gjelder både med hensyn til å lese pensum og skrivning i studiet.

11.6.1 Leseevne

Skrivevegning og skriveproblemer får generelt mye oppmerksomhet mens det snakkes mindre om evnen til å lese og avkode tekst for studenter i høyere utdanning.⁶⁵ I denne studien er det yrkesfagstudentene som selv tar opp lesing som et problem, de synes mange av fagtekstene er lange og utilgjengelige. Det handler både om den enkeltes lesehastighet og det å kunne forstå og anvende det man leser. I første rekke dreier dette seg om norsk tekst, siden svært mange studenter vil avvise noe som er skrevet på dansk, svensk eller engelsk.

I et studium kan lesing som et vesentlig utgangspunkt for både faglig samtale og skrivning tas alvorlig gjennom å aktivisere studentene når det gjelder å finne frem til egnede eller interessante artikler som de kan presentere for medstudenter. For studentene i denne undersøkelsen, særlig deltidskullet, ble det forsøkt gjennomført "Litteraturseminar" i forhold til pensumlitteratur. Dette var seminarer som studentene fikk ansvaret for, men det som skulle leses var valgt ut av lærere ut fra hva som var aktuelt tema for tiden. Disse seminarene ble lite vellykkede. Studentene var i liten grad forberedt, og noen sa til og med at dette kunne de heller fått en forelesning om. Studentkontroll viste seg i praksis vanskelig, de var ikke vant til dette og følte at det krevde for mye? En grunn til at dette ikke fungerte kan være at ansvaret for å plukke ut litteratur ikke ble gitt til studentene. Å gi studentene ansvaret for å lage sine egne pensumlister, vil være å gi dem kontrollen. At dette er en endring som vil ta tid, er lett å forstå. Å få kontrollen betyr også større ansvar og merarbeid. Det vil være interessant å undersøke hva som skjer om studenter gis ansvaret for å sette sammen egne pensa. For å kunne få vite noe om dette, er det nødvendig å gi noen mulighet, følge dette og evaluere forsøket.

⁶⁵ "Foreningen!les" gjør avgjort en stor innsats for å fremme og stimulere lesning blant barn og unge i Norge og mange tiltak skjer i samarbeid med UFD og Kulturrådet. Se: <http://www.foreningenles.no/omlesing/index.htm> (22. 08.04).

11.7 Oppsummering

Studiet lyktes bare i begrenset grad når det gjelder å tilby yrkesfagstudenter redskaper som hjelper dem til å gjennomføre den teoretiske delen av studiet, og dette gjaldt særlig skriving og tekstutvikling. Yrkesfagstudentene var i utgangspunktet ikke fortrolige verken med generelle krav til denne typen fagskriving, eller de sjangrene som var mest aktuelle. De var heller ikke vant til å samarbeide med hverandre om tekstutvikling. Selv om de fikk mye erfaring fra kollektive lærings situasjoner i basisgrupper og praksisfeltet, forble medstudentvurdering for dem noe ukjent og uprøvd. Flere fra denne gruppen, yrkesfagstudenter på heltid, ønsket seg etter endt studium en praktisk eksamen, det vil si at de får vise hva de kan i klasserommet i stedet for å måtte bli prøvd skriftlig gjennom en mappe og deretter muntlig til eksamen. Forskjellene på yrkesfag og allmennfag så ikke på noen måte ut til å bli redusert gjennom studiet. Forventningene om yrkesfagstudentenes problemer med å skrive ble til virkelighet. Skriftspråket som medierende verktøy forble for denne gruppen i stor grad noe fremmed. For disse studentene var det snakk om grader av mestring mens appropriering av det nye syntes uaktuelt. Dette vil jeg i stor grad mene er utslag av selvoppfyllende profetier. Det går slik man mener det er forutbestemt til å gå.

Basisgruppene fungerer som medierende redskap for noen, men slett ikke for alle. Mange dro med seg tidligere negative erfaringer med gruppearbeid, og deres negative forventninger blir en realitet. Det virker ganske klart at det er nødvendig å stille tydeligere krav til hva som skal skje i gruppene, arbeidet der både må tematiseres og prosessen vurderes. I dette perspektivet blir det klart at lærerens rolle i stillasbygging kan få avgjørende betydning, og læreren får en svært aktiv rolle. Hun må komme med innspill i gruppene som kan skape framdrift og utvikling i diskusjonene. Det er slik Reidar uttrykker det ”naivt å tro at alt skal skje fra studentene uten innspill”. Det er misforstått studentvennlighet når det sies at alt skal være på studentenes premisser. Vi kan også si at det kan defineres som på studentenes premisser at de får denne støtten for å kunne utvikle sin selvstendighet og suksessivt både medstudentvurdering og egenvurdering. Da vil også muligheten med å få frem større grad av studentkontroll i gjennom hele studieforløpet være til stede.

En konsekvens av dette må være at læreren som er veileder i denne prosessen bør skrive selv og dele dette med sin basisgruppe. Læreren demonstrerer sin egen skriveprosess for studentene. For at dette skal kunne bli en reell dialog, må teksten være under utvikling og ikke bare tidligere publiserte arbeid. Kommunikasjon og metakommunikasjon om tekster og skriving vil være en måte å ta det sosiokulturelle perspektivet alvorlig og dessuten å tillempe noen av prinsippene i mesterlære. Her kan det være muligheter for et konstruktivt møte mellom en akademisk tradisjon og en mesterlære/yrkesfagtradisjon. Læreren må vise eller anskueliggjøre hvordan studentene kan arbeide med tekstutvikling. Jeg ser dette som avgjørende viktig for den stillasbygging og dialog om skriving som bør foregå i det praktisk-pedagogiske studiet.⁶⁶

Norske lærere har generelt en motstand mot å skrive, et paradoks når man samtidig både gir opplæring i å bruke skriftspråket som medierende redskap og overleverer holdninger om dette til nye generasjoner.⁶⁷ Lærerutdanningen har en stor utfordring når det gjelder å bryte med en slik negativ tradisjon. Taus kunnskap og manglende kunnskap om språk og tekst må møtes med tiltak der læreren tar i mot studentene i aktiv og konstruktiv dialog. Frigjøring fra en besvarelsestradisjon er slik Ørnulf uttrykte det, avgjørende. Studentene må motiveres til å skrive om noe de har et forhold til, ikke lage svar på oppgaver. Dersom lærerutdanningen også skal lykkes i å skape vilkår for utvikling av den enkeltes literacy, evne til både skriftlig og muntlig kommunikasjon, er det ikke sikkert at svaret på utfordringen er å tilpasse alle til en tradisjonell type skriving eller opprettholde hegemoni for sjangrer fra bestemte universitetsfag. Kanskje kan et svar være å gi yrkesfag og realfag større innflytelse, uten at dette betyr å minimalisere i lærerutdanning. For alle gjelder det at de i høyere utdanning får vilkår som gjør det mulig å arbeide for å utvikle den utvidete språkkoden.

⁶⁶ Jeg bidro heller ikke selv med egne tekstutkast for disse studentene, men jeg har erfaringer med å gjøre dette fra norskundervisning i videregående skole.

⁶⁷ Jeg har lang erfaring i å holde kurs av ulik type for lærere, både i grunntdanning og høyere utdanning. Særlig for lærere i grunnskole og videregående skole gjelder det generelt at mange helst ikke vil skrive og skrivevegring synes å være kjent for alle.

Del IV Hva nå?

12 Anbefalinger og nye spørsmål

12.1 Innledning

I denne avhandlingen er forståelsen av mappevurdering som arbeids-, lærings- og vurderingsmåte basert på et sosiokulturelt perspektiv på læring. Det gir bestemte føringer som reflekteres i avhandlingens problemstilling med spørsmål om mulige konsekvenser for undervisning og læringsaktiviteter, dialog og samhandling. Forventninger om endringer i læringskulturen med større vekt på prosessen, og en utdanning som utvikler ”selvstendige lærende/skrivere”, blir i første omgang bare delvis innfridd når mappevurdering ut fra denne forståelsen skal implementeres i praktisk–pedagogisk utdanning. Endring av student- og lærerrollen er forventet å være vanskelig, og det viser seg også å være tilfelle. Tradisjonell læringskultur sitter dypt og preger både studenter og lærere, og det er svært vanskelig å bryte med inngrodd vaner for alle involverte parter. Implementering av mappevurdering på den måten det er forsøkt her, er en krevende prosess som stiller nye og store krav til aktørene. Definert som i dette tilfellet, fordres det at mappevurdering settes inn i en helhetlig pedagogisk tenkning.

Mappevurdering slik den fremstår i denne studien, er i realiteten like mye blitt forsøkt tilpasset til eksisterende opplegg som det finnes reelle forsøk på appropriering. Siden det finnes en viss friksjon eller motstand mot å gjøre arbeidsmåtene i mappevurdering til sine blant både studenter og lærere, blir det snakk om grader av mestring. På et formelt plan gjennomføres en ordning med mappevurdering som arbeids-, lærings- og vurderingsmetode. Endringene som faktisk skjer er gjennomgående små. Det er også mulig å oppfatte det som faktisk har skjedd som nødvendige skritt på veien til større forandringer. For det praktisk-pedagogiske studiet er det ny studieplan fra 2003. I denne planen skilles det mellom underveisvurdering og eksamen. For første del av studiet står det bl.a. om teoridelen: ”I første studiedel skal studentene ha produsert minimum tre tekster/arbeid i forhold til arbeidskravene.

Basisgruppeleder vil i en veiledningssamtale midtveis i studiet avgjøre om studenten har oppfylt arbeidskravene. Studentens arbeidsmappe danner utgangspunkt for denne samtalen.”⁶⁸

Studentene som er gjenstand for denne studien, mener det har funnet sted en forandring siden de har følt seg presset til å skrive underveis i studiet og skippertaksjobbing har blitt mindre aktuelt. For mange er det en viktig endring av studievaner og studentrollen. Det er også mange studenter som er opptatte av at de har fått en veilederrolle i forhold til hverandre, det har de ikke vært vant til. Nye tanker har blitt lansert for dem, selv om medstudentvurdering strengt definert rent faktisk har skjedd i ganske liten grad. Å ta i bruk nye redskaper eller bruke redskaper de allerede kjenner på en ny måte, møter motstand:

Cultural tools are often not easily and smoothly appropriated by agents. Instead there is often resistance, and there is minimally something that might be called “friction” between mediational means and unique use in mediated action.

(Wertsch 1998:54)

Konklusjonen fra studentene handler både om at de har følt seg presset til å skrive, og at de har registrert et læringsutbytte som gjør dem positive til måten å arbeide på. Siden dette er et svar fra hovedpersonene, er det urimelig å si at endringene er ubetydelige. Endringene kan generelt ha vært noe større for studentene enn for lærerne, og det kan bety at studentene har tatt inn over seg kravene som stilles i mappevurdering i noe større grad enn lærerne. Det kan også ha vært større (bevisst og ubevisst) motvilje mot endringer i lærergruppen enn blant studentene. Ingen av uttalelsene fra de lærerne jeg intervjuet tydet på det, men siden tilslutning til nye metoder i teori synes enklere enn å gjennomføre nye ordninger i praksis, virker ikke en slik slutning urimelig. Jeg har i prosessen diskutert dette med involverte kolleger og flere har vært inne på at til tross for at man ønsker og er motivert for å endre på praksis, er det svært lett å falle tilbake til det gamle.

⁶⁸ Jf. http://uit.no/plp/1134/14_12.11.04) I Retningslinjer for skrijving i studiet som høsten 2004 heter ”Obligatoriske arbeider – arbeidskrav og utfyllende retningslinjer” finnes et avsnitt om alternative presentasjonsformer: ”Når studieplanen bruker uttrykker ”arbeider”, er det for å markere at de fire temaene kan dokumenteres på andre måter enn bare gjennom tekster. Det er nytt med denne studieplanen, og det vil være behov for romslighet og støtte/veiledning i utprøvingen av slike fremstillingsformer. De mest aktuelle av disse vil være CD-rom, video og hjemmeside der det kan være kombinasjoner av filmsekvenser, bilder, tekst og muntlige sekvenser der studenten(e) presenterer problemstilling, kommenterer og oppsummerer erfaringer og resultater og knytter til teori der det er aktuelt.”(jf. <http://uit.no/getfile.php?SiteId=60&PageId=1130&FileId=69> 12.11.04.)

Veiledningen fra lærer kan neppe karakteriseres som noe kvalitativt nytt, det er heller mer av det samme, kanskje mye mer? Respons har også i årene før dette prosjektet til en viss grad vært en del av en tilnærmet prosessorientert måte å arbeide på. Selv om graden av å arbeide prosessorientert har variert noe fra lærer til lærer, var studiet som sådant til en viss grad forberedt på en slik arbeidsmåte. Når jeg skriver at studiet var forberedt, innebærer det at de opplegg som ble fulgt forutsatte en prosess for de tekster som skulle skrives. Det har før mappevurdering ble innført, vært vanlig å organisere idémyldring som start for en skriveoppgaver og respons på tekstutkast har også vært vanlig. Det store spørsmålet er hva som kan være årsaken til at medstudentvurdering ble forsøkt innført i så liten grad, og for heltidskullet ikke i det hele tatt. Uttalelser fra lærerne tyder på at flere har hatt liten tro på dette og da er veien kort til å fortsette som før. En annen mulig forklaring som henger sammen med den første, er at både teoretisk skoloring og oppfølging av studentene har vært for svak og utydelig.

Selv om prosessorientert skriving er innarbeidet i studiet, betyr det ikke at studentene som kommer til praktisk-pedagogisk utdanning, er mentalt eller praktisk forberedt til å arbeide over tid på denne måten. De fleste er fremmede i forhold til det å vise frem utkast, til å gi og motta respons og å revidere sine tekster. Når studentene registrerer endringer i egen måte å arbeide på, er en prosessorientert måte å skrive på sannsynligvis hovedårsaken til dette.

12.2 Mappevurdering som en dialogisk og kollektiv læringsprosess

I tittelen for avhandlingen stiller jeg spørsmålet om kollektiv eller individuell læringsprosess. Det kollektive peker mot studentene, men også mot lærerne. Det gjelder både lærernes forhold til studentene og for lærerne som gruppe, med et fokus på dialogens og interaksjonens betydning for læring. Mening skapes når flere stemmer får kontakt og kommunikasjon med andre er vesentlig for den enkeltes læring og språkutvikling. Ut fra dette er vekt på en kollektiv læringsprosess nødvendig. I denne spesielle konteksten i det praktisk-pedagogiske studiet, er samarbeid med andre generelt sett på som grunnleggende og som en del av innholdet i studiet. For dette samarbeidet brukes medierende hjelpemidler, fysiske og intellektuelle redskaper: Basisgrupper og regiongrupper er det vi kan definere som kulturelle redskaper, der samhandling baseres på det intellektuelle redskapet språk (jf. Wertsch 1998 og

Säljö 2001). Fysiske redskaper som blant annet datamaskiner og telefoner anvendes også i ulikt omfang. Disse redskapene er alle en integrert del av den sosiale praksis som dette studiet er. Jeg vil understreke at for de studentene som har vært mine informanter, har samarbeid med andre vært vurdert som viktig både for studiet som sådan og for deres aktuelle lærerrolle i praksis. Det samme synet kommer frem i de to spørreundersøkelsene ved studieslutt. I opplegget fra PLP har basisgruppene i utgangspunktet vært tiltenkt en viktig rolle som medierende redskap. Gruppene har i enkelte tilfeller ikke fungert, og noen studentene av har som et svar på det organisert seg på egen hånd eller omdefinert regiongruppene til basisgruppe. Det vil si regiongruppen har fått flere funksjoner enn den var tiltenkt. Fysisk kontakt oppfattes helt generelt som bedre enn kontakt via Internett.

Skepsisen mot å ta i bruk det elektroniske klasserommet som medierende redskap blir mindre år for år etter hvert som flere får mer erfaring med denne typen kommunikasjon. Studenter pålegges i stadig flere studier å bruke teknologiske hjelpemidler som datamaskiner. Mye tyder på at det må være et arbeidskrav som må være oppfylt før det er mulig å fremstille seg til eksamen, skal det bli tatt helt alvorlig. Bli ikke dette et absolutt arbeidskrav, vil det fortsatt være tilfeldig hvem som eksempelvis deltar i kommunikasjon på nettet, slik det ble for studentene i denne studien. Det bør være et mål å mestre dette verktøyet slik at alle kan kommunisere med medstudenter og lærere via nettet.⁶⁹ For både studenter og lærere inviterer datamaskiner til en systematikk som alle kan ha nytte av. I tillegg handler det for lærerstudenter om å kvalifisere seg for å bruke redskapet datamaskin til undervisning i skolen. Den fremmedfølelsen som enkelte fremdeles har når det gjelder teknologiske hjelpemidler, kan bare overkommes gjennom tiltak for å forbedre den enkeltes ferdigheter.

Studiet vil også endre seg gjennom økt bruk av teknologi, og digitale mapper vil i løpet av noen år avløse dagens papirmapper.⁷⁰ Noen mener at en slik endring kan komme til å ta en generasjon i norsk utdanning fordi det finnes så mye motstand mot ny teknologi blant mange intellektuelle. Så pessimistisk er ikke jeg, men jeg ser også at det er meget stor forskjell på ulike gruppers holdninger og vilje til å ta nye redskaper i bruk. Her er det ikke bare snakk om

⁶⁹ For Future-prosjektet 1997-1998 omtalt på side 194, var det egentlig meningen at studentene også skulle kvalifisere seg når det gjelder bruk av teknologi, men dette ble ikke fulgt opp. Terje Fagerbakk redegjør for en del av problemene med nettaktivitet i Future-studiet i artikkelen "De dødes nett" i Sluttrapporten for prosjektet, UNIKOMS publikasjoner nr. 2 1999.

⁷⁰ PLUTO-prosjektet, Program for LærerUtdanning, Teknologi og Omstilling, har høstet viktige erfaringer når det framstilling av digitale mapper. Jf. Dysthe & Engelsen 2003.

alder som avgjørende faktor. Hildegunn Otnes presenterer digitale mapper som et læringsredskap og en læringsarena som tar i bruk

(...) mediespesifikke virkemidler som multimedialitet, interaktivitet og hypertekstualitet. (...) Pedagogiske prinsipp som prosess, samarbeid, refleksjon og elevmedvirkning er selvsagt like sentrale i digitale som i andre typer mapper.
(Otnes 2003:89).

Arbeid med digitale mapper gir muligheter for studentene til å få erfaringer med å bruke datateknologi i en samarbeids- og utviklingsprosess i eget studium. Digitale mapper inviterer til både individuelle og kollektive presentasjoner gjennom for eksempel hypertekstprinsippet.

En kollektiv gjennomføring av prosessen som dette studiet i praktisk pedagogikk er, ser for meg ut for å være enklest for studentene. Studentene jeg her har fått i tale har både et ønske om å samarbeide med andre, og de går inn for det i praksis. At det kan finnes enkeltpersoner som ønsker å operere alene, endrer ikke dette hovedinntrykket: Å lære av hverandre blir formelt og uformelt et sentralt poeng i denne utdanningen. Det er formulert i *Rammeplan* (1999) og *Studieplan* (vedlegg VI) og oppleves helt tydelig av studentene som vesentlig. Særlig gjelder det deltidsstudentene som fordi de er i jobb er ekstra aktive i å suge til seg alt som kan være relevant for deres lærervirke. Mens heltidsstudentene generelt ikke helt forstod spørsmålet om ”betydningen av uformelle samtaler” (i spørreskjemaet ved studieslutt), var slike samtaler meget viktig for deltidsstudentene⁷¹:

Der skulle vært mer uformelle diskusjoner.
Ganske stor betydning: utveksling av erfaringer, tips om metoder i undervisning, tolking av ulike ting i for eksempel læreplaner.

Hele 35 av deltidsstudentene uttalte seg positivt når det gjaldt læringsutbyttet av ”uformelle samtaler”. En skrev ”her er jeg lite flink å delta hvis gruppene blir for store”, så også uformelle samtaler er avhengige av i hvilken grad deltakerne føler seg trygge. Dette ble meningsfullt fordi studentene i denne typen samtaler fikk anledning til å ta opp det de selv følte var presserende, og diskusjoner med personer som er i samme situasjon som dem selv, føltes ”oppklarende og utvidende”.

⁷¹ Spørsmålet om betydningen av uformelle samtaler var en del av spørreskjemaet studentene fikk ved studieslutt.

For lærerne på Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP) kan det virke som om det er en større bøyg å legge inn et fast og forpliktende samarbeid. Det kan skje selv om alle formelt og teoretisk er enige i at samarbeid er viktig. Når det kommer til stykket, er lærersamarbeidet tydeligvis det som er lettest å prioritere bort om tidsproblemer oppstår. Et sosiokulturelt perspektiv på læring får dermed begrensede konsekvenser for lærerne. Dialog mellom lærere virker noe komplisert å organisere, i alle fall dersom alle skal bli involvert. Verdien av å se på forberedelser til og gjennomføring av mappevurdering som et pedagogisk utviklingsarbeid for lærerne blir interessant i et slikt perspektiv (jf. 12.2.3). Når det å kunne få til en kollektiv gjennomføring krever mye tid og ressurser, er det en interessant modell.

Jeg vil også stille spørsmål om det lar seg gjøre å gjennomføre mappevurdering uten et slikt forpliktende samarbeid mellom lærerne. Ut fra dette ser jeg det som et interessant forskningsspørsmål å undersøke i hvilken grad lærere som pålegger eller oppfordrer studenter til å samarbeide gjennom et studium, gjennomfører et samarbeid med sine kolleger om det samme studiet. Hva er virkningene av dialog og av mangel på dialog? Dette betyr i tilfelle å rette søkelyset både mot aktiviteter blant studentene og blant lærerne.

12.2.1 Fra stillasbygging til egenvurdering og medstudentvurdering

For praktisk-pedagogisk utdanning vil innledende skrivekurs for nye studenter og i tillegg konkret oppfølging av enkeltstudenter og grupper være nødvendig. I mange tilfeller er det allerede skrivekurs ved studiestart, som for studentene i denne studien, men oppfølgingen er ikke like strukturert. Det vil også være behov for differensierte opplegg ut fra den bakgrunn og skrivehistorie ulike studenter kan ha. Her kan vi se en del oppløyd mark. Jeg mener at nøkkelen til forandringer ligger i en endret lærerrolle der veiledning og stillasbygging blir ytterligere prioritert. For å illustrere mappevurderingens potensial, vil jeg presentere en modell basert på Edmund Edwardsens ”firefelts vindu”(2001: 154):

Figur 8: Relasjoner

	Symmetri	Asymmetri
Dialog	I Student(er) – student(er)	II Student(er) – lærer(e)
Monolog	III Student - student	IV Student – lærer

I relasjonen student – student (I) støttet av relasjonen student – lærer (II) finnes mappevurderingens ressurser. Utfordringene ligger i det å utløse denne ressursen som krever et samarbeid både mellom studentene og mellom studentene og lærer(e), en kollektiv gjennomføring som også understøtter den enkeltes utvikling. Det krever stor innsats både fra student- og lærersiden. Dersom studentene ikke tror på at dette kan fungere, eller de møter lærere som står for en monolog som forsterker asymmetrien i relasjonen mellom student og lærer, representerer ikke mappevurdering noe nytt, men er bare mer av det gamle.

Damelandslaget i håndball under ledelse av hovedtrener Marit Breivik fremstår som et godt eksempel på mulighetene som ligger i å utvikle dialog og interaksjon mellom student og lærer. I desember 2004 sies det om Breivik at hun har drevet frem unge talenter ved å ”involvere” og ”inkludere” og at hun har lyktes i å få spillerne til å ta ansvar for egen utvikling (jf. Solberg 2004). Spillerne gis frihet og får ansvar, og det understrekes fra alle parter at motivasjonen er å utvikle egne ferdigheter og samtidig å gjøre hverandre god. Slik har ressursene som finnes i dette til dels unge laget blitt utløst. Dialog og interaksjon preger samarbeidet både i trening og slik vi som tilskuere kan observere trenerens kommunikasjon med spillerne og spillernes kommunikasjon i kamper. Selv om forklaringen på forvandlingen

fra 6.plassen som ble kalt fiasko i VM i 2003 til suksess i EM i 2004, nødvendigvis er mer komplisert enn dette, vil ovenstående være en del av forklaringen. Kontrasten EM ga oss av østeuropeiske mannlige trenere var stor. Slik de fremsto, må relasjonen mellom spillere og trener plasseres i vindu III og IV, treneren er her den allvitende lærer og relasjonen mellom spillerne blir også preget av monolog. De er ikke invitert til å ta ansvar gjennom den samme typen samarbeid. Jeg mener at det Breivik praktiserer er en dialogisk interaksjon bygget på en felles forståelse av situasjonen og på tillit. Det legges vekt på utvikling av medmenneskelige forhold også i det håndballfaglige (jf. kap. 4.3.2).

Lærerens bidrag til den enkeltes og gruppens utvikling handler om støtte i den nærmeste utviklingssonen, men jeg fokuserer på stillasbygging som begrep og medierende redskap. I boka *How People Learn* sies det slik:

The Teacher is a coach, providing scaffolding where needed, tailoring “mini-lectures” to clear up points of confusion, or, if things are going well, simply moderating the discussion and allowing students to figure out things and reach consensus on their own. (Brandsford et al 2001: 182)

Jeg sikter her til en utvidet stillasmetafor med muligheter for å ytterligere utvikling av interaksjon mellom student(er) og lærer(e) og mellom studenter. Rollen som stillasbygger krever mye av læreren fordi det dreier seg om interaksjon med studentene og å utvikle en dialog i bakhtinsk forstand, å høre andre stemmer, også alternative stemmer. Det krever simpelthen å tilbringe mer tid sammen med studentene, særlig i en startfase. Læreren må kunne lytte, observere og veksle mellom å være tilbakeholden, gripe inn og trekke seg tilbake. Hva som fordres av innsats fra læreren, vil avhenge av studentenes nivå for aktuelle oppgaver, og på hvilken måte de klarer å støtte hverandre og fungere som gjensidige stillasbyggere. Studentene som ressurs for hverandre blir interessant, det gjelder generelt, men særlig der antall studenter er høyt.

I en del tilfeller vil samarbeid mellom studenter være tilstrekkelig gjensidig hjelp for å løse oppgaver og skape fremgang, og studentene kan fungere godt som stillasbyggere for hverandre. Et mål er at studentene utvikler kompetanse til selv å se når de trenger hjelp og så kunne be om det. Om dette fungerer eller ikke, er det lærerens klare oppgave å følge med i. I lærerutdanning er læreren som modell kanskje undervurdert fordi mange ikke ønsker å bli tillagt en slik rolle, ironisk nok. Det går også an å se på det som selvsagt. Læreren blir en

modell for rollen enten hun ønsker det eller ikke. Bruner sier at ”Det viktigste faget i skolen kulturelt sett er skolen selv. Det er slik de fleste elevene erfarer det og det bestemmer hvilken betydning de gir skolen” (Bruner 1997:57). Det ”skolske” oppfattes som noe bestemt, og det de erfarer i skolen, tar elever med seg når de blir studenter. I mange tilfeller finnes det tradisjonelt ”skolske” også i høyere utdanning.

I dag er det min erfaring at stadig flere av studentene i høyere utdanning snakker om at de ”går på skole”, til forskjell fra å bruke begrepet ”å studere”. Om dette får konsekvenser for oppfatningen av studentrollen, er ikke lett å si, men det er nærliggende å tro det. Da jeg ble student i 1968, var det nettopp et poeng å understreke at vi var studenter og ikke elever, og det å være student ble oppfattet som noe selvstendig i motsetning til det å være elev som fikk servert et ferdig opplegg. Om dagens studenter sier at de går på skolen også på universitetet fordi de oppfatter at studiet er fastlagt, og at de bare skal gjøre noe andre har bestemt, vet vi ikke sikkert. Masseuniversitetet i våre dager trenger også andre typer opplegg for sine studenter enn det som var nødvendig tidligere, men personlig synes jeg det kunne være sunt om unge mennesker som inntar høyere utdanning, markerer dette ved å gi seg selv en annen betegnelse enn det de har hatt de siste 13 år. Det samsvarer også med det som er vanlig i den europeiske kulturen de er en del av, jf. tysk Schüler/Student og fransk élève/étudiant.

Å ”skreddersy” en miniforelesning ut fra det som er det aktuelle behovet hos studentene, vil være vesensforskjellig fra det å tilby ”vanlige” forelesninger ut fra studieplanene, lærers spesialfelt eller tradisjon.⁷² Forelesningsrekker planlegges gjerne før studentene kommer, men det er mulig å tenke seg en annen modell der studentene får innflytelse i forhold til hvilke tema som blir prioritert. Det kan eventuelt utløse protester å innføre en slik ordning, det vil for lærerne i første omgang se uhyre krevende ut. Jeg mener at dette problemet kan løses og også kan inkludere at studentene foreleser for hverandre i en viss utstrekning. Alle forelesninger må ikke vare 2 x 45 minutter, og muligheten til å formidle noe man er særlig engasjert i eller opptatt av til medstudenter og likesinnede, kan være en positiv utfordring.

Enkelte studenter kommenterer nettopp at de mener noen forelesninger er overflødige, dette kunne de sette seg inn i på egen hånd. På den andre side er behovet for støtte til å bearbeide teori stort for enkelte grupper, og yrkesfagsstudentene i denne studien gir klare uttrykk for

⁷² Dette blir en parallell til problembasert læring. Der er studentenes identifisering av egne læringsbehov et viktig prinsipp (Bjørke 2000:39).

det. Betingelsene for å lære vil uansett bli bedre dersom studentene aktivt ønsker informasjon og oppklaringer. I praktisk–pedagogisk utdanning vil studentbehovene variere svært.

Stillasbygging kan kritiseres for å bidra til å produsere uselvstendige studenter, selv om dette kan ligne mer på å ”sy puter under armene på noen”. Læreren må kunne veksle mellom å være aktiv og å trekke seg tilbake. Det går an å argumentere for at studenter vil tjene på å gjøre det meste arbeidet selv, det fører til selvstendighet i nåtid og fremtid. Jeg er enig med Bruner når han sier:

Hvis pedagogikken skal gi menneskene mulighet til å gå utover sine ”medfødte” forutsetninger, må den overføre de ”redskapene” kulturen har utviklet for å gjøre det.
(Bruner 1997:49)

For å få tro på at samarbeid kan føre til dypere innsikt og forståelse, trengs positive erfaringer. Sosial og faglig interaksjon med andre vil kunne fremme mestring for studentene og på lengre sikt også appropriering. Det forutsetter en kultur der lærere/veiledere eller medstudenter er i stand til å tilby studenten den støtte hun trenger. Dialogen har det fortrinn at deltakerne gjennom felles utforsking, og ved å bruke hverandres tanker til å utvikle sine egne, kan føre med seg en kritisk utprøving både av argumenter og ståsteder.

Gjennom samtala skjer ei felles meiningsskaping, der samtalepartnarane saman bygger opp ei tankeverd som ingen av dei kunne klart å bygge aleine, og der sjølve dialogen utgjør eit stillas (Hoel 2000: 136).

Gir denne typen samhandling positive erfaringer for studenten, blir de viktige både i situasjonen og på langt sikt også når det gjelder holdninger. I et slikt perspektiv er læring situert, og resultatene vil være avhengig av i hvilken grad aktørene klarer å utnytte tilgjengelige kulturelle redskaper. Alle vil ikke klare å benytte ”kulturens redskapskasse” i like stor grad (Bruner 1997: 49). De trenger støtte for å klare det. Vekt på arbeidet i basisgruppene og utvikling av egenvurdering og medstudentvurdering får i et slikt perspektiv en særlig stor betydning.

Lærerrollens oppgaver i stillasbygging i høyere utdanning trenger å bli gjenstand for undersøkelser og forskning. Gjennom å sammenligne hvilke oppfatninger lærerne har med forventninger og erfaringer fra studenter, kan det være mulig å finne frem til forbedringer. Det handler om å bidra til at studenter skal kunne utnytte sine evner best mulig, og der det er

mulig å overskride begrensninger. Det gjelder læring generelt og dessuten for studentgrupper som får oppmerksomhet i denne avhandlingen også arbeid for å utvikle en utvidet skrivekode. Bruner viser til at den berømte slaveguten i Platons Meno viste matematisk innsikt, men spør om han ville greid det ute Sokrates' utspørring. I det kollektivet som en gruppe eller "klasse" er, og med støtte fra en mer kompetent, nemlig lærer, er mye realiserbart som ellers ville virke umulig. Den store utfordringen ligger i å bygge et ikke-permanent stillas, og så la studentene overta kontrollen gjennom å utvikle samarbeid, egenvurdering og medstudentvurdering. I en sammenheng som praktisk-pedagogisk utdanning vil det kreve en viss endring av lærerrollen. Det er behov for en aktiv mentor som støtte og stillasbygger.

12.2.2 Fastere struktur og større innholdsmessig studentkontroll

Flertallet blant studentene i mitt materiale ba om en fastere struktur fordi dette vil hjelpe dem med å organisere eget studium. Det kom frem både i intervju med informantene enkeltvis og i gruppeintervjuet med deltidsstudentene høsten 2001. For studentene kan tydeligere struktur se ut som den viktigste, og det de ba om av stillasbygging i første omgang. De trenger hjelp utenfra for å prioritere arbeidet og å sette opp en "timeplan". Stor frihet når det gjelder på hvilke tidspunkt arbeid skal utføres, ser helt generelt å bety utsettelse og frustrasjoner. Det er snakk om en type stillasbygging i forhold til arbeidskrav og frister som fordrer en oppfølging fra lærernes side. Studentene sa at de følte at her sviktet det fra lærersiden. Lærerne vil på den annen side vise til at det handler om voksne selvstendige individer som selv har søkt seg til et studium og derfor bør følge opp både arbeidskrav og frister.

Det er et problem at studenter i liten grad oppfatter arbeidskrav og frister i prosessen som obligatoriske. De har sannsynligvis få om noen erfaringer som viser at noen blir stoppet på grunn av for liten innsats i prosessen. Det er også lett å slutte at signalene studentene har fått fra PLP sier at frister i prosessen ikke er absolutte. Her er det forskjellige tradisjoner for ulike fag, realfagene er vel vant med at obligatoriske arbeid skal være levert og godkjent før kandidatene får fremstille seg til eksamen. Alle andre grupper har ikke de samme erfaringene. Praktisk-pedagogisk utdanning kan også ha fått et rykte som sier at arbeidskrav ikke er så strengt vurdert? Deltidsstudent Jens lurte i gruppeintervjuet høsten 2001 på om det kan skiller mellom "må-" og "bør-frister", etter min mening et uttrykk for at det finnes et ønske fra

enkelte om at de selv skal bestemme om frister skal gjelde for dem. Jens' studiekollega Arnt sa som en reaksjon på dette utsagnet at fristene kanskje skulle være enda strengere. Disse to kan representere to ytterpunkter blant studentene, tilnærmet total frihet under ansvar på den ene side og strenge frister på den andre. Dette oppfatter jeg som et uttrykk for at studenter har ulike behov og forskjellige meninger om hvordan studiet bør legges opp. I et profesjonsstudium blir graden av frihet under alle omstendigheter langt mindre enn i de såkalte frie studier på universitetet.

Når det kan oppstå diskusjon om frister er strenge nok, forteller det at her er slingringsmonnet stort. Hvis ingen forventer at frister er satt for å holdes, er det ikke så merkelig at de heller ikke blir respektert. Engelsk "deadline" inviterer i mindre grad til diskusjon om hva det betyr. I nettordboka Clue oversettes deadline til "tidsgrense, siste frist". I norsk kan kanskje litt svevende oppfatninger av frist gå tilbake til norrønt:

frest (n); frist(m); utsetjing; frest eru illis bezt; "det er best å dryge med det som er ilt"
(ordtak)

(Heggstad, L., Hødnebo, F. & Simensen, E. 1990:126).

Det er en uholdbar situasjon om det normale er at studentene ikke aksepterer frister og at lærerne tenker dette får vi bare avfinne oss med. Deltidsstudenten Elsa snakket om deadline og ikke frister. Hun var som student opptatt av at "en deadline skal være en deadline", og det var tydelig at hun ble irritert over at frister stadig kunne skyves på eller overses. Det ble oppfattet som inkonsekvens fra lærerne og urettferdig for studentene.

Det kan i første omgang synes merkelig at jeg foreslår fastere struktur bestemt av studiestedet og samtidig større studentkontroll når det gjelder innhold. Uten større studentkontroll når det gjelder innhold, mener jeg at det blir umulig å lykkes med en mappevurdering som forutsetter en selvstendig og aktiv lærende. Vi vet at enkelte studenter, som realfagsstudenten Elsa og yrkesfagstudenten Anne i denne undersøkelsen, sier de er avhengige av å få vite om hva de skal skrive og hvor langt. Det skjer i dagens situasjon og mot et bakteppe der de bare har vært vant til en slik type skriving. Skriving er for dem å svare på oppgaver. Ut fra dette kan det synes langt fram til en situasjon der yrkesfag og realfagsstudenter generelt tenker annerledes om skriving, men det er ingen grunn til å si seg fornøyd med dagens situasjon. Det overskridende ligger som en mulighet og kan være et mål å streve etter, som det heter i vårt

naboland. Spørsmålet blir om en utdanning som det her er snakk om ønsker å ta på seg et arbeid i forhold til utvikling av den enkelte students språkevne og utvikling av utvidet kode.

Praktisk-pedagogisk utdanning har en studieplan og en konkretisering i fem kompetanseområder (vedlegg VI pkt. 3), og det kan være et aktuelt mål at studentene selv skal velge hvordan de vil ønske å presentere seg selv som lærerstudenter og fremtidige lærere ut fra disse kompetanseområdene. Dette vil kreve en helt annen måte å arbeide på enn det som er dagens situasjon, men jeg mener det kan være et mål i en ikke for fjern fremtid. Det krever en konkretisering der det både er arbeidskrav for det som skal foregå i løpet av studieperioden, studentkontroll for innholdet i en presentasjonsmappe og om de bare skriver tekster eller legger inn andre artefakter med lyd og bilde. Flere av mine kolleger er skeptiske til å la studentene bestemme for mye av dette, de er redd for at tekster som viser fordypning skal forsvinne. Til det vil jeg svare at for det første vil det være en frivillig sak hvis en student vil presentere seg selv på en mer overflatisk måte. For det andre kan vi forvente at det gjennom prosessen og den dialogen som der føres, kommer innspill som setter studenten på sporet når det gjelder kriterier, fordypning og utvikling av kunnskap. Om stillasbygging fungerer eller ikke, vil kunne måles blant annet ut fra dette.

Å selv kunne bestemme pensum i langt større grad inviterer til selvstendighet, men er naturligvis ikke mulig å gjennomføre som generell ordning helt plutselig der noen studenter fortsatt ønsker både fast pensum og gjerne lekser for å komme igjennom dette. For å utvikle den typen selvstendighet som er beskrevet ovenfor, trengs det stor lærerinnsats i stillasbygging også for å få studentsamarbeid og medstudentvurdering til å fungere. Dette vil være en frigjøring fra besvarelsestradisjonen slik lærer Ørnulf foreslår, og det gir studentene mulighet til å skrive om noe de er opptatte av og ikke bare på oppdrag slik det skjer nå. Studentene får overlevert mye ansvar sammen med øket frihet, og noen vil ganske sikkert avvise dette i første omgang. Det er som mange sa mer behagelig å bli fortalt hva du skal gjøre. For deltidskullet mente studenten Astri at de hadde vært litt inne på dette, men at det hele falt i fisk: ”Hadde vi fulgt opplegget etter intensjonene, så var jo rollen blitt radikalt endret.”

12.2.3 Lærerutfordringer til samarbeid og utvikling

Det stilles mange og til dels store krav til endringskompetansen i både lærerkollektivet og hos den enkelte lærer ved innføring av mappevurdering. Det er vanskelig å tenke seg et paradigmeskifte uten en satsing på kollektiv gjennomføring. Er det for mange lærere som bremser, blir friksjonen for stor til at reelle forandringer kan gjennomføres. Her ligger noen store utfordringer. Teoretisk kan vi forvente at alle lærere slutter seg til ideen om et slikt tett samarbeid, men problemene oppstår når dette skal skje i praksis fordi det alltid er mange små og store hindringer som oppstår. Mange ønsker aktivt å samarbeide, men det kan bli fysisk vanskelig på grunn av mange ulike gjøremål og krav. Stor vekt på undervisningsoppgaver kan kollidere med forskningsoppgaver og det blir en konstant spenning. Skal det skje en slik grad av samarbeid som jeg her antyder, må dette prioriteres over mange andre oppgaver i perioder, ellers oppstår de samme problemene på nytt og på nytt. På den andre side kan vi også slå fast at uten en slik forpliktende kollektiv gjennomføring, vil det bare skje forsøk på tilpasning og appropriering vil unngås.

Å stille spørsmål om sammenhengen mellom læreres teoretiske plattform, lærings- og kunnskapssyn og pedagogiske praksis kan være en interessant forskningsoppgave. Dette kan også undersøkes gjennom arbeid med pedagogiske mapper der lærerne både presenterer sin pedagogiske plattform, dokumenterer pedagogisk praksis med vurderinger fra andre og reflekterer over dette. For en institusjon kan dette både være et utviklingsprosjekt og egnet for forskning. Min egen pedagogiske mappe er lagt ut på hjemmesiden til Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP). Jeg laget en digital versjon i forbindelse med seminaret jeg hadde for ansatte på Universitetet i Tromsø og Høgskolen i Tromsø våren 2004. (Jf. <http://uit.no/plp/5079/>, 30.08.04.) Dette kan absolutt oppfattes som å stille seg lagelig til for hogg. Jeg ser at jeg gjennom å annonsere min tilslutning til sosiokulturelle læringsteorier også lett kan bli arrestert. Det er ikke alltid like enkelt å være konsekvent.

Mitt sentrale poeng er at alle lærere trenger å arbeide med sitt læringssyn eller sin undervisningsfilosofi. Det innebærer å løfte blikket fra de konkrete undervisningsoppgavene og å tenke i større og mer overordnede pedagogiske baner. Like viktig som å gjøre dette, blir det i neste omgang å undersøke hvordan idealene eller den undervisningsfilosofi vi har vi har

får konsekvenser for den praktiske undervisningen. Tradisjonelt har lærere fra ungdomsskolenivå og til høyere utdanning blitt vurdert ut fra de resultater deres elever og studenter har oppnådd. For grunnskole og videregående skole settes dette nå i system med offentliggjøringer av resultater på nasjonale prøver og eksamen. Her kan det være mange feilkilder og muligheter for forhastede konklusjoner siden verken historie eller kontekst blitt klargjort. Vurdering av lærere burde etter min mening heller, og i alle fall i tillegg, foregå på en måte der læreren selv var hovedleverandør av materialet, som gjennom det jeg kaller Pedagogisk mappe. Slike mapper for å dokumentere pedagogisk praksis og utvikling er like relevante for alle typer lærere og på alle nivåer i utdanningssystemet.

Ideen med å utvikle denne typen dokumentasjon av pedagogisk praksis, går tilbake til Canada i 1970-årene (Dysthe 1999). I USA var det allerede i 1997 så mange som 1000 college og universitet som brukte eller eksperimenterte med bruken av det som der kalles Teaching Portfolios:

It is a factual description of a professor's teaching strengths and accomplishments. It includes documents and materials, which collectively suggest the scope and quality of a professor's teaching performance. It is to teaching what lists of publications, grants and honors are to research and scholarship.

(Seldin 1997:2)

Dette arbeidet er også i gang i Norge, selv om det å vurdere kvalifikasjoner i undervisning på linje med forskning synes lite aktuelt i dag. Det er ikke nødvendigvis enkelt å slå fast hva som er god undervisning, men poenget tør være at undervisning bør diskuteres, både i forhold til teori og praktiske eksempler. Tone Kvernbekk (2001:159) har skrevet om viktigheten av å "se med teori":

Å se med teori gir derfor også et annet perspektiv på ens egen atferd. Denne teorien åpner altså for handlingsmuligheter jeg ellers ikke ville ha hatt, for den forklarer hvordan atferdsmønstre oppstår og vedlikeholdes. Handlemåtene kan gå på tvers av common sense, være uvante og derfor føles lite intuitivt riktige.

Skal undervisning få høyere status, vil det være nødvendig at de som underviser forholder seg forskningsmessig til denne delen av sin virksomhet. Pedagogiske mapper åpner for en slik praksis. Dersom en institusjon, eller deler av en, ønsker å innføre pedagogiske mapper, vil det være en interessant forskningsoppgave å følge dette arbeidet og samtidig undersøke i hvilken grad dette får innvirkning på den undervisning som skjer.

12.3 Utvikling av den enkelte students literacy

Jeg har tidligere beskrevet det som en målsetting at studentene i praktisk–pedagogisk utdanning skal utvikle sin evne til å bruke språket skriftlig og muntlig i løpet av studietiden. Å skape positive vilkår for språkutvikling, krever mye både av tilrettelegging av studiet og av innsats fra studenter og lærere.⁷³ Gitt at jeg har rett i at det i norsk utdanning kreves et løft for å styrke språkopplæringen på alle nivåer og holdningen til viktigheten av dette, er det nødvendig både å tematisere spørsmålet om lese- og skrivekyndighet og å skape en plan for tiltak som kan settes i verk. Skrivning er et viktig redskap for tenking og læring, men i dag ses det på av mange som noe som forsurer og gjør studiet vanskelig.

Forfatteren Per Petterson har tematisert dette med å slite med ”språklige komplekser”, og han mener at mange blir hindret i å ta store deler av det offisielle norske språket i bruk (Petterson 2004: 77 – 99). Det blir for mange ord som en blir ”flau” over å bruke, og det skyldes etter hans mening at visse befolkningsgrupper blir disiplinerte og uniformerte sosialt, og det gjelder også språklig. Rådet hans er å utvikle et fysisk og handlingsrettet språk uten at det betyr å skrive som man snakker. Det sier Petterson ville være en ”skriftspråklig katastrofe”. For alle som sliter med å skrive, vil prosessen dreie seg om å utvikle en stil og språk som en føler passer og som kan brukes til å uttrykke det en måtte ønske å formidle:

”At den sosiale og personlige basisen du drar med deg, slår mye hardere inn enn mange later til å tru, ikke bare for dem som har vokst opp med a-ender og anlegg for flauhet. At det ikke bare er å ta for seg på øverste, eller hvilken som helst, språklig hylle, men at det i utgangspunktet fins visse begrensinger, visse nødvendigheter en er nødt til å ta hensyn til og være seg bevisst, og tar du ikke hensyn til dem, og skjønner du ikke hva de betyr, så blir du en blind slave av språket, og det du lager blir dårlig.”

(Petterson 2004:98)

⁷³ Et oppslag i Aftenposten 10.08.04 viser Kirsten Waarli i Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet, Vox, til at så mange som 30 % av alle voksne i Norge leser og skriver for dårlig til mestre kravene i arbeidslivet. Blant ledere i arbeidslivet mener hele 35 % at de ansatte kunne gjøre en bedre jobb om de kunne lese og skrive bedre, bare 17 % av de ansatte tror de ville jobbe mer effektivt. Waarli konkluderer med at mange skjuler sine problemer og mange omgår de ubevisst.

Selv om Petterson her skriver om å utvikle et litterært språk, kan hans tanker også brukes for å støtte opp om utvikling av den utvidete kode hos studentene. Alt i alt dreier det seg om bevissthet om språk og eget utgangspunkt og i tillegg systematisk arbeid med skriving. Anders Johansen er inne på en del av det samme i sin bok *Samtalens tynne tråd Skriverfaringer* (2003:38):

Men straks de har innsett at de ikke kan skrive som de snakker, blir de nødt til å foreta en del avgjørelser som de før kunne unngå. Da utløser de noen logiske ressurser i sin egen språkfølelse: Å skrive grammatisk konsekvent er å tvinge tanken til konsekvens.

Skriving er hardt arbeid, men gjennom at man har noe å meddele, noe man er opptatt av og engasjert i, gir det mening å jobbe for å erobre en skriverposisjon (jf. Halse 1994). Flere lærere mener i dag at studentgrupper som yrkesfag og delvis realfag bør skrive mindre og få gjennomføre muntlige presentasjoner og eksamener i stedet. En slik innrømmelse er på et vis naturlig, men er etter min mening korttenkt selv om det kan virke som et dypfølt ønske fra en del studenter. Studentene bør etter endt studium ha fått følelsen av å komme videre når det gjelder språk, ikke slite med like stor eller større skrivevegring. De skal også være lærere og vil påvirke nye generasjoner når det gjelder både holdninger til og gjennom praktisk språkbruk. Det er et stort paradoks dersom yrkesfagstudenter eller andre kommer fra praktisk–pedagogisk utdanning med lavere selvtillit når det gjelder egen skriving enn det de hadde da de startet studiet. Vi kan gå ut fra at yrkesfag- og allmennfagstudenter forholder seg forskjellig til skriving og teori, og at de også behersker skriving ulikt. Dette har blant annet sin forklaring i deres tidligere utdanning og sosiale og kulturelle kontekst. En yrkesfagstudent kan mene at skriving og teori er unødvendig, og at det er i praksis de viser sin lærerdyktighet. Det minner om det kystsamfunnet (1850-1900) Edmund Edvardsen (1987:32) beskriver:

Hverdagen var først og fremst intereksistensiell. Kunnskapen hadde avprivatisert systemkarakter, den behøvde få ord. Beskjedene ligger i handlinger, bevegelser og forflytninger i sosiale og materielle landskaper. Det inneforståtte gjør verbale rekonstruksjoner i stor grad overflødige.

I miljøer der handling har større prestisje enn ord, vil det å ”få gjort noe” lett konkurrere ut det å bruke ord til å beskrive og forklare noe. Yrkesfagstudentene skal motiveres til å artikulere sin praksis for å bli i stand til å utvikle den. En avvisning av teori får konsekvenser for refleksjon, tenking og dialog. Hverdagserfaringene må løftes opp på et nivå der de knyttes til teori for at erfaringene de skal kunne ”belyse og nære den generelle kunnskapen” (Tiller

1999:35). Mapper som medierende redskap, slik hver student møter metoden i det praktisk-pedagogiske studiet, har som formål å demonstrere hvordan skriftspråket som medierende redskap kan brukes til å utvikle kunnskap gjennom samhandling med andre. Siden språk ikke er et nøytralt medium og ord i utgangspunktet er fylt av andres intensjoner (Bakhtin 1981:294), blir støtte fra omgivelsene (lærer og medstudenter) gjennom stillasbygging avgjørende for utviklingen. Jeg mener at det tvinger seg frem et møte mellom det språket yrkesfagstudentene er fortrolige med i hverdagen og språket de møter i teorien. Det betyr å gi autoritet til praktiske eksempler, ikke bare til teoretisering. Praktiske eksempler kan også fungere som stillas for studentene som strever med å forstå og å anvende teori.

For allmennfagstudentene forholder det seg ofte motsatt. De har i utgangspunktet bedre grep om teori og kan på en friere måte kommunisere ved hjelp av de akademiske sjangrene som har prestisje på universitetet, mens de ofte får det som kalles ”praksissjokk” når de for første gang skal ut i skolen. Møtet med kravene som stilles til en lærer blir for mange helt overveldende. Det kreves at de samtidig bruker mange sider av seg selv, og dette er ganske forskjellig fra den studentrollen de er vant til. De fleste av dem har trening i og erfaring med akademiske sjangrer fra tidligere studier. Spørsmålet er om skriving bare brukes i en instrumentalistisk hensikt, eller om skriving blir et redskap som får betydning i utvikling av kunnskap og praksis? Nærhet eller fjernhet til praksisfeltet vil avgjort ha betydning, og jeg mener at de som studerer på deltid og samtidig har undervisningsjobb generelt har en fordel. Min erfaring er at deltidsstudenter sjelden ønsker å skrive ensidig teoretisk. Det kan forekomme, men som regel er det slik at virkeligheten trenger seg på, siden de til daglig er midt i den. Ut fra det blir veien kortere til at de faktisk ønsker at teori skal bidra til å forklare og utvikle praksis. Legges dette perspektivet til grunn, blir deltidsstudiet en god modell for lærerutdanning på grunn av at praksis får større betydning også for arbeidet med teori.

Jeg mener at dette er en utfordring, og et slikt utsagn kan selvsagt virke som en stor klisjé. Men behovene som er dokumentert i denne undersøkelsen, må møtes av tiltak som tar hensyn til studentenes nivå og skrivevegring. Det betyr for eksempel at lærerne også trer frem som skribenter i større grad og kommuniserer med studentene om det å skrive ut fra egne eksempler, slik lærer Reidar anbefaler. Dette dreier seg om å bidra til at alle grupper studenter kan øke sine forutsetninger til å ta i bruk det kulturelle redskapet språk. Demokratiaspektet ved dette er ganske stort, og konsekvensene av at ulikheter til å bruke skriftspråket får bestå og utvikle seg videre kan være store. Målet er verken at alle skal skrive like mye eller like

godt, det ville være et naivt mål, men at alle skal kunne bruke skriftspråket både til å uttrykke seg og til kunnskapsutvikling. Studieplanen av 2003 og de retningslinjene som nå gjelder (jf side 239), snakker både om romslighet og nye fremstillingsformer som CD-rom, video, hjemmeside og muntlige sekvenser. Det er en positiv utvikling, mener jeg.

Et studium som praktisk–pedagogisk utdanning tar utgangspunkt i at de som kommer hit både har en tidligere utdanning og dermed en kompetanse som innebærer evne til å lese og forstå tekst og dessuten delta i skriftlig og muntlig kommunikasjon. Yrkesfagstudentene skiller seg noe ut fordi de rent faktisk har mindre allmennutdanning enn de øvrige og dermed også mindre skrivetrening. Alle studenter blir i en fremtidig lærerjobb avhengig av å kunne kommunisere skriftlig og muntlig med elever, foreldre og alle andre i skolesamfunnet. De vil også, ikke minst, formidle holdninger om hvordan de skal forholde seg til språk, og til det å lese og skrive. Det er en viktig grunn til at jeg er meget skeptisk til bare å gi etter for motvilje og vegring når det gjelder skriving. Det skjer lett overføring av negative holdninger til nye generasjoner. I et samfunn der tekst spiller en så stor rolle som i vårt, må alle hjelpes til et funksjonelt nivå når det gjelder lesning og skriving. Lærerutdanningen har et ansvar for at nye lærere kan bidra til dette.

Spenningen mellom den enkelte student og redskap er som vi har sett stor når det gjelder å bruke skriftspråket som medierende virkemiddel. Mange strever, og dette er et problem som må tas alvorlig gjennom tiltak. Skal positive endringer skje, krever det at holdningen til fagskriving særlig og i noen grad til det å lese faglitteratur blir endret. Dette er ikke et problem eller en utfordring som kan isoleres til praktisk–pedagogisk utdanning. I Stortingsmelding 30 2003-2004: *Kultur for læring* legges det vekt på norskfaget som både redskaps-, kultur- og dannelsesfag. Det legges også opp til å vurdere helheten i fremtidens norskfag, og departementet skriver om opplæringa i nynorsk sidemål ”nødvendige tiltak for å bøte på dårlige resultater og negative holdninger”. Jeg vil legge til at spørsmålet om holdninger også handler om å bruke skriftspråket som medierende virkemiddel generelt.

Kravene til språklige ferdigheter tiltar i vårt samfunn, og utfordringene i en ny medietid er på mange måter uoversiktlige. Ingen kan med sikkerhet si hvilke kvalifikasjoner som blir et alminnelig krav om 20 – 30 år. Når mye av både lesing og skriving forskyves fra papirsider til skjerm, innebærer også det store teknologiske utfordringer. ”*The world told is a different world to the world shown*” (Kress 2003:1). Utvikling av informasjons- og

kommunikasjonsteknologi (IKT) innebærer et nytt potensial for demokratiet, men kan også føre til større ulikhet. Prosjektet ”Literacy og konvergerende medier”⁷⁴ handler om hvordan:

... konvergerende medier endrer betingelsene for literacy, det vil si våre evner og muligheter til å produsere meningsfulle ytringer ved hjelp av semiotiske ressurser.

Når det her snakkes om mediekonvergens, handler det om at medier, telekommunikasjon og informasjons- og kommunikasjonsteknologi veves sammen. Studentene får i fremtiden mulighet til å kombinere skrift, lyd, bilde og film i digital form, dette gir nye muligheter for samhandling og kan bety radikale endringer av de presentasjonsmapper som leveres inn i fremtiden.

For praktisk–pedagogisk utdanning er utfordringen på den ene siden å legge til rette for at studentene kan ta i bruk nye medier og dernest å la skriftnormer fra real- og yrkesfagene få større gjennomslag. Samtidig er det nødvendig å bygge stillas som hjelper enkeltstudenter og grupper til å komme over sin skrivevegring og i større grad ta i bruk skriftspråket som redskap for læring og kommunikasjon. For å få det til må mappevurdering vise seg å kunne invitere til å bruke en utvidet språkevne, og å anerkjenne mer enn en type språk. Jeg ser for meg dette som et mulig konflikttema, men mener tiden er overmoden for å ta opp denne diskursen.

Det har i høyere utdanning vært gjennomført mange typer skrivekurs de siste 10 – 15 år. På Universitetet i Tromsø har skrivekurs vært et viktig innslag når det gjelder studiekvalitetsarbeidet fra 1992: ”Om skriving”, handbok for Ex.phil studenter august 1994, ”Skrivetrening og studieteknikk ved UiTø”, Fra en gruppe nedsatt av Universitetsstyret juni 1995, ”Bedre læring for bedre tider” notat fra studieavdelinga og UNIKOM desember 1995, ”Studiekvalitetsarbeidet ved UiTø 1992 - 1997”, Forum for undervisning og studier (FUS) med mer. Mange har hatt nytte av ulike typer tiltak også skrivekurs, men det finnes ingen forskning som kan fortelle oss mer om hva som fungerer og hva som ut fra det er produktive tiltak.⁷⁵ Ved Universitetet i Tromsø mener jeg det er behov for forskning som undersøker virkningen av ulike tiltak for å styrke studentenes språkevne og skriveevne. Dette kan

⁷⁴ Prosjektet ”Literacy og konvergerende medier – nye former for semiotisk mediert samhandling”, Pedagogiske forskningsinstitutt, Universitet i Oslo, 2004-2006, (<http://www.program.forskningsradet.no/kim/prosjekter/766039.html> 13.12.04)

⁷⁵ Ved Universitetet i Bergen er det ved Program for læringsforskning laget en rekke rapporter om ulike typer utviklingsarbeid, bl.a. Dysthe & Breistein: ”Fagskriving og rettleiing ved universitetet”, 1999.

kombineres med å studere stillasbygging nærmere ut fra Kvalitetsreformens nye lærertype med fokus på veilederrollen (jf. kapittel 11.5.2).

12.3.1 Tekstutvikling og revisjon

For å bli en god skriver (og reviderer) kreves det foruten fagkunnskap og språkkunnskap også mye øvelse. Det fordres innsikt i hva som er gode tekster i den aktuelle sjangeren og kunnskaper om tekstgrammatikk og generell grammatikk. Både lærere og studenter er vant til å tenke ”retting” istedenfor å fokusere på tilbakemeldinger som kan brukes til omskriving for å styrke en teksts klarhet og faglige kvalitet. Det er lett å skjønne at denne prosessen kan bli vanskelig dersom noen av aktørene mangler kunnskaper om fag eller tekst. For mange er det å både gi og få kommentarer på globalt eller overordnet tekstnivå komplisert. Hvis studentene er klar over hvilke kriterier som gjelder, vil de kunne nyttiggjøre seg respons. Mange lærere har erfaringer med at studenters omskrivinger blir utvidelser heller enn substansielle revisjoner. Som responsgivere gir vi våre kommentarer ut fra at vi er lesere, vi gir ikke kommentarer som ”skrivere” og sier hva som konkret bør endres (Bean 2001:230). Det handler om å bevege studentene som skrivere til å tenke over hvordan deres tekst ikke bare skal være en tekst på et papir, men bety noe for potensielle lesere:

If you wish to improve your writing you must also learn to do more business with other people.

(Elbow 1973/1998:76)

Slike erfaringer skal studentene kunne få gjennom prosessen med mappevurdering. Mapper som medierende redskap skal bidra til å produsere kunnskap istedenfor å reprodusere kunnskap dersom prosessen vektlegges, og det er nettopp det jeg snakker om her.

Når studentene blir bedt om å skrive et utkast, tenker noen at det er å svare på en oppgave, mens andre ser for seg at det er en mer eller mindre ufullstendig ”kladd” eller stikkord det er snakk om. ”Kladd” som begrep er forsøkt uttryddet i moderne skrivepedagogikk fordi det gir negative konnotasjoner til noe mindreverdig. Forsøk på å endre språket om skrivning kan

muligens ha ført til en del forvirring, men det kan også hende at det norske språket i dag ikke gir oss god nok hjelp. Kladd er for mange negativt ladet, mens utkast kan være nøytralt eller likegyldig og fortelle lite om prosessen.⁷⁶ Det er helt sikkert mulig å rydde opp i eventuelle språklige problemer slik at det etter hvert blir felles holdninger til hva som kan forventes av for eksempel et utkast. Det kan også trenges noen metaforer som gjør at det som skrives innledningsvis gir konnotasjoner til noe som er i en startfase der et visst kaos eller en uorden er ok. Alternativt kan ”førsteutkast” gis et slikt innhold for å slå fast at det er gjennom skriving, respons og revisjon at det finnes muligheter til å utvikle både tanker og tekster. Poenget er å få gjennomslag hos studentene for at skriving er en prosess og der de anerkjenner at revisjon er en del av en kanskje smertefull, men nødvendig prosess. Et utkast er noe som skal diskuteres og deretter skrives om i større eller mindre grad:

”When students do their writing the night before a paper is due, they insulate themselves from the intellectual struggle of revision where the true craft of writing is learned” (Bean 2001: xiii).

Lærerens rolle i stillasbygging gjennom å gripe fatt i både sterke og svake sider når det gjelder studentenes skriving, blir relativt avgjørende for om det vil skje forbedringer. Rollen vil være å initiere nødvendige tiltak for enkeltstudenter eller grupper av studenter. I noen tilfeller kan medstudenter ha en liknende rolle, slik deltidsstudenten Robert forteller om, men det erstatter ikke lærerens veilederrolle, særlig ikke i en startfase. Tilpasset opplæring på universitetsnivå må bety at man lar dem som trenger det få ekstra støtte eller ekstra tid for å gjennomføre sitt studium. Skrivekurs ved studiestart og en plan for videre systematisk arbeid med skriving, mener jeg bør forsøkes og undersøkes. Det siste innebærer arbeidskrav gjennom studiet som følges lojalt opp av så vel studenter som lærere.

Det er rimelig å stille en del krav til nivået når det gjelder fagskriving på universitetsnivå, det må også gjøres i praktisk-pedagogisk utdanning. Å fremstille dette som noe helt nytt for studentene vil være feil. De har alle på en eller annen måte kvalifisert seg både til studier og i studier før de kommer til praktisk – pedagogisk utdanning. Om ulike studenttyper møtes med høye eller lave forventninger får mye å si for det de vil prestere.

⁷⁶ Escola ordbok (1996) har følgende synonymer til utkast: plan, skisse, forarbeid, forslag, mens kladd bare har oppgitt ett synonym: utkast.

12.4 Oppsummering

Denne avhandlingens tema er en studie av mappevurdering i bruk på et studium på Universitetet i Tromsø, med fokus på konsekvenser for undervisnings- og læringsaktiviteter. Det er behov for mange studier når det gjelder mappevurdering som forsøkes implementert i ulike kontekster, både som læringsstrategi og vurderingsmåte. I en situasjon der det finnes mye begeistring for noe nytt, kan det være lett å overse problemer som oppstår eller som dras med videre som en del av tradisjon. I årene fremover vil forskning på forholdet mellom undervisning, læringsaktiviteter og vurdering bli sentralt. Det handler i særlig grad om å søke å finne frem til metoder for vurdering som fremmer læring, ikke bare for å sjekke et nivå på et bestemt tidspunkt. Mappevurdering har i seg muligheter til å motivere undervisning som fremmer læring:

Portfolio construction involves skills such as awareness of audience, awareness of personal learning needs, understanding of criteria of quality and the manner in which quality is revealed in their work and compilations of it as well as development of skills necessary to complete a task (Segers, M. et al 2003:7).

Selv om mappevurdering, forstått slik jeg har definert den i denne avhandlingen, kan legge et grunnlag for utvikling av selvstendige lærende, betyr ikke det at jeg vil anbefale mappevurdering brukt i alle mulige kontekster. Profesjonsutdanninger og andre utdanninger av som har en viss varighet, kan absolutt profittere på å innføre mappevurdering, men grad av vellykkethet vil avhenge av svært mange faktorer og krever for eksempel en lærergruppe som ønsker å satse på dette sammen og som går inn for en kollektiv gjennomføring.

Endringer av læringskultur er komplisert, og som min avhandling antyder, er forandringer minst like vanskelige å gjennomføre blant lærere som blant studenter. Alle er vi medlemmer av en undervisningskultur som har vært basert på bestemte roller og tradisjonelt preget av en formidlingspedagogikk. Det er av den grunn både nødvendig og interessant å rette søkelyset mot så vel studenter som lærere og mot kommunikasjonen mellom dem.

Min nære tilknytning til kullet av deltidsstudenter som medlem av lærergruppen har hatt betydning på flere områder. Først og fremst har det gitt meg anledning til å samle et omfattende materiale i løpet av hele fire semester. Et spørsmål som kan stilles, er i hvilken grad min forforståelse har styrt og skapt hindringer for innsamlingsarbeidet. Som jeg har

beskrevet i kapittel 3, var det situasjoner der jeg oppfattet rolleblanding som komplisert. Jeg ser i ettertid at forskerrollen kan ha gjort at jeg ble mer forsiktig og prøvde å unngå konflikter med studentene når det gjaldt for eksempel arbeidskrav i studiet. Det betyr å senke kravene eller gi etter for press. Uten denne forskerrollen ville jeg muligens ha gjort mer for at intensjonene med mappevurdering, som på forhånd var diskutert blant lærerne, ble fulgt opp. Samtidig har jeg som lærer også ønsket gode resultater og stilt krav både til de studentene jeg hadde og til meg selv ut fra det. I denne som i alle andre undervisningssituasjoner gjelder det å ha blikk for det optimale som kan oppnås. Jeg regner ganske sikkert med at dersom rollen som innovatør var min eneste, ville jeg jobbet mer aktivt for at studentene måtte skrive gjennom hele prosessen og for at medstudentvurdering skulle bli et reelt satsingsområde for både heltids- og deltidskull. Store eller alvorlige konsekvenser for forskningsarbeidet kan jeg likevel ikke se at denne rolleblanding har hatt. Jeg vil hevde at den innsikten jeg har fått i det som skjedde for de aktuelle kullene i praktisk-pedagogisk utdanning i 2000 og 2001, i stor grad hviler på en slik nærhet til forskningsfeltet.

I forhold til de fleste spørsmål som kommer opp, er behovet for stillasbygging fra lærer sentralt. Støtte i den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging omtales vanligvis først og fremst som aktuelt for barn, men denne måten å tenke støtte på vil jeg hevde er like aktuell for høyere utdanning. Stillasbygging vil bety at den lærende, uavhengig av alder, innledningsvis får hjelp til å holde fokus på en oppgave, blir minnet om viktig og tilgjengelig informasjon og oppmuntres når det er nødvendig. En utvidet stillasmetafor gir mulighet til å styrke dialogen mellom aktørene. Studenten blir etter hvert også i stand til å vurdere seg selv og slik i stand til å be om spesifikk hjelp når det er nødvendig.

Teknologi kan også bidra som stillas, men det går jeg ikke videre inn på i denne omgang. Det jeg har trukket frem er at både studenter og lærere til en viss grad vegret seg mot å ta i bruk et redskap som ClassFronter i dette tilfellet. Om årsaken til dette er hovedsakelig skrivevegging, problemer med å få tid nok for deltidsstudentene, eller om det dreier seg om tekniske problemer, har jeg ikke mulighet til å slå fast. Sannsynligvis er det en porsjon av begge deler. Det som er ganske tydelig, er friksjon i forhold til å ta i bruk PC-en som redskap på en ny og utvidet måte. I dette tilfellet kan vi si at verken opplæring eller motivasjon som har vært gjennomført for å ta dette systematisk i bruk har vært tilstrekkelig.

En stillasbygging som beskrevet ovenfor kan bare skje der det finnes en dialogisk interaksjon, definert slik Bakhtin gjøre det som ”viktigheten av å høre andre stemmer”. Asymmetri er utgangspunktet for en slik dialog mellom lærer og student, og i den prosessen der studenten forsøksvis gjør det nye fagspråket til sitt. Praksissituasjoner kan for mange studenter (særlig deltidsstudenter med en del erfaring) være anledninger der de føler seg mer på høyden, mens studenter uten tidligere praksis kan kjenne det motsatte. Samhandling i stillasbygging vil avhenge av kvaliteter i tidligere interaksjon, en komplisert og sosial dynamikk mellom personer. For utdanninger og institusjoner som har et høyt antall studenter, kan stillasbygging slik jeg presenterer den her se ut som fullstendig urealistisk. Det er selvsagt å påpeke et problem, men ikke en innvending mot stillasbygging som metode. For profesjonsutdanning vil jeg mene at den typen kontakt og oppfølging som stillasbygging representerer, må være et viktig hjelpemiddel for at studenter skal motiveres til og lære ”å bruke kulturens redskapskasse” (Bruner 1997:49).

Det kan tenkes ulike tilnærminger for å få vite mer om i hvilken grad og på hvilken måte stillasbygging praktiseres i høyere utdanning. Et utgangspunkt gjennom en spørreundersøkelse og supplerende intervjuer kan være et nødvendig første trinn. Neste trinn kan bli å følge noen miljøer gjennom studieforløp der både lærersiden og studentsiden får oppmerksomhet. Dette kan være et forskningsprosjekt som vil profittere på å bli utført av en tverrfaglig sammensatt forskergruppe. Noen vil sikkert reagere på en slik nærgående oppfølging og eventuelt motsette seg å bli gjenstand for forskning på sin undervisningspraksis. Det er også mulig å tenke seg at miljøer vil synes det er en positiv ting å få oppmerksomhet av denne typen, miljøer som satser på endringer når det gjelder undervisning og lærerrollen i forbindelse med Kvalitetsreformen. Et forskningsprosjekt organisert som aksjonsforskning vil systematisk kunne gi tilbake informasjon som kan brukes til forbedringer, samtidig som det dreier seg om å registrere og samle informasjon for etter en viss tid å foreta en analyse som kan gi noen svar og nye spørsmål.

Ved prosjektstart var jeg opptatt av mulighetene for å utvikle egenvurdering og medstudentvurdering som et ledd i studentenes utvikling av metakognisjon og det å bli selvstendig lærende. I ettertid ser jeg at det ikke lar seg innføre gjennom vedtak, men krever målbevisst arbeid over lang tid. Det vil være en krevende prosess siden dette innebærer å rokke ved innarbeidete roller for studenter og lærere. Jeg ser egenvurdering og

medstudentvurdering som nødvendig i arbeid med mappevurdering, men i tillegg vil jeg hevde at det generelt vil være en gevinst for bedre studiekvalitet å satse på dette:

The process of self-assessment incurs extra time on task and practice. It requires intelligent self-questioning – itself cognitively demanding – and is an alternative structure for engagement with learning which seems likely to promote post hoc reflection. It emphasises learner ownership and management of the learning process, and seems likely to heighten the learner's sense of personal accountability and responsibility, as well as motivation and self-efficacy.

(Topping: 2003:59)

Dette kan betraktes som en type målformulering og peker klart mot behovet for at den lærende tar et større ansvar for sin egen læringsprosess. Dette kan også ses i perspektivet om livslang læring. Jeg har tidligere understreket at medstudentvurdering er av stor betydning for å utvikle egenvurdering (jf. kapittel 4.3.3). I tillegg finnes det forskning som viser at medstudentvurdering ser ut til å være mer pålitelig enn egenvurdering, og kan være verdt å satse på også av den grunn (Topping 2003:77). Boud understreker at likesinnede kan ha stor betydning for hverandre i en studiesituasjon:

Peers are important in self assessment as they can provide to learners useful perspectives on their work. They can do this in ways, which are more informal and less threatening in many circumstances than can teachers. However, they are frequently unused to doing so. They may therefore need support in the process through the provision of guidelines and opportunities to practice giving and receiving feedback.

(Boud 1995/2003:206)

Uansett er dette et nytt felt som krever mange utprøvinger og påfølgende forskning på disse. Satt inn i en pedagogisk helhetstenking som modellen i 3.4 er et eksempel på, er egenvurdering, medstudentvurdering og stillasbygging nært knyttet sammen. I et sosiokulturelt perspektiv der dialogen og samarbeidet vurderes som nødvendige utgangspunkt, blir det interessant å undersøke hva disse kulturelle redskapene kan bety for den enkeltes læring og for læringsmiljø.

Jeg har i denne avhandlingen holdt muligheten for å anvende egenvurdering og medstudentvurdering i summativ vurdering utenfor. Fremover bør det også være interessant å undersøke om også utdanning og studenter vil profitere på at de lærendes rolle blir utvidet også til å gjelde summativ vurdering.

Litteraturliste:

Akerjord, Mari-Ann & Rusås, Per-Olav (2003): "Differensiert undervisning ved hjelp av gruppeinndeling etter innsatsvilje" *UNIPED* 3/03:1-14

Album, Dag (1996): *Nære fremmede – pasientkulturen i sykehus*. Oslo: TANO

Alexandersson, Mikael (1994): *Metod och medvetande*. Göteborg: Studies in Educational Sciences, ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS, Göteborg.

Allern, Marit(1983): *KRIG – En analyse av et prosjektarbeid i norsk og samfunnsfag i ungdomsskolens 9. klasse*. Hovedoppgave i nordisk språk og litteratur ved Universitetet i Tromsø

Allern, Marit mfl. (1987/88): *Tid for norsk grønn og gul*. Drammen: Cappelen forlag

Allern, Marit & Skjelten, Sidsel M. (1997/99): *Ordet er ditt 8.-10*. Aurskog: Cappelen forlag

Allern, Marit (2001): "It's about showing your individual beauty", rapport til styret om seminaret Pedagogiske mapper ved Universitetet i Tromsø januar 2001

Allern, Marit (2001): "Mye skrik og lite ull?" Paper presentert på Nettverkskonferansen, Universitetet i Tromsø 8. og 9. oktober

Allern, Marit (2002): "Does Teacher Training Faculty encourage or prevent self- and peer assessment?" Paper presented at the Northumbria/EARLI Assessment Conference Learning Communities and assessment Cultures: Connecting Research with Practice University of Northumbria at Newcastle, Longhirst Campus, August 28 –August 30 2002

Allern, Marit (2002): "Og når jeg klarte å bli omvendt, så tror jeg nok at læringa må være god!" i *UNIPED* 2/02: 44-54

Allern, Marit (2003): "Med én fot i det gamle? Hvilke konsekvenser får mappevurdering for lærer- og studentrollen?" i Dysthe, Olga & Engelsen, Knut Steinar (red): *Mappevurdering som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*: 237-256. Oslo: Abstrakt Forlag

Allern, Marit (2004): Paper til Northumbria/EARLI second Biannual Assessment Conference in Bergen, 23 – 25 June 2004: "Will formative assessment and dialogue support writing for students involved?"

Alvesson, Mats & Sköldböck, Kaj (2000): *Reflective Methodology*. Great Britain: Sage Publications

Andersen, Svein S. (1997): *Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen – Sandviken: Fagbokforlaget

Arntzen, Arthur. (1986): *Æ lyg ikkje*. Norway: Samlaget

Bakhtin, Mikhail M. (1981): *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Texas: University Texas Press

Bakhtin, Mikhail M.(1986): *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forlag

Bateson, Gregory (1972/2000): *Steps to Ecology of Mind*. Chicago/London: The University of Chicago Press

Bean, John C. (2001): *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass

Belanoff, Pat & Dickson, Maria (1991): *Portfolios. Process and Product*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers Heinemann

Belanoff, Pat (1994): "Portfolios and literacy: Why?" i Black, Laurel et al (eds: *New Directions in Portfolio Assessment: reflective practice, critical theory and large scale scoring*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers

Berger, Peter L / Luckmann, Thomas (1966 /1983): Den Samfundsskabte virkelighed. Viborg: Lindhardt og Ringhof

Biggs, John (1999): "Assessing by portfolio". *CALT guides*

Bishop, Wendy (1991): "Going up the Creek without a Canoe: Using Portfolios to Train New Teachers of College Writing" i Belanoff, Pat & Dickson, Maria: *Portfolios Process and Product*: 215-227. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers Heinemann

Bjørgen, Ivar A. (1996): "Læringsformer i den videregående skolen. Konsekvenser for elevenes læringsprosess og ansvarsfordelingen mellom elev og lærer" i Dysthe, Olga (red): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*: 47-70. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Bjørke, Gerd (2000): *Problembasert læring. En innføring for profesjonsutdanningane*. Otta: Universitetsforlaget

Bjørkvold, Eva & Penne, Sylvi (1991): *Skriveteori*. Gjøvik: LNU/Cappelen

Boud, David et al (1985): "What is Reflection in Learning?" I Boud, David & Keogh, Rosemary & Walker, David: *Reflection: turning Experience into Learning*, s. 7-17. London: Kogan Page

Boud, David (1995/2003): *Enhancing Student Learning Through Self Assessment*. London: Kogan Page

Boud, David & Falchikov, Nancy (1995/2003): "What does Research Tell us about Self Assessment?" i Boud, David: *Enhancing Student Learning Through Self Assessment*. London: Kogan Page

Bransford, John D. & Brown, Ann L. & Cocking, Rodney R. (eds) (2000): *How People learn. Brain, mind, Experience and School*. Expanded Edition. Washington D.C.: National Research Council: National Academy press

Brown, George & Bull, Joanna & Pendlebury, Malcolm (1997): *Assessing Student Learning in Higher Education*. London/New York Routledge

Bruner, Jerome (1997): *Utdanningskultur og læring*, Oslo: ad Notam Gyldendal

Bråten, Ivar (red) (2002): *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Burke, Kenneth. (1989): *On symbols and society*. Edited and with an introduction by Joseph R. Gusfield. Chicago: University of Chicago Press

Bø, Inge & Helle, Lars (2000): *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Otta: Universitetsforlaget
Cambridge Advanced Learners dictionary (2003). Italy: Cambridge University Press

Christie, Nils (1998): ”12 råd om skriving” i *Vidaråsen nytt*, 1983/13

Courts, Patric L & McInerey, Kathleen H. 1993: *ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION Politics, Pedagogy and Portfolios*. Westport: Praeger Publisher

Dale, Erling Lars (1986): *Oppdragelse fri fra ”mor” og ”far”*. *Pedagogikkens grunnlag i det moderne samfunn*. Oslo: Gyldendal

Dale, Erling Lars (1989): *Pedagogisk profesjonalitet: om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo: Gyldendal

Dale, Erling Lars (1993): *Den profesjonelle skole*. Oslo: ad Notam Gyldendal

Dale, Erling Lars & Wærness, Jarl Inge (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag

Davies, Anne & LeMahieu, Paul: ”Assessment for Learning: Reconsidering Portfolios and Research Evidence”, i Segers, M. et al(eds):2003): *Optimising New modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*: 141-170. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

Dewey, John (1916/44): *Democracy and Education*. New York: A Free Press Paperback

Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Dysthe, Olga (1997): ”Skriving sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning” i Evensen, Lars Sigfred & Hoel, Torlaug Løkensgard (red): *Skriveteorier og skolepraksis*: 45-77. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag

Dysthe, Olga (1993): *WRITING AND TALKING TO LEARN. A theory-based interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*. Avhandling for dr. art graden, januar 1993. Institutt for språk og litteratur, Universitetet i Tromsø

Dysthe, Olga & Breistein, Siri (1999): *FAGSKRIVING OG RETTLEIING ved Universitetet*. Bergen: Universitetet i Bergen

Dysthe, Olga (1999): ”Undervisning i høgare utdanning – like viktig som forskning?” i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2/99

Dysthe, Olga & Hertzberg, Frøydis & Hoel, Torlaug Løkensgard (2000): *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag

Dysthe, Olga (2001): ”Om sammenhengen mellom dialog, samspill og læring.” i Dysthe, Olga(red): *Dialog, samspel og læring*: 9-30. Otta: Abstrakt forlag

Dysthe, Olga (2002): ”Mapper som arbeids- og vurderingsreiskap”, *UNIPED* 2/02.

Dysthe, Olga & Engelsen, Knut Steinar (2003): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag

Dysthe, Olga (2003): ”Teoretiske perspektiv” i Dysthe, Olga & Engelsen, Knut Steinar (2003): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*: 37-61. Oslo: Abstrakt forlag

Edwardsen, Edmund (1989): *De gjenstridige allmue: skole og levebrød i et nordnorsk kystsamfunn 1850 – 1900*. Oslo: Solum Forlag

Edwardsen, Edmund (2001): “Historiske protokollers partiskhet” i Beck, Christian & Hoëm, Anton: *Samfunnsrettet pedagogikk – NÅ*: 138-158. Oslo: Oplandske bokforlag DA

Elbow, Peter & Belanoff, Pat (1997): ”Reflections on an Explosion: Portfolios in the '90s and Beyond” i Yancey/Weisser: *Situating Portfolios*: 21-33. Logan Utah: Utah State University Press

Elbow, Peter (1996): “Writing Assessment: Do It Better, Do It Less” i White, Edvard M. & Lutz, William D & Kamusikiri, Sandra: *Assessment of Writing: Politics, Policies, Practices*: 120 -134. USA: The Modern Language Association of New York

Elbow, Peter (1973/98): *Writing without Teachers*. New York: Oxford University Press

Evensen, Lars Sigfred & Hoel, Torlaug Løkensgard (1997): *SKRIVETEORIER OG SKOLEPRAKSIS*. Oslo: LNU/Cappelen

Escola ordbok 1996, bokmål. Oslo: Escola forlag

Fagerbakk, Terje(1999): ”De dødes nett” i Langt borte - og nesten der. Fleksibel lærerutdanning. *Sluttrapport for Future – prosjektet*: 81-93. UNIKOM publikasjon nr 2/99

Flyvbjerg, Bent (1991/99): *Rationalitet og magt. Det konkrete videnskap*. Århus: Akademisk forlag

Forskerforum 8/04

Gadamer, Hans (1997): *Sanning och metod i urval*. Urval, innledning och översättning av Arne Melberg. Göteborg: Daidalos

Griffin, Peg & Cole, Michael (1984): "Current Activity for the Future: The Zo – ped" i Rogoff, Barbara et al (Eds): *Children's learning in the "Zone of Proximal Development"*: 45 – 64. USA: Jossey Bass

Gudmundsdottier, Sigrun: "Den kvalitative forskningsprosessen" i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 5/1992: 266 – 276

Gulddal, Jesper & Møller, Martin (1999): *Hermeneutik. En antologi om forståelse*. Haslev: Gyldendal

Guneriussen, Willy (1996): *Aktør, handling og struktur*. Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapen. Trondheim: Tano

Gynnild, Vidar (2001 b): "Faglig forfall i høyere utdanning", *UNIPED* 2/01: 32-34.

Gynnild, Vidar (2001 a): *Læringsorientert eller eksamensfokuset? Nærstudier av pedagogisk utviklingsarbeid i sivilingeniørstudiet*. Avhandling for dr. philos graden ved NTNU

Gynnild, Vidar (2003): *Når eksamen endrer karakter. Evaluering av læring i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Halse, Marte E.(1994): "Loggen novellen og jentene", i Moslet, Inge & Evensen, Lars Sigfred: *Skrivepedagogisk fornying*: 49 – 100. Oslo: ad Notam

Hamp- Lyons, Liz & Condon, William (2000): *Assessing the Portfolio. Principles for Practice, Theory and Research*. Creskill N.J.: Hampton Press

Hardersen, Harald (2003): Sluttrapport for prosjektet: "Styrking av skriveferdigheter for yrkesfagstudenter og lærere", PLP, UiTø

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

Havnes, Anton (2002): ”Hva gjør eksamen med studiene?” i Raaheim, Arild & Raaheim Kjell (red): *EKSAMEN – EN AKADEMISK HODEPINE* En håndbok for studenter og lærere: 149-183. Bergen: Sigma forlag

Heath, Shirley Brice (1983): *Ways with words. Language, life and work in communitie classrooms*. USA: Cambridge University Press

Heggstad, L. & Hødnebo, F. & Simensen, E.(1990): *Norrøn ordbok*, 4. utgave. Norway: Samlaget

Helskog, Guro Hansen: ”Grunnskolenes lese- og skriveopplæring et danningperspektiv”, i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 5-6/2003: 370 – 377

Hermansen, Mads (2003): *Omlæring*. Gylling: Klim forlag

Heron, John (1981): ”Assessment Revisited” i Boud, David(Ed): *Developing Student Autonomy in Learning*: 55 – 68. London: Kogan Page

Heywood, John (2000): *Assessment in Higher Education. Student Learning, Teaching, Programmes and Institution*. Great Britain: Higher Education Policy Series 56. Jessica Kinsley Publishers

Hoel, Torlaug Løkenstgard (1995): *Elevsamtaler om skrivning i vidaregåande skole. Responsgrupper i teori og praksis*. Dr. art. avhandling ved Universitetet i Trondheim

Hoel, Torlaug Løkenstgard (1997): ”Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar” i Evensen, Lars Sigfred & Hoel, Torlaug Løkenstgard (red): *Skriveteorier og skolepraksis*: 3-44. Oslo: LNU/Cappelen Akademiske Forlag

Hoel, Torlaug Løkenstgard (2000): ”Forskning i eget klasserom - noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter.” *Nordisk Pedagogik*, Vol. 20, Nr.3: 160-170

Hoel, Torlaug Løkensgard & Haugaløkken, Ove (2003): ”Responsgrupper som læringsressurs i arbeidet med mapper.” I Dysthe, Olga & Engelsen, Knut Steinar: *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*: 257 – 275. Oslo: Abstrakt forlag

Holmberg, Olle & Malmgren, Lars-Göran (1979): *Språk, litteratur och projektundervisning*. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget

Huba, Mary E. & Freed, Jann E. (2000): *Learner-Centered Assessment on college Campus. Shifting the Focus from Teaching to Learning*. USA: Allyn and Bacon

Høgmo, Asle, Tiller, Tom & Solstad, Karl Jan (1981): *Skolen og den lokale utfordring: En sluttrapport fra Lofot-prosjektet*. Universitetet i Tromsø

Haagensen, Kari & Tiller, Tom (2004): *Larvikprosjektet. Aksjonslæring som motor i Skoleutviklin*. PLPs publikasjoner, Universitetet i Tromsø

Illeris, Knud:(2000): *Læring – aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Iser, Wolfgang (1978/1980): *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. USA: The John Hopkins University Press, Baltimore and London

Jachelln, Rachel (2002): *Bare mer av det samme...? Om ungdom, utdanning og identitetsarbeid*. Hovedoppgave i pedagogikk, Universitetet i Tromsø.

Johansen, Anders (2003): *Samtalens tynne tråd. Skriveerfaringer*. Norway: Spartacus

Johnsen, Egil Børre (1993): *Skriften på pulten: artiumsstilen i Norge 1880 – 1993*. Oslo: Ad notam

Kalleberg, Ragnvald.(1992):Konstruktiv samfunnsvitenskap: en fagteoretisk plassering av ”aksjonsforskning”. *Rapportserie Institutt for sosiologi*, Universitetet i Oslo

- Kirkeby, W. A.(1996): *Engelsk – norsk ordbok*. Norway: Kunnskapsforlaget
- Kjeldsen, Jens E.(2000):”Jeg argumenterer, altså lærer jeg – om forelesningen som retorisk genre” i *UNIPED* nr 2.2000: 6 -15
- Kjeldsen, Jens E. (1997): ”Et retorisk fundament for skrivning: Pragmatikk, intention og kvalitet” i Evensen, Lars Sigfred & Hoel, Torlaug Løkensgard(red): *Skriveteorier og skolepraksis*: 78-111. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag
- Kjørup, Søren (1996): *Menneskevidenskabene: problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klenowski, Val: (2002): *Developing portfolios for learning and assessment. Processes and principles*. Great Britain: Routledge/Falmer
- Kolb, David. A.(2000): ”Den erfaringsbaserede læreproces” i Illeris, Knud: *Tekster om læring*: 47-66. Gylling: Roskilde Universitets Forlag.
- Kress, Gunther (2003): *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: ad Notam Gyldendal
- Kvernbekk, Tone (2001): ”Erfaring, praksis og teori” i Kvernbekk, Tone (red): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*: 146-163. Gjøvik: Gyldendal akademisk
- Landrø, Marit Ingebjørg & Wangensteen, Boye (1986): *Bokmålsordboka*. Gjøvik: Universitetsforlaget
- Langer, Judith A. (1997): ”Hva er kunnskap? Oppfatninger i ulike fag” i Evensen, Lars Sigfred & Hoel, Torlaug Løkensgard (red): *Skriveteorier og skolepraksis*: 237-255.
Oversettelse: Breivik, Torbjørg og Eik-Nes, Nancy Lea Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag

Lauvås, Per & Jakobsen, Arne (2002): *Exit eksamen, eller?* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning*. USA: Cambridge University Press

Lie, Svein & Linnakylä, Pirjo & Roe, Astrid (Eds) (2003): *Northern Lights on Pisa. Unity and Diversity in the Nordic Countries in Pisa 2000*. Department of Teacher Education and School Development University of Oslo, Norway

Lindström, Lars (1997): *Portføljen som examinationsform*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm

Læreplanverket for den 10.årige grunnskolen (1996). Norway: KUFD

Læringscenteret (2003): *Forskningsprosjektet: Sammenheng mellom eksamen og læring (SEL)*
underveisrapport 2. Nasjonalt vurderingssystem, Publ. 9

Madsen, Tjalve (2003): ”Internasjonale erfaringer med mapper og mappevurdering I lærerutdanning”. I Dysthe, Olga & Engelsen, Knut Steinar: *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*: 157-181. Oslo: Abstrakt forlag

Martens, Guri (2002): *Mappevurdering i høyere utdanning – læring eller instrumentalisme?*
Tromsø: Eureka forlag

Mclaughlin, Maureen & Vogt, Maryellen (1996): *Portfolios in Teacher Education*. USA: International Reading Assic

Mead, George H. (1998): ”Selvet og den sosiale kontrollens genese” i Vaage, Sveinung: *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet. George H. Mead i utvalg*: 219-243. Oslo: Abstrakt forlag

Mellin – Olsen, Stieg (1975): *I Skolens Vold*. Oslo: PAX forlag

Mellin-Olsen, Stieg (red)(1989): Om kunnskap. *Fagdidaktiske perspektiv*. En artikkelsamling. Bergen lærerhøyskole

Mellin-Olsen, Stieg (1996): *Samtalen som forskningsmetode*. Red. Nora Linden. Bergen: Caspar

Miles, Matthew B. & Huberman A. Michael (1994): *Qualitative Data Analysis*. USA: Sage Publications

Mills, C. Wright (2002): *Den sosiologiske fantasi*. Oversat af Tom Havemann. København: Hans Teitzels Forlag

Murphy, Sandra & Grant, Barbara:” Portfolio Approaches to Assessment: Breakthrough or More of the Same?” in White, Edvard M. et al (Eds) 1996: *Assessment of Writing: Politics, Policies, Practices*: 284-300. New York: The Modern Language Association of America

Negt, Oscar (1975): *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring*. Til teori og praksis i arbeideruddannelsen. Viborg: RUC-forlag.

Neumann, Iver B. (2001): *Mening, materialitet og makt. En innføring i diskursanalyse*. Polen: Fagbokforlaget

Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (1999):”Mesterlære som aktuell læringsform”. I Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (red): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*: 17-33. Gjøvik: Ad Notam

NOU: 2000:14: *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*

Ongstad, Sigmund: (2004): *Språk, kommunikasjon og didaktikk*. Polen: Fagbokforlaget

Otnes, Hildegunn (2003): “Arkivskuff eller læringsarena? Lærings- og dokumentasjonssjangrer i digitale mapper.” i Dysthe, Olga & Engelsen, Knut Steinar: *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*: 85-111. Oslo: Abstrakt forlag

Paulgaard, Gry (1997): " FELTARBED I EGEN KULTUR - innenfra, utenfra eller begge deler?" i Fossåskaret, Erik & Fuglestad, Laurits & Aase, Tor Halfdan (red) *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolking av kvalitative data*: 70-93. Oslo: Universitetsforlaget

Paulgaard, Gry (2001): *UNGDOM, LOKALITET OG MODERNITET om kulturbrytninger og identitetsutforming i et kystsamfunn nordpå*. Avhandling for graden Doctor Rerum Politicarum, SV-FAK, IPe, Universitetet i Tromsø

Penne, Sylvi (2003): "Identitet og tekster i norskfaget". *Norsklæreren* 2/2003: 5-13.

Pettersen, P.(2004):"Stil og språk i klassereisenes tid" i *Månen over porten*. Oslo: Forlaget
Oktober

Piaget, Jean: "Ligevægtsbegrebets rolle i psykologien", i Illeris, Knud (2000): *Tekster om læring*: 26 – 36. Gylling: Roskilde Universitetsforlag

Powell, John P. (1981 A): "Moving towards Independent Learning", i Boud, David (ed) 1981: *Developing Student Autonomy in Learning*: 205-216. New York: Kogan Page

Powell, John P. (1981 B): "Reducing Teacher Control", i Boud, David (ed) (1981): *Developing Student Autonomy in Learning*: 71-80. New York: Kogan Page

Purrington, Keith (2003):"An Insider's guide to the Sophomore Writing Portfolio". Brosjyre som ble delt ut til nye studenter ved Carleton College, Northfield, MN, USA

Rammeplan og forskrift: Praktisk pedagogisk utdannig:1999:20, KUF

Rasmussen, Jens (1999): "Mesterlære og den allmenne pedagogikk", i Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (red): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*: 167-181. Gjøvik: ad notam Gyldendal

Repstad, Pål (1008): *Mellom nærhet og distanse*. Tangen: Universitetsforlaget

Riksaasen, Rita & Vigeland, Bjørn (1994): *Basil Bernsteins kodeteori og nyere empiri*. Trondheim: Tapir forlag

Rommetveit, Ragnar (1996): ”Læring gjennom dialog’ – kva inneber det i høgare utdanning?”, i Dysthe, Olga (red.): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*: 88-104. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner*. USA: Basic Books

Segers, Mien et al. (2003): “The Era of Assessment Engineering: Changing Perspectives on Teaching and Learning and the Role of New Modes of Assessment.” I Segers, Mien. et al. (eds.): *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*: 1-12. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers

Segers, Mien et al. (2003): *Optimising New Modes of Assessment. In Search of Qualities and Standards*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers

Seldin, Peter (1997): *The Teaching Portfolio. A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*, 2ed. USA: Anker Publishing Company

Skagen, Kaare & Ytreberg, Øyvind: “Hva vet vi om eksamen? En kritisk gjennomgang” i Brekke, Mary (red.)(2004): *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring*: 152-174. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Sluifmans, Dominique (2002): *Student involvement in assessment. The training of peer assessment skills*. Maastricht: OpenUniversiteitNederland

Stake, Robert (1995): *The Art of Case Study Research*. USA: Sage Publications

Stjernström, Else (1999): “Fra fri flyt til stram regi” i Langt borte - og nesten der. *Fleksibel lærerutdanning. Sluttrapport for Future – prosjektet*: 118-133. UNIKOM publikasjon nr 2/99

Stone, C. Addison (1993): ”What is Missing in the Metaphor of Scaffolding?” I Forman, et al. (eds.): *Contexts for Learning*: 169-183. USA: Oxford University Press

Størkersen, Einar A.(1992): *Kongsbakken videregående skole: Proessorientert skriving og tekstbehandling i norsk og fremmedspråk 1989-1992. Sluttrapport.* APPU/Universitetet i Tromsø

St. Meld. nr. 27: (2000/2001): *Gjør din plikt – krev din rett. Kvalitetsreformen i høyere utdanning*

St. Meld. nr. 16 (2001/2002): *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant*

St. Meld. nr. 30 (2003/2004): *Kultur for læring*

Säljö, Roger (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv.* Oversatt av Fagernes, Sigrid Moen.: Cappelen akademiske forlag

Søndenå, Kari (2004): *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga.* Oslo: Abstrakt forlag

Tiller, Tom (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen.* Norway: Høyskoleforlaget

Tiller, Tom (2004): *Aksjonsforskning i skole og utdanning.* Kristiansand: Høyskoleforlaget

Topping, Keith (2003): "Self and Peer Assessment in School and University. Reliability, Validity and Utility". I Segers, Mien et al (eds): *Optimising New Modes of Assessment. In Search of Qualities and Standards:* 55-87. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers

Taasen, Inger mfl.(2000): "Portefølje i sykepleierutdanning". UNIPED 3/00: 38 – 52

Taasen, Inger, Havnes, Anton & Lauvås, Per (2004): *Mappevurdering av og for læring. Med eksempler fra hele- og sosialfag.* Gjøvik: Gyldendal akademisk

Valdermo, Odd & Eilertsen, Tor Vidar (2002): *En læringsbevisst skole*. Norway: Høyskoleforlaget

Vold, Jan Erik (1979): *sirkel, sirkel. Boken om prins Adrians reise*, Oslo: Gyldendal forlag

Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in society*. USA: Harvard University Press

Vygotsky, Lev S. (1986/99): *Thought and Language*. USA: The MIT Press

Vygotsky, Lev S. (2001): *Tenkning og tale*. Oversettere: Bielenberg, Tore-Jarl og Toften, Margareth Roster. Gjøvik: Gyldendal akademisk

Wadel, Cato: *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek A/S, 1991

Wertsch, James & Rogoff, Barbara (1984): "Editors Notes" I Rogoff, Barbara & Wertsch, James (eds): *Children's Learning in the "Zone of Proximal Development": 1-6*. USA: Jossey Bass

Wertsch, James V. 1991/93: *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. USA: Harvard University Press

Wertsch, James V. (1998): *Mind as Action*. USA: Oxford University Press

Weimer, Maryellen (2002): *Learner-Centered Teaching. Five Key Changes to Practice*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco: Jossey-Bass

Wittek, Line (2002): "Jakten på kvalitetskriteriene". Den 13.nasjonale nettverkskonferansen i Agder 1.-16.oktober 2002

Wittek, Line (2003): *Mapper som lærings- og vurderingsform, eksempler fra Universitetet i Oslo*. Oslo: Unipub forlag

Wittek, Line & Dysthe, Olga (2003): "Kvalitetskriterier og vurdering – et utviklingsområde innenfor høyere utdanning" i Dysthe, Olga & Engelsen, Knut Steinar: *Mapper som*

pedagogisk redskap: 129 – 155. Oslo: Abstrakt forlag

Wood, David & Bruner, Jerome S. & Ross, Gail (1976): "The role of Tutoring in Problem Solving" I J. *Child Psychol. Psychiat.*, Vol. 17, 1976: 89 – 100. GB: Pergamon Press

Yancey, Kathleen Blake & Weisser, Irwin (1997): *Situating Portfolios*. Utah: Utah State University Press

Yin, Robert K. (1994): *Case Study Research. Design and Methods*. Applied Social Research Methods Series, Volume 5. USA: Sage Publications

Østerud, Svein: "Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet" I kvalitativ forskning, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1-2/98: 119-130

Østbye, Helge m.fl.: *Metodebok for mediefag*, 1997. Norway: Fagbokforlaget

Internettadresser

http://www.stolaf.edu/depts/cis/web_portfolios.htm

<http://www.acad.carleton.edu/CAMPUS/WP/>

<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/assment/as7vt.htm>

<http://webapps.acs.carleton.edu/campus/writingprogram/portfolio/>

<http://uit.no/plp/1137/>

<http://www.dagbladet.no/kultur/2003/05/25/369542.html>

<http://www.nifl.gov/nifl/faqs.html>

<http://www.dagbladet.no/diskusjon/dinside/239275/>

<http://www.stolaf.edu/people/schodt/>

<http://aktivitetsweb.plp.uit.no/aktivitetsweb/laeringsboka/index.asp>

<http://www.foreningenles.no/omlesing/index.htm>

<http://uit.no/plp/5079/>

http://uit.no/plp/1134/14_12.11.04

<http://uit.no/getfile.php?SiteId=60&PageId=1130&FileId=69>

<http://www.program.forskningsradet.no/kim/prosjekter/766039.html> 13.12.04

Vedlegg I: Intervjusatiale med et utvalg studenter 00/01

Deltid 2000/2001

Startspørsmål: Hvilket forhold vil du i dag si at du har til mappevurdering som arbeids- og vurderingsmetode?

- Når du skal gi respons til medstudenter, prøver du å være positiv, konstruktiv, kritisk, hyggelig eller en kombinasjon av disse? Gi eksempler på dette.
- Hva skal til for at du selv kan nyttiggjøre deg skriftlig respons?
- Hvilke barrierer opplever du i forhold til arbeidet på nettet?
- Hvilket forhold har du/basisgruppa til frister dere har satt, og hva skjer dersom de ikke holdes?
- Hvordan er arbeidet for å utvikle IKT -kompetanse og kunnskap i IKT i studiet relevant for ditt lærerarbeid?
- Hvilke utfordringer ser du for deg selv og for basisgruppa i arbeidet med WebClass fremover?
- Hvilke strategier bruker du selv for å komme i gang med skrivearbeidet?

Vedlegg II: Spørsmål til deltid juni 2000

30. juni 2000

Spørsmål til resten av deltidskullet som ikke var med på intervjuet beskrevet i vedlegg I.

De ble diskutert i grupper og deretter oppsummert i plenum ledet av lærer.

”Lang borte og nesten der”

Spørsmål til refleksjon og diskusjon:

- Hvilket forhold har du i dag til mappevurdering som arbeids- og vurderingsmetode. Forsøk å konkretisere så mye som mulig når det gjelder eget arbeid og i arbeidet i basisgruppene.
- Hvilke utfordringer ser du/dere i forhold til arbeidet i WebClass fremover?
- Hvordan er arbeidet for å utvikle IKT -kompetanse og kunnskap om IKT i studiet relevant for nåværende og fremtidig lærerarbeid?
- Hvilken betydning har sosiale tiltak på samlinger. Hva synes dere om det som har vært gjort så langt, og hva ønskes fremover. Hvilken rolle bør studenten selv spille når det gjelder sosiale tiltak?

Vedlegg III: Gruppeintervju desember 2000

Heltid h. 2000 – v. 2001:

De fire informantene på kullet: Anne, Øydis, Egil og Nils

SAK: Gruppeintervju onsdag 6. desember 2000 kl 0800

Sted. Rom B 177

Temaet vi skal snakke om er naturlig nok mappevurdering, og jeg ber dere reflektere litt over følgende spørsmål:

- Hvilket forhold vil du i dag si at du har til mappevurdering som arbeids- og vurderingsmetode?
- Hva skal til for at du selv kan nyttiggjøre deg respons (skriftlig/muntlig)?
- Opplever du noen barrierer i forhold til arbeid på nettet? Hvilke?
- Hvordan er arbeidet for å utvikle IKT – kompetanse og kunnskap om IKT i studiet relevant for ditt fremtidige lærerarbeid?
- Hvilke utfordringer ser du for deg selv og basisgruppa i tiden fremover?
- Hvilke strategier bruker du selv for å komme i gang med skrivearbeidet?
- Innspill fra dere

Samtalen vil bli tatt opp på bånd og skrevet ut for bearbeiding. Jeg vil bruke dette som grunnlag og utgangspunkt for individuelle samtaler med dere i januar.

Dette brevet sendes både som vedlegg til e-post og i vanlig post. Vel møtt!

Vedlegg IV: Intervju januar 2001

Spørsmål som utgangspunkt for intervju med PPU – studenter, informanter på heltid og deltid, januar 2001.

1. Du er nå omtrent halvveis i PPU - studiet. Hvilke/hvilket av de temaene som har vært arbeidet med hittil i studiet synes du har vært mest interessant eller mest relevant og lærerikt for deg?
2. På hvilken måte har du arbeidet med dette temaet – disse temaene?
3. Hvordan har du for din egen del dokumentert arbeidet ditt?
4. Hvordan vil du i dag karakterisere din egen deltakelse i det elektroniske klasserommet?
5. Hva er det som virker avgjørende for om du deltar mye eller lite på nettet?
6. Hvilke ønsker har du for studiet videre, ønsker / krav til studiestedet og til deg selv?
7. Etter behov!

Vedlegg V: Refleksjonslogg sommeren 2001

Tromsø juni -01

Til

Jeg har nettopp intervjuet mitt utvalg av heltidsstudenter som er ferdige med eksamen nå i juni. Spennende! Siden jeg ikke har lagt opp til noen intervjurunde med dere nå på dette tidspunktet, ber jeg isteden om en tilbakemelding gjennom en liten refleksjonslogg. Den håper jeg dere kan skrive i ledige stunder i løpet av uka. Jeg ber dere levere i min posthulle før dere reiser herfra.

På dette tidspunktet har dere sikkert begynt å tenke på slutten i dette toårige studiet. Det er jo et relativt langt lerret å bleike, men nå kan dere skimte enden på det. Jeg ber dere reflektere rundt følgende spørsmål:

- Hvor langt har dere kommet når det gjelder målene dere har satt dere for studiet?
- Hvilke strategier har dere for å få best læringsutbytte for tida som er igjen?

På denne samlinga får alle tilbud om veiledning på nye tekster eller omskrevne utkast. Er veiledningssituasjonen tilfredsstillende? Klarer dere å be om den typen tilbakemeldinger dere har bruk for? Har dere veiledning av hverandre i basisgruppa? Hvis svaret er nei, kan dere forklare hvorfor? Har dere et utvalg i arbeidsmappa slik at det blir et reelt valg når dere skal levere mappa i november?

Hvordan føler dere at dere får arbeidet med de temaene som er oppe på de forskjellige samlingene? Hvordan har dere til nå satt dere inn i pensum i pedagogikk og fagdidaktikk?

Og annet?

På forhånd takk
Marit

Vedlegg VI: Studieplan



STUDIEPLAN

PRAKTISK-PEDAGOGISK UTDANNING

UNIVERSITETET I TROMSØ
Program for læring og praktisk pedagogikk
PLP

INNHold

	Side
1. Innledning	2
2. Målgruppe og opptak	2
3. Mål	3
4. Oppbygging og organisering	4
5. Innhold	4
6. Arbeidsmåter	5
7. Pensum	6
8. Avsluttende vurdering	6
9. Studieevaluering	8

1. INNLEDNING

Praktisk-pedagogisk utdanning har et omfang på 20. Studiet kan gå inn i cand.mag.-graden. Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP) tilbyr studiet både som et ett-årig heltidsstudium og som et to-årig deltidsstudium for studenter som er tilsatt i undervisningsstilling i skole eller anna opplæringsvirksomhet. Heltidsstudiet har oppstart i høstsemesteret og deltidsstudiet i vårsemesteret.

Studieplanen for praktisk-pedagogisk utdanning ved PLP bygger på *Rammeplan og forskrift for praktisk-pedagogisk utdanning*, fastsatt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 01.07.99. Den nasjonale rammeplanen angir mål og rammer for all praktisk-pedagogisk utdanning. Eksamensordninga i studiet er godkjent av departementet i brev av 13.12.00 som forsøksordning i 3 år.

Studieplanen for praktisk-pedagogisk utdanning ved PLP gir en beskrivelse av de virkemidlene institusjonen mener er nødvendige både for å realisere målene i den nasjonale rammeplanen og målene for Universitetet i Tromsø. Med utgangspunkt i rammeplanen beskrives PLPs målsettinger og studiets innhold, organiserings-, arbeids- og vurderingsmåter. Planene for de tre studieenheterne pedagogikk, fag- og yrkesfagdidaktikk og praksisopplæring, er identiske med de nasjonale planene.

2. MÅLGRUPPE OG OPPTAK

Praktisk-pedagogisk utdanning ved PLP er et studium for studenter med ulike fagutdanninger, som vil kvalifisere seg for lærerarbeid på mellom- og ungdomstrinnet i grunnskolen, i videregående opplæring og voksenopplæring.

Praktisk-pedagogisk utdanning bygger på én av følgende typer utdanningsbakgrunn:

1. Generell studiekompetanse og allmennfaglig universitets- eller høyskoleutdanning. Allmennfaglig utdanning betyr i denne sammenheng utdanning som kvalifiserer for undervisning i allmennfag i grunnskole eller videregående opplæring.
2. Generell studiekompetanse, profesjonsrettet universitets- eller høyskoleutdanning og minimum to års yrkespraksis. Profesjonsrettet utdanning betyr i denne sammenheng utdanning som kvalifiserer for undervisning i videregående opplæring.
3. Fag-/svennebrev eller annen fullført treårig yrkesutdanning på videregående nivå, yrkesteoretisk utdanning og minimum to års yrkespraksis.

Det tas opp inntil 60 studenter på hvert av tilbudene. Til heltidsstudiet reserveres minst 5 plasser og til deltidsstudiet inntil 25 plasser for søkere rettet mot yrkesfag. For deltidsstudiet gjelder at søkerne må være tilsatt i undervisningsstilling i skole eller opplæring. Søkere som ikke kan gis adekvat undervisningstilbud i fag- eller yrkesdidaktikk, eller som ikke kan skaffes tilfredsstillende praksisplass, tas ikke opp.

Søkerne vil bli rangert etter følgende regler ved opptak:

- Søkere med undervisningspraksis fra eller som er i undervisningsstilling i Nord-Norge rangeres før søkere fra andre deler av landet.
- For allmennfag gjelder at søkere med høyere grad går foran søkere ned lavere grad og søkere med undervisningspraksis går foran søkere uten .
- Dersom flere søkere stiller likt, foretas loddtrekning.

3. MÅL

De overordnede målene for all lærerutdanning er nedfelt i Lov om universiteter og høyskoler, Kap. 10 a § 54a. I den nasjonale rammeplanen for praktisk- pedagogisk utdanning er disse målene konkretisert i fem kompetanseområder:

- Faglig kompetanse
- Didaktisk kompetanse
- Sosial kompetanse
- Yrkesetisk kompetanse
- Endrings- og utviklingskompetanse

PLP legger vekt på alle disse kompetanseområdene i sine målsettinger. Den faglige kompetansen forutsettes ivaretatt gjennom studentenes fagstudier og yrkesutdanninger. I utviklingen av studentenes didaktiske kompetanse er PLP opptatt av å utvikle motivasjon og kyndighet til å ivareta det lokale og regionale perspektivet i undervisning og læring. Lokal og regional kunnskap har både en egenverdi i seg selv i en stadig mer internasjonalisert verden, samtidig som de er verdifulle utgangspunkt for å utvikle allmenne kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

Skolens og lærerutdanningens satsing på prosjektarbeid og informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) gjenspeiles også i PLPs målsetting. Vi ser begge disse som verdifulle didaktiske redskaper til å fremme både lokale/regionale og allmenne kunnskaper. I en nordnorsk lærerutdanning som også inkluderer desentraliserte tilbud, vil IKT i større grad enn ellers både være et mål og et redskap. Som redskap vil det fremme studentenes evne til å utvikle nye lærings- og organiseringsformer som både kan styrke læringskvaliteten og ivareta landsdelens demografiske særpreg.

Det lokale og regionale perspektivet er et viktig element i realiseringen av likeverdig og tilpasset opplæring, som er en grunnleggende verdi i skolens læreplaner. Denne verdien kan bare etterstrebtes ved at kommende lærere er i stand til å se og legge til rette for undervisnings- og organiseringsformer som kommer elevenes individuelle, sosiale og kulturelle særpreg i møte.

Målsettingene innafor det sosiale kompetanseområdet er både knyttet til studentenes evne og vilje til å fremme elevenes medansvar i læringsarbeidet og til deres kommende rolle som deltakere i et organisasjonsfellesskap, først og fremst skolen. Demokratiseringen av undervisning og læring, vekten på prosjektarbeid, læringsvaner og læringsmiljø krever at studentene i sterkere grad enn tidligere ser sin kommende rolle som noe mer enn bare en individualisert formidler av isolert fagkunnskap.

Dette gjenspeiles også i målsettingene for den yrkesetiske kompetansen, som i tillegg til de mer tradisjonelle skikkethetskriteriene legger stor vekt på studentenes motivasjon og ferdigheter i å delta i lærings- og organisasjonsfellesskap på ulike nivå.

PLP har i sin forsknings- og utviklingsprofil lagt stor vekt på aksjonsforskning og aksjonslæring, noe som gjenspeiles i målsettingen innafor det siste kompetanseområdet, endring og utvikling. Varierte oppgavetyper og vurderingsformer er viktige virkemidler for å fremme studentenes utviklingsvilje og –evne, og de blir også invitert til å delta i og knytte oppgavearbeid til pågående forskning og fou-arbeid ved PLP.

4. OPPBYGGING OG ORGANISERING

Det praktisk- pedagogiske utdanninga ved PLP er organisert som et påbyggingsstudium. Denne modellen forutsetter at studentene har gjennomført sin fagutdanning før de starter den praktisk- pedagogiske delen av lærerutdanninga.

Utdanninga består av tre studieenheter:

- Pedagogikk 10 vekttall
- Fag- og yrkesdidaktikk 10 vekttall (vanligvis i to fag)
- Praksisopplæring 14 uker

Praksisdelen i studiet normeres ikke i egne vekttall, fordi praksis regnes som en integrert del av både pedagogisk teori og fag-/yrkesdidaktikk.

Heltidsstudiet

Studiet går over to semestre. I hvert semester er det en praksisperiode i skole og opplæring og to teoriperioder på PLP. I teoriperiodene vil en, i tillegg til innføring og fordypning i pedagogiske og fag-/yrkesdidaktiske tema, også forberede studentene for de aktuelle praksisperiodene og bearbeide og reflektere over studentenes praksiserfaringer.

Deltidsstudiet

Studiet er et to-årig løp hvor studentene er i stilling i skole og opplæring og får sin praksisopplæring delvis i egne klasser og delvis under veiledning i andre klasser. Undervisninga i pedagogikk og fag-/yrkesdidaktikk ivaretas bl.a. gjennom samlinger med varierende lengde som er fordelt utover hele studiet. Studentene skal i tillegg til sin daglige undervisning i skolen også utføre ulike arbeider eller oppgaver av praktisk og teoretisk karakter mellom samlingene. I disse periodene blir informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) et viktig kontaktledd mellom student - lærer og mellom student - student.

5. INNHOLD

Studiets innhold tar utgangspunkt i rammeplanens kompetanseområder og målområder. Disse målområdene skal ikke sees som atskilte temaer, men sees i sammenheng og i forhold til de læringsoppgaver studentene skal arbeide med. Innholdet i utdanninga preges derfor av helhet og indre sammenheng, og bygger på samarbeid mellom pedagogikklærere, fag-/yrkesdidaktikklærere og øvingslærere.

I studiet skal **pedagogikk** bidra til økt forståelse for hvordan barn, unge og voksne utvikler kunnskaper, ferdigheter og holdninger i skole og arbeidsliv. Pedagogisk teori tar opp læring som individuell og kollektiv prosess, organisering av og samarbeid om læring og samspillet mellom skole og samfunn i fortid og nåtid. Pedagogikken skal bidra med tolknings- og analyseredskaper for det praktiske lærerarbeidet og som referanseramme for studentenes praksiserfaringer. Samtidig har pedagogisk teori også en ikke-instrumentell oppgave i å føre studentene inn i skolens og den arbeidslivsbaserte opplæringens idégrunnlag før og nå. Pedagogikk er felles for studenter med allmennfaglig og yrkesfaglig bakgrunn. I organiseringen av studiet skal arbeidet med pedagogikk bidra til å skape et reelt fellesskap mellom de to studentgruppene som ofte vil ha sitt framtidige virke i samme skole. Der skal de arbeide sammen og utfylle hverandre på tvers av studieretninger for å realisere felles mål.

Fag- og yrkesdidaktikk omfatter sentrale spørsmål som har med opplæring i konkrete yrker og fag å gjøre. Problemstillingene omfatter både *hvorfor* en arbeider med faget/yrket, *hva* innholdet i et fag/yrke er, *hvordan* en arbeider med faget/yrket i opplæringen og sammenhengen mellom disse perspektivene. Både fag- og yrkesdidaktikk i praktisk-pedagogisk utdanning er innsiktet mot planlegging, gjennomføring og kritisk vurdering av undervisning og læring. I fagdidaktikk står læring av enkelte fag/ fagområder sentralt, mens yrkesdidaktikk fokuserer på læring av yrkesspesifikke arbeidsoppgaver og funksjoner.

I **Praksisopplæringa** går studenten inn i rollen som lærer og får prøve ut temaer fra pedagogikk og fag-/yrkesdidaktikk og får slik utviklet kyndighet i lærergjerningen. Skal studentene skal reflektere over egen praksis bl. a. ved at arbeidet og erfaringene fra praksisopplæringen relateres til og integreres i arbeidet med pedagogikk og fag-/yrkesdidaktikk og gjennom dette utvikle evnen til kritisk vurdering. Praksisopplæringen er veiledet og foregår i autentiske yrkessituasjoner for lærere. Praksisopplæringen er et felles ansvar for øvingslærere og lærere i pedagogikk, fag- og yrkesdidaktikk

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp både i grunnskolen og i videregående opplæring. Dette er derfor et viktig tema også i praktisk-pedagogisk utdanning. Tilpasset opplæring inngår som en integrert del av studiet og har samlet et omfang på om lag 5 vektall.

6. ARBEIDSMÅTER

Undervisning og aktiviteter er obligatorisk og deltakelse er ei forutsetning for å få gå opp til eksamen.

I studiet vil studentene møte en stor bredde av arbeidsformer som ledd i studiets yrkessosialisering. Det vil bli gitt innføringer i sentrale didaktiske og fag-/yrkesdidaktiske temaer og problemstillinger. Studentene vil få mulighet for fordypning og refleksjon i grupper. Også i teoridelen av studiet vil studentene få arbeide med konkrete undervisningsopplegg og andre arbeidsoppgaver relevant for arbeid i skolen. Bruk av IKT vil inngå i kommunikasjon, skriftlig produksjon og informasjonsinnhenting.

I studiet er skriving som redskap for læring og som dokumentasjon for læring sentralt. I tilknytning til de konkrete arbeidsoppgaver studentene utfører, skal de skrive tekster hvor fire skal inngå i ei mappe som utgjør studiets skriftlige eksamen, jfr. Kapittel 8. Studentene vil få veiledning i det videre arbeidet med tekstene fram til eksamen.

I tillegg til plenum vil en i studiet operere med tre gruppekategorier: fag- og yrkesspesifikke grupper, basisgrupper og seminargrupper.

I fag- og yrkesspesifikke grupper vil spørsmål som angår opplæring i yrke eller fag bli tatt opp i form av innføringer, drøftinger og praktiske aktiviteter.

Basisgruppene vil bestå av omkring 6 studenter. Her vil studentene få anledning til å fordype seg i temaer og problemstillinger som tas opp i pedagogikk og fag-/yrkesdidaktikk. Videre vil basisgruppene bli brukt til gruppeveiledning og muntlige presentasjoner av studentenes arbeider med respons fra de andre deltakerne i gruppa.

Flere basisgrupper vil utgjøre seminargrupper. Gruppene skal være tverrfaglige. Disse vil bli brukt til presentasjoner av prosjekter og gruppearbeid. Hver student skal ha ei individuell framlegging i sin seminargruppe.

Det legges opp til en fleksibel praktisering av gruppeaktiviteter der fordelingen mellom basis- og seminargrupper vil avhenge av teoriperiodenes innhold og intensjoner, men også i forhold til studentenes ønsker, behov og egendefinerte problemstillinger. På deltidsstudiet skal noen av gruppeaktivitetene foregå via IKT.

I praksisopplæringa skal studenten observere, planlegge, gjennomføre og vurdere opplæring under veiledning. Studenten skal føre praksislogg og denne skal danne utgangspunkt for praksisoppsummeringa etter begge praksisperiodene. Etter første praksisperiode skal studenten med bakgrunn i sin oppsummering og refleksjon utforme mål for egenutvikling for andre praksisperiode. Studenten skal i så stor grad som mulig inngå i lærerkollegiet og delta i de aktiviteter som skolen organiserer. Studenten vil få vurdering og veiledning fra representanter fra PLP under praksisopplæringa.

7. PENSUM

Pensum i pedagogikk og fag-/yrkesdidaktikk er til sammen på 2000 sider. Selvvalgt pensum i pedagogikk er på 100 sider og i fag-/yrkesdidaktikk 200 sider. Selvvalgt pensum skal godkjennes av de respektive faglærere før innlevering, og leveres inn sammen med mappa.

Det forutsettes i tillegg at studentene er kjent med aktuelle lover, forskrifter og læreplaner.

8. AVSLUTTENDE VURDERING

I avsluttende vurdering inngår vurdering av praksisopplæringen etter første halvdel av studiet, skriftlig eksamen, muntlig eksamen og vurdering av praksis ved slutten av andre halvdel av studiet. For å få gå opp til eksamen må studentene ha deltatt i undervisning og andre studieaktiviteter og praksis må være vurdert til bestått.

Godkjenning av praksisopplæring etter første halvdel av studiet

I første halvdel av studiet skal det vurderes i hvilken grad studentenes arbeid i forhold til de konkrete mål i rammeplanene, er tilfredsstillende utført. Det vil bli lagt vekt om studentene har vist evne til utvikling innafor praktisk lærerkyndighet i løpet av perioden.

Godkjenning av første halvdel av praksisopplæringen foretas av studentens veileder(e) på praksisskolen og representanten(e) fra PLP. Første halvdel av praksisopplæringen må være godkjent før studentene kan fortsette studiet.

EKSAMEN

Praksisopplæring

Mot slutten av studiet vurderes det i hvilken grad studentene har oppnådd målene som er formulert for praksisopplæringen og for studiet som helhet. Karakteren fastsettes av en kommisjon bestående av representanten(e) fra PLP og studentens veileder(e) og rektor på praksisskolen andre praksisperiode.

Karakterskalaen for praktisk lærerdyktighet er bestått/ikke bestått.

Pedagogikk og fag-/yrkesdidaktikk

Eksamen i pedagogikk og fag-/yrkesdidaktikk består av en skriftlig og en muntlig del som teller likt ved karakterfastsettinga. Skriftlig eksamen må være vurdert til bestått før studenten kan gå opp til muntlig eksamen. Karakteren fastsettes av en kommisjon som består av en pedagog og en lærer i fag-/ yrkesdidaktikk i tillegg til en ekstern sensor. Karakterskalaen har tidels gradering fra 1.0 til 6.0, der 1.0 er beste og 4.0 dårligste ståkarakter. Det gis en samlet karakter for pedagogikk og fag-/yrkesdidaktikk

Skriftlig eksamen

Skriftlig eksamen utgjøres av ei mappe med fire tekster som skal leveres samlet til en gitt frist. Tekstene skal ta utgangspunkt i den teori og de aktiviteter som studentene arbeider med i studiet. Studentene velger selv ut og begrunner tekstutvalget ut fra følgende kriterier:

5. Didaktisk problemstilling.

En tekst forankret i en didaktisk problemstilling som skal belyses og drøftes med erfaringer fra egen praksisopplæring og med relevant pedagogisk og fag-/yrkesdidaktisk litteratur med særlig vekt på pensumlitteraturen. Arbeidet kan utføres individuelt eller i grupper på inntil 4. Ved individuelt arbeid vil omfanget være mellom 20 og 25 maskinskrevne sider og for grupper 25 til 35 sider.

6. Praksisoppsummering

Med utgangspunkt i notater og samtale med praksisveiledere skal studentene oppsummere og reflektere over sin utvikling i praksisopplæringen med utgangspunkt i egne mål og planen for praksisopplæring. Omfang maskinskrevne 10 sider.

7. Elev-/lærerrollen

Studenten skal utforske elev- og/eller lærerrollen gjennom egen undersøkelse i praksisfeltet. Omfang på teksten 5 maskinskrevne sider.

8. Personlig tekst

Studenten skal skrive en tekst i valgfri sjanger med utgangspunkt i egne erfaringer, pensumlitteratur etc. Omfanget er om lag 5 sider ved vanlige prosasjangrer.

Minst et av arbeidene må ha tilpasset opplæring som sentralt element. Tekst nr. 1 teller 50% og de andre 3 til sammen 50% ved fastsetting av skriftlig karakter.

Muntlig eksamen

Muntlig eksamen organiseres som åpenbok-eksamen med forberedelsestid. Det gis to oppgaver, en med utgangspunkt i de tekstene i mappa og en med utgangspunkt i sentrale pedagogiske og fag-/yrkesdidaktiske spørsmål fra pensumlitteraturen. Studenten får utlevert begge oppgavene 45 minutter før muntlig eksamen starter og studenten kan benytte hjelpemidler under forberedelsen. Til selve eksamen kan studenten benytte mappa, pensumtekster og egne notater.

Skikkethetsvurdering og vitnemål

Institusjonen har ansvar for å vurdere om den enkelte student er skikket for læreryrket. Skikkethetsvurderingen skal inngå i en helhetsvurdering av studentens faglige, pedagogiske og personlige forutsetninger for å kunne fungere som lærer. Løpende skikkethetsvurdering skal foregå gjennom hele studiet. Hvis det er begrunnet tvil om en student er skikket, skal det foretas en særskilt skikkethetsvurdering. Departementet har fastsatt kriterier og prosedyrer for

skikkethetsvurdering. Vitnemål for fullført lærerutdanning forutsetter at studenten er vurdert som skikket for læreryrket.

Vitnemål

På vitnemålet for praktisk-pedagogisk utdanning ved PLP føres en karakterer i pedagogikk og fag-/yrkesdidaktikk og en i praktisk lærerdyktighet og hvilke studieenheter innafor fag-/yrkesdidaktikk studentene har fullført.

9. *STUDIEEVALUERING*

Studieevalueringen har som viktigste formål å opprettholde og forbedre kvaliteten i studiet. Det betyr at studenter og lærere går sammen om en kontinuerlig drøfting av kvaliteten av både teoriundervisning og praksis. En slik vurderingsdialog har også som siktemål at studentene skal tilegne seg et vurderingsredskap og forståelse for vurdering som også kan overføres til egen lærerpraksis.

Praksisloggen står sentralt i studentenes og lærernes refleksjoner og vurderinger av læring og undervisning. Samtidig vil det bli avsatt tid til både skriftlige og muntlige evalueringssøker etter hver hovedfase i studiet.

Erfaringer som trekkes ut gjennom skriftlig materiale og muntlige drøftinger er grunnlaget for beslutninger om endringer i studiet. Studentene bør delta i analyser og oppsummeringer av den informasjonen som fremkommer. På den måten sikrer en seg et større engasjement, og evalueringen får større troverdighet i studentgruppen.

Vedlegg VII: Skrivning i PPU-studiet

Skriving i PPU – studiet

I.

Rammeplan og forskrift for praktisk – pedagogisk utdanning sier blant annet:

Gjennom praktisk – pedagogisk utdanning må studentene bli bevisst sitt faglige ståsted og sine personlige holdninger til lærerarbeidet. De må bli utfordret både gjennom praksisopplæring og gjennom teoristudier slik at de utvider sin kyndighet, innsikt og evne til refleksjon i arbeidet som lærer i allmennfag eller yrkesfag (side 27)

Veiledning er nødvendig for å forbedre egen kyndighet og utvikle et reflektert forhold til lærerrollen og for å utvikle evnen til egenvurdering (side 31).

Fra våren 2000 er det innført mappevurdering ved PPU – studiet. Det betyr at obligatoriske innleveringer og en hjemmeeksamen til slutt i studiet er erstattet av en mappe som skal inneholde fire ulike tekster. Mappevurdering kan defineres slik:

Et utvalg tekster eller arbeid som studenten har produsert i løpet av en periode. Mappa skal vise evne til å gjøre et utvalg, studieprogresjon, måloppnåelse og egenvurdering. Arbeidet med mappa betyr en oppfordring og oppmuntring til å forholde seg til helheten i studiet.

Mappelæring er kanskje et vel så godt uttrykk fordi prosessen tillegges så stor vekt. Mappevurdering betyr en dreining til å legge mer vekt på læringsprosessen i løpet av studiet enn bare avsluttende eksamen.

I løpet av studiet er det aktuelt med mange sorter skrivning, og den enkelte skriver både for seg selv og i kommunikasjon med andre. Du skriver for deg selv i form av notater, ulike typer loggskrivning, refleksjoner og utkast i forbindelse med pålagte oppgaver. Når du skriver for deg selv, trenger du ikke å bekymre deg for verken innholdsmessige uklarheter, struktur eller eventuelle feil. Som leser av din egen tekst vet du mer enn det som står der og har et helt spesielt utgangspunkt for å forstå innholdet. Enkelte vil skrive flere utkast før de ønsker å vise dette fram til medstudenter, mens andre heller vil bruke mer tid før det første utkastet er kommet ned på skjermen eller papiret.

Samarbeidet i basisgruppene er vesentlig for mye av det skrivearbeidet som foregår i studiet. Her vil du møte reaksjoner på det du selv har skrevet og dessuten også andres tekster. Arbeid med ulike typer tekster i basisgruppene vil være et viktig grunnlag for det hver enkelt til slutt velger å utvikle til de tekstene som skal utgjøre den endelige mappa. Noen av disse diskusjonene vil foregå ansikt til ansikt, men allikevel basert på skrevne tekster. For deltidsstudentene vil arbeidet i basisgruppene i det elektroniske klasserommet være avhengig av skriftlige bidrag, og diskusjonen vil foregå på nettet.

II. Veiledende kommentar er for de tekstene som skal leveres i mappa til eksamen. Se også *Studieplan for praktisk – pedagogisk utdanning* som gjelder både for del – og heltidsstudiet.

1. Didaktisk problemstilling

Teksten skal være forankret i en didaktisk problemstilling som skal belyses og drøftes med erfaringer fra egen praksisopplæring og med relevant pedagogisk og fag/yrkesdidaktisk litteratur. Det skal legges særlig vekt på pensumlitteraturen. Dette innebærer at studentene må

bruke praksis, og for heltidsstudentene primært andre praksisperiode, til å gjennomføre et faglig eller et flere/tverrfaglig forsøk. Selv om utgangspunktet skal være faglig, er det viktig å inkludere skolens mer generelle og overordnede mål, særlig utvikling av læringskompetanse og sosial kompetanse. I noen tilfeller vil denne didaktiske teksten kunne ta utgangspunkt i og bygge videre på erfaringer eller tekster fra tidligere i studiet.

Teksten kan skrives individuelt eller i grupper på inntil 4 personer. Omfanget ved individuelt arbeid settes til 20 – 25 maskinskrevne sider, mens arbeid i grupper er 25 – 35 maskinskrevne sider. Teksten skal ha innholdsfortegnelse, sidetall og referanseliste over anvendt litteratur.

2. Praksisoppsummering

Med utgangspunkt i egne notater og samtaler med praksisveiledere (lokal veileder, veileder fra UNIKOM, rektor og medstudent), skal studenten oppsummere og reflektere over sin utvikling i praksisopplæringen med utgangspunkt i egne mål og planen for praksisopplæringen. Oppsummeringen skal gå ut over det rent deskriptive ved å fokusere på egen virksomhet, kyndighet i lærerarbeid og potensial for endring og utvikling. Som et ledd i dette lages det en egen praksisoppsummering fra første del av studiet med utviklingsmål for neste studiedel. Studenten skal til slutt reflektere over sine sterke og svake sider og sin framtidige utvikling i utøvelsen av lærerrollen. Omfanget skal være ca. 10 maskinskrevne sider.

3. Tekst om elev- og/eller lærerrollen

Hver student skal utforske elev- og/eller lærerrollen gjennom en egen undersøkelse i praksisfeltet. Gjennom observasjoner skal studenten utvikle evne til å observere og tolke ulike elevatferd, sosiale prosesser og samspill i større eller mindre grupper mellom elever og lærer(e). Dett kan være aktuelt å fokusere på kassestyrerens rolle og samarbeidet med andre lærere og elever om undervisning og læringsmiljø.

Innfallsvinkel velges fritt ut fra det studenten mener er interessant i den enkelte klasse eller gruppe. Ta gjerne utgangspunkt i en problemstilling eller hypotese. Det må klargjøres hvem som er observert, i hvilket tidsrom og hvordan observasjonene har funnet sted. Intervju eller samtale vil som spørreskjema eller andre metoder kunne gi nyttig og supplerende informasjon. Omfanget av teksten skal være om lag 5 maskinskrevne sider.

4. Personlig tekst

Dette er en tekst der studenten fritt kan velge både tema og sjanger. Teksten kan skrives ut fra egne erfaringer, problemstillinger fra studiet som studenten er opptatt av eller med utgangspunkt i pensumlitteratur. Omfanget av teksten vil være 5-6 maskinskrevne sider.

Sidetallet som er satt på de ulike oppgavene må oppfattes som maksimumsrammer. Det er ingen umiddelbar sammenheng mellom kvalitet og kvantitet, og en tekst kan derfor gjerne være kortere enn det som anslås. Studenten må utvikle et bevisst forhold til sammenhengen mellom form/lengde og innhold. Slike spørsmål vil også bli fokusert i veiledningen.

Minst ett arbeid må ha tilpasset opplæring som sentralt element. Tekst nr 1 teller 50 % og de andre tre 50 % ved fastsetting av skriftlig karakter.

Vedlegg VIII: Gruppeintervju oktober 2001

Spørsmål til intervju med representanter for studentene på PPU - deltid 2000-2001, 25. oktober 2001

1. Dere har som første studentkull på PPU deltid hatt mappevurdering som arbeids- og vurderingsmåte. Hvilke konsekvenser mener dere at dette har hatt for studiet. Har arbeidsmåten ført til noen endring av studentrollen? På hvilken måte?
2. Forholdet mellom frihet og frister er til stadighet gjenstand for diskusjon. Hvordan vil dere vurdere de erfaringer dere har fått når det gjelder PPU – studiet?
3. Hva mener dere om studiestrukturen med fellessamlinger, regionsamlinger og praksisbasert arbeid? Ønsker om endringer? Forslag?
4. Hvilken betydning har praksisveiledning i skolen lokalt hatt for dere?
5. Nettklasserommet var ment å ha en sentral betydning for studentenes praksisbaserte arbeid. Hvordan har dette fungert, og hva kunne/burde vært gjort annerledes?
6. Andre spørsmål?

Vi tar utgangspunkt i disse spørsmålene, og det gir en ramme for intervjusamtalen. I tillegg vil vi naturligvis følge opp det som blir sagt av dere.

Vedlegg IX: Spørreskjema ved studieslutt

Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP)
Universitetet i Tromsø

PPU – deltid v. 2000 – 2001

Vurdering av studiet, oktober 2001

Spørreskjemaet ble delt ut etter at siste samling var gjennomført.

I. Demografiske data

1. Mann _____ Kvinne _____

2. Utdanning før

PPU _____

3. Arbeidslivserfaring før PPU - studiet:

Grunnskole: _____ Videregående skole _____

Univ/Høyskole _____ - Annet _____

II. PPU – studiet

1. Strukturen på studiet med fellessamlinger, regionsamlinger og praksisbasert arbeid.

Svært fornøyd _____

Fornøyd _____

Ikke fornøyd _____

Kommentar/forslag

2. Hvilken betydning mener du de ulike undervisningsformene/læringsmåtene har hatt for din læring?
- forelesninger
 - litteraturseminar
 - basisgrupper
 - individuelle oppgaver
 - uformelle diskusjoner
 - bruk av video
 - veiledet praksis
3. Mappedvurdering som eksamensform har i stor grad lagt premissene for studiet og ikke minst for den plassen skrivinga har fått i studiet. Etter at du nå nesten har skrevet ferdig dine tekster, er det et poeng å se tilbake på prosessen for å vurdere den.
- Hvordan vurderer du i ettertid din egen prosess med å utvikle tekster?
 - Har du klart å utnytte hele studieperioden for å utvikle din mappe?
 - På hvilken måte har føringene i studiet virket positivt eller eventuelt negativt for deg i denne prosessen?
 - Hvilken rolle har basisgruppa og veiledning fra og til medstudenter hatt for deg?
 - Er du fornøyd med den veiledningen du har fått fra veileder(e) i PPU – studiet? Skriv en kommentar og gi forslag til forbedringer.
 - Hvilke konsekvenser tror du tidsfrister for skriving av de ulike tekstene ville hatt for deg som student og din egen læring?
 - Hvilken eksamensordning ville du foretrekke dersom du skulle gjennomføre studiet på nytt? Begrunn svaret!
4. IKT har fått stor plass i lærerutdanninga, og det er et sentralt poeng at lærere for morgendagens skole skal kunne mestre og utnytte den nye teknologien i arbeidet i skolen.

Innføringa jeg har fått i PPU – studiet er jeg

Svært fornøyd _____

Fornøyd _____

Ikke fornøyd med _____

Kommentar/forslag

Det elektroniske klasserommet, Classfronter. Jeg har:

Vært aktiv i perioder _____

Vært innom noen ganger (eller flere) _____

Vært helt passiv _____

Kommentar/forslag

E-post

Jeg er en aktiv bruker av e-post _____

Jeg bruker e-post av og til _____

Jeg bruker e-post sjelden _____

Jeg bruker aldri e-post _____

Internett

Jeg bruker Internett daglig _____

Jeg bruker Internett ganske ofte _____

Jeg bruker Internett av og til _____

Jeg bruker sjelden Internett _____

Jeg bruker aldri Internett _____

Kommentar/forslag

Har du møtt IKT i ett eller flere fag i PPU – studiet?

I tilfelle du svarer ja, på hvilken måte?

Har du brukt IKT i din egen undervisning?

Hvis ja, forklar hvordan.

5. Informasjonen jeg har fått fra UiTø om studiets forløp/frister/eksamen etc., er jeg

Svært fornøyd _____

Fornøyd _____

Ikke fornøyd med _____

Kommentar/forslag

6. Egen innsats som student.

7. Hvor mye tid har du satt av til å arbeide med studiene. Anslå tidsbruk per uke.

Tusen takk for hjelpa og lykke til videre!

Heltid fikk utlevert tilsvarende skjema etter eksamen i juni 2001. Disse studentene fikk i tillegg følgende spørsmål:

Du har nå gjennomført muntlig eksamen med Åpen bok og forberedelsestid. Hva er din vurdering av eksamensformen, og hvilke råd vil du gi for framtidige eksamener?

Heltidsstudentene blir også spurt om de har brukt IKT i undervisningen i sine praksisperioder, motsatt deltidsstudentene som er i jobb og er spurt om de har brukt IKT i sin undervisning.

Vedlegg X: Midtveissamtale om arbeidsmappe

PPU-deltid v. 2000 – h. 2001

Veiledningssamtale halvveis i studiet om innholdet i den enkeltes arbeidsmappa – november 2000

Student _____, gruppe _____

Lærer _____

Hva finnes i mappa på dette tidspunktet?

Studentens egen oppsummering av arbeidet med å utvikle tekster, inkludert samarbeidet i basisgruppa:

Lærerens oppsummerte kommentarer til tekstene som foreligger:

Hva nå? Dette er vi enige om for det som bør og må skje videre: