

LEDER

Profesjonsutdanninger, språklæring og pedagogikkens egenart

Første nummer av NPT i 2012 setter blant annet fokus på kvalitetsreformen i høyere utdanning og faglig utvikling i utdanningssystemet. Et viktig bakteppe er NIFUs nylig publiserte rapport «Frafall og gjennomføring i lavere grads studier før og etter Kvalitetsreformen», hvor man sammenlikner studenter som påbegynte sine studier før Kvalitetsreformen i 1999 med to kull som begynte etter reformen, i henholdsvis 2003 og 2005. Rapporten viser at frafallet ikke er redusert i løpet av dette tidsrommet, men det er færre som bytter lærested.

Kvalitetsreformen har bidratt til økt vektlegging av veiledning og oppfølging av studentene. Kvaliteten på den veiledning og oppfølging som studentene får, har stor betydning for både læringsutbytte og faglig forståelse. De tre første artiklene i dette nummeret drøfter med ulike utgangspunkt noen utfordringer som profesjonsutdanninger står overfor når det gjelder studentenes tilegnelse av kunnskap gjennom teori, skriving og veiledning. De to påfølgende artiklene tar for seg ulike aspekter ved språklæring i barnehagen og grunnskolen, før vi avslutter med et innhogg som drøfter pedagogikkens egenart som fag.

I artikkelen «Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga?» trekker Kåre Heggen og Jens-Christian Smeby fram en dominerende tendens i både norsk og internasjonal debatt om profesjonskvalifisering – nemlig vektleggingen av at utdanningene skal ha en sterk faglig sammenheng (coherence). Begrepet omfatter både en indre faglig sammenheng i utdanning og utdanningsløp, og en sammenheng mellom utdanning og yrkesfelt. Artikkelen gjør greie for begrepet *koherens* og trekker fram noen empiriske studier av forsøk på å styrke utdanningers faglige sammenheng, men reiser også kritiske argumenter mot at denne diskusjonen lett kan bli for smal og ensidig; særlig når koherens blir oppfattet som *konsistens*. Forfatterens konklusjon på debatten om koherens er todelt. Det er for det første viktig at koherens-debatten ikke undergraver det Bernstein kaller den vertikale kunnskapsstrukturen – teoretisk kunnskap som ikke uten videre kan gi praktiske oppskrifter og handlingsalternativ, men som har potensial i seg til å bli viktig for studenten i arbeidet med å finne sin plass i studiet, yrkesfeltet og samfunnet. Samtidig er det nødvendig å styrke sammenhengene mellom faglig innhold i studiet og utfordringene i yrkesfeltet, der kunnskap og teoriutvikling har et empirisk og praktisk utgangspunkt.

Kari Mari Jonsmoen og Marit Greek retter også fokuset mot profesjonsutdanningen i sin artikkel «Hodet blir tungt – og tomt» – om det å skrive seg til profesjonsutøvelse». Gjennom prosjektet «Skrivetradisjoner og utdanning» finner de at den veiledningen studentene får i forhold til skriving av fagoppgaver er mangelfull, og studentene lærer lite om egen skriveprosess. I veiledning av oppgaveskriving lærer studentene lite om hvordan de skal skrive en god fagtekst, men de får en god innføring i formelle krav til oppgaveskriving. Jonsmoen og Greek viser i sin studie at studentene ønsker en veiledning som vektlegger skriveprosessen, og som er konkret og tilpasset den enkeltes arbeid. Forfatterne har fulgt studenter fra tre ulike utdanninger over ett studieår. Selv om utdanningene stiller ulike krav i forhold til skriveoppgaver, sliter studentene med de samme skriveproblemene. Artikkelen beskriver studentenes opplevelse og utfordringer med oppgaveskriving, og viser at de har fått mye skrivetrening gjennom året. Skrivetreningen har imidlertid ikke gitt studentene i prosjektet økt fagforståelse. Ut fra sine funn stiller Jonsmoen og Greek seg noe kritisk til høgskoles kompetanse når det gjelder å gi studenten god skriveveiledning som også bidrar til faglig læring.

I Eli Kari Høihilder, Asgerd Veia Karlsen og Thomas Moser sin artikkel «Digitale mapper som redskap i vurderingsprosessen» drøftes funn fra en undersøkelse om digitale mapper blant studenter ved Høgskolen i Vestfold i perioden 2006 til 2009. I undersøkelsen var formative vurderingsmetoder, som blant annet medstudentvurdering, ett av områdene man stilte spørsmål ved. Det empiriske grunnlaget for utviklingsprosjektet bygger på et spørreskjema som har blitt brukt i forbindelse med undervisningsevaluering i første studieår, og på kvalitativ datagenerering gjennom brevmetode og fokusgruppeintervju i påfølgende studieår. Selv om undersøkelsen i utgangspunktet ikke var konsipert som et forskningsprosjekt, argumenterer forfattere for at funnene kan være av interesse med hensyn til satsingen på studentaktive læringsformer i høyere utdanning. Resultatene viser blant annet en tendens til at digitale mapper som verktøy blir oppfattet som læringsfremmende, at medstudentvurdering bidrar til refleksjon over egen læring og at kunnskapsdeling mellom studentene oppfattes som både givende og viktig for læringsutbyttet.

Fremmedspråkdidaktikken har i stadig større grad interessert seg for de kulturelle utfordringene som bruk av et fremmed språk nødvendigvis medfører. L-97 innførte dette perspektivet i Norge, da planen påpekte at elevene ikke bare skal tilegne seg språkferdigheter, men også lære seg «å kommunisere på tvers av kulturforskjeller» (L-97: 225). I artikkelen «Kulturforskjeller: et nytt fokus i engelskopplæringen» presenterer Ragnhild Lund ulike syn på hva denne evnen består i, og hvordan den kan utvikles. Artikkelens siste del tar for seg læreverk i engelsk for ungdomsskolen og diskuterer hvordan bøkene som er skrevet etter L-97 og LK-06 møter de nye utfordringene når det gjelder elevenes «interkulturelle kompetanse». Forfatteren finner blant annet at LK-06-bøkene signaliserer tydelig at engelskfagets oppgave ikke bare er å utvikle elevenes språklige ferdigheter, men også å bidra til deres utvikling som opplyste og ansvarsbevisste verdensborgere med innsikt i og forståelse for kulturelle forskjeller. Bøkene legger stor vekt på informasjon om ulike land og folk. Personlige beretninger i et svært variert utvalg skjønnlitteratur vil trolig i særlig grad kunne bidra til elevenes kulturelle innsikt og forståelse. Elevene utfordres

også i større grad enn i tidligere læreverk til å ta stilling til aktuelle, globale utfordringer og kontroversielle temaer, påpeker forfatteren.

I artikkelen «Det var en gang en tospråklig gutt som skulle begynne på skolen» analyserer Ragnar Arntzen og Arnstein Hjelde video-opptak av en to-språklig gutt for å studere hans andrespråksutvikling. Videoopptaket viser gutten i en pedagogisk tilrettelagt situasjon sammen med en pedagog og et annet tospråklig barn. Med utgangspunkt i videoopptaket analyserer og vurderer forfatterne guttens kommunikative og verbalspråklige ferdigheter, og derigjennom viser de viktigheten av at barnehagen skiller mellom disse, både når man skal vurdere barns andrespråksferdigheter før skolestart, og når man skal legge til rette for språkstimulering. Fokus i analysen rettes derfor ikke bare mot det lærende barnet, men også mot pedagogens rolle og de valgene pedagogen står overfor i løpet av en slik språklæringssituasjon. Forfatterne viser blant annet at det ideelle, samhandlende forarbeidet pedagogen bedriver sammen med barna i oppvarmingsfasen, gjør det mulig for barna å være kommunikativt avanserte i det påfølgende tekstarbeidet – langt mer avansert enn det man kunne forvente ut fra barnas norskspråklige ferdigheter. Barna veksler ubesværet mellom ulike diskursive nivå i en hierarkisk temastruktur, mellom narrasjon og metanarrasjon, og mellom gjenfortelling og forhandlinger om narrasjonen. I oppvarmingsfasen ser man derfor et godt stykke pedagogisk håndverk: Pedagogen rigger opp stillaset – i samarbeid og samhandling med barna.

Er pedagogikk avhengig av hjelpefag, som for eksempel psykologi, sosiologi og filosofi? Eller kan man tenke pedagogisk om pedagogikk, uten å måtte støtte seg til andre fag? Dette er spørsmålene som Herner Sæverot og Glenn-Egil Torgersen stiller i sitt innhogg, med tittelen «Pedagogikk er ikke et bindestreksfag». De ønsker å initiere en grunnlagsdiskusjon om pedagogikkens egenart. Problemet forfatterne ønsker å sette fingeren på, oppstår idet andre fag skal fortelle – og gjerne diktere – hva pedagogikk skal dreie seg om. Faren er at pedagogikk på den måten mister sin egenart; det pedagogiske språket blir enten helt fraværende eller svært uklart. Dessuten blir pedagogikkfaget fragmentert, og ender som et bindestreksfag; det være seg pedagogisk filosofi, pedagogisk psykologi, pedagogisk sosiologi etc., hvoretter andre fagspråk styrer pedagogikken. I verste fall kan man på denne måten forsømme pedagogikken: Man tror kanskje at man forholder seg pedagogisk til et tilfelle eller lignende, mens en i realiteten befinner seg innenfor andre fagområder, hevder forfatterne.

I dette første nummeret av NPT i 2012 ønsker vi også å takke alle de som har bidratt som fagfeller og medlesere i året som har gått. Dere har alle gjort en uvurderlig innsats i arbeidet med å skape et godt og relevant tidsskrift. En stor takk til dere alle!

Are Tømbo

Elisabeth Bjørnstad

Kåre Heggen

khe@hivolda.no

Jens-Christian Smeby

Jens-Christian.Smeby@hioa.no

Gir mest mulig samanheng også den beste profesjonsutdanninga?

Artikkelen drøfter ein dominerande tendens i både norsk og internasjonal debatt om profesjonskvalifisering – vektlegginga av at utdanningane skal ha ein sterk fagleg samanheng (coherence). Omgrepet omfattar både ein indre fagleg samanheng i utdanning og utdanningsløp, og ein samanheng mellom utdanning og yrkesfelt. Artikkelen gjer greie for omgrepet koherens og trekkjer fram nokre empiriske studiar av forsøk på å styrke utdanningar sin faglege samanheng, men reiser også kritiske argument mot at denne diskusjonen lett kan bli for smal og einsidig – særleg når koherens blir oppfatta som konsistens.



Kåre Heggen
Professor ved Institutt for sosialfag, Høgskulen i Volda og professor II ved Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus.
E-post: khe@hivolda.no



Jens-Christian Smeby
Professor ved Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus.
E-post: Jens-Christian.Smeby@hioa.no

Innleiing

Dei siste åra har det vore mykje debatt om svak eller manglande profesjonsretting i utdanningar til yrke som lærar, sjukepleiar, sosioalarbeidar mm. Diskusjonane har ofte brukt formuleringar som «gapet mellom teori og praksis», «manglande integrasjon», «praksissjokket» mm. Eit omgrep som ofte blir brukt er *samanheng*; i engelskspråklege artiklar *coherence*. Eit døme på debatten og på kva følgjer denne debatten har fått, finn vi i lærarutdanninga.

NOKUT gjennomførte ei evaluering i 2006, som konkluderte med at «[...] integreringa av praksis, fagstudium, fagdidaktisk og pedagogisk teori er en stor utfordring for allmennlærerutdanningen.» Det blir her vidare vist til at «Fokus på samspillet mellom teori og praksis, som skal bidra til å konstituere kommende læreres profesjonelle evner, artikuleres svakt» (NOKUT 2006: 4).

Denne kritikken blir følgt opp av regjeringa i St.meld. nr. 11 (2008–09), «Læreren – rollen og utdanningen», der intensjonen er å forbetre kvaliteten i grunnopplæringa av lærarar: «Dette forutsetter nærhet til skolen og at de ulike delene i utdanningen har en tydelig profesjonsretting og sammen utgjør en helhet. Teoretisk kunnskap i fagene og kunnskap om hvordan det undervises i dem, må integreres med praktiske oppgaver i skolehverdagen. Fag, fagdidaktikk og praksis må derfor kobles tettere sammen, både innholdsmessig og organisatorisk» (2008–09: 19).

Desse intensjonane er så forsøkt realiserte i den nye grunnskulelærerutdanninga som vart innført i 2010, der det i vedtatt forskrift er slått fast at «Institusjonene skal legge til rette for integrerte grunnskulelærerutdanninger med helhet og sammenheng mellom teori- og praksisstudier, mellom fag og fagdidaktikk og mellom fag» (KUF 2010, *Forskrift om rammeplan for grunnskulelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*, § 1).

Desse tankane om integrering, samanheng og koherens er ikkje eit særsyn i lærarutdanninga, men pregar mykje av diskusjonen om profesjonsutdanning. Ei bok om sjukepleieutdanning med undertittelen «Behov for radikale endringer» blir for tida mykje diskutert. Eit av dei viktigaste råda er «integrerende undervisning for klinisk fantasi» (Benner mfl. 2010). Meir generelt kan ein hevde at den faglege diskusjonen om å skape meir samanheng også er tydeleg i andre tre- til fireårige profesjonsutdanningar.

Formålet med denne artikkelen¹ er både å trekke fram noko av innhaldet og grunngevinga for auka vekt på samanheng, og å prøve å forstå bakgrunnen for at dette emnet er sett på dagsorden. Vidare vil vi også prøve å setje eit kritisk søkelys på argumentasjonen som blir brukt. Er det utan vidare slik at auka samanheng og heilskap er mogleg, og i så fall ein garantist for betre kvalifiserte profesjonsutøvarar?

Grunn til å vere opptatt av koherens

Empirisk sett ser det ut til å vere gode grunnar til å gå inn i diskusjonen om profesjonsutdanningane sin koherens eller samanheng, slik t.d. NOKUT-evalueringa av lærarutdanning gjorde. Ulike studiar som er gjennomført på bakgrunn av «StudData-materialet»² syner at studentane si vurdering av fagleg samanheng i studiet, som omfattar samanhengen mellom faga i utdanninga og samanhengen mellom innhaldet i studiet og det framtidige arbeidet, varierer mellom lærar-, sjukepleiar- og sosialarbeidarutdanning. Vurderinga er svakast hos lærarstudentane (Heggen 2010: 84). Bortsett frå lærarstudentane vurderer likevel studentane relevansen av studiet høgre enn den faglege kvaliteten (Smeby 2010). Eit kanskje kjettersk spørsmål blir då om fagleg samanheng er eit sentralt kriterium på god profesjonsutdanning? Er det viktig at studentane til ei kvar tid ser klare samanhengar mellom dei faglege delane av studiet, og mellom undervisninga på høyskule/universitet og praksis/yrkesoppgåver? Og er det mogleg?

Kva handlar koherens om?

Koherens (coherence) er eit kjent omgrep i litteraturen om meistring. Omgrepet er kanskje mest kjent frå Aaron Antonovsky (2000) sin teori om forholdet mellom helse, stress og meistring, såkalla salutogenese, altså ikkje direkte relevant for profesjonsutdanning. Han framhevar tre sentrale meistringsressursar: a) oppfatning av ein samanheng (comprehensibility), b) trua på at ein kan handtere det (manageability) og c) at det gir mening (meaningfulness).

Kva er så dei viktige kriteria for at ei yrkes- eller profesjonsretta utdanning er koherent eller har ein god samanheng? Det kan tenkjast at ønsket om samanheng spring ut av det forholdet at dette er såkalla *heteroteliske* utdanningar, dvs. at dei har eit formål utanfor seg sjølve – nemleg i utøvinga av yrkesoppgåver. Dei står, som Harald Grimen seier, i «visse verdiers tjeneste» (2008: 72). Då er det også logisk at det bør vere god samanheng mellom utdanning og yrke – at utdanninga sin verdi i relasjon til yrket etter kvart kan framstå som klart for studenten.

Meiningsfulle samanhengar

Filosofen Harald Grimen var oppteken av dette i ein diskusjon om profesjonsutdanning relatert til omgrepet «meningsfull samanheng» (Grimen 2008: 71ff.). Grimen tek her utgangspunkt i spørsmålet: kor einskapleg er eigentleg profesjonane sitt kunnskapsgrunnlag? Og han trekkjer vidare fram tre dimensjonar i drøftinga av spørsmålet. Det første handlar om homogenitet: kunnskapsbasen er homogen dersom alle elementa stammar frå ein og same vitskaplege disiplin. Den andre dimensjonen handlar om integrasjon: kunnskapsbasen er sterkt integrert dersom alle delane heng logisk saman i eit system. Den tredje dimensjonen gjeld kva som eventuelt skaper integrasjon i kunnskapsbasen. I drøftinga av denne siste dimensjonen bringer Grimen inn omgrepa *teoretiske* og *praktiske syntesar*. Profesjonsutdanningar vil til vanleg mangle homogenitet ved at dei er samansett av ei rekke fag og emne. Det medfører at dei ikkje er integrerte gjennom teoretiske syntesar. Elementa i utdanninga heng ikkje godt saman teoretisk. Det einaste som kan integrere elementa, er eventuelt at dei peikar mot utfordringar i den praktiske utøvinga til profesjonen – det Grimen kallar praktiske syntesar. Slik vi oppfattar Grimen, er det her potensialet for å skape (for studenten) meiningsfulle samanhengar ligg i profesjonsutdanninga.

Felles normer

Eit bidrag til å utvikle omgrepet koherens, kjem frå Maria Teresa Tatto. I ein artikkel skriv ho om koherens (coherence) mellom dei sosialt konstruerte normene knytt til lærarutdanning, men også korleis desse normene kjem til uttrykk i måten utdanninga blir organisert. Tatto definerer her koherens som

[...] shared understanding among faculty and in the manner in which opportunities to learn have been arranged (organizationally, logistically) to achieve a common goal — that

of educating professional teachers with the knowledge, skills, and dispositions necessary to more effectively teach diverse students ... (Tatto 1996: 176).

Hennar empiriske studie tyder på at studentane i lærarutdanningar der det eksisterer koherente oppfatningar blant dei som utdannar lærarar, også utviklar haldningar som er meir kongruente med desse oppfatningane, jamført med program som ikkje har tilsvarende koherens.

Ulike aspekt: Omgrep og struktur

Karen Hammerness tek utgangspunkt i Tatto sin definisjon, men gjer også eit analytisk skilje mellom *omgrepsmessige* og *strukturelle* sider ved koherens (Hammerness 2006: 1242). Det første handlar då om koplingar og evt. motsetningar mellom programstruktur og innhald, og at desse stør opp under og gjennomsyrrer programmet, og dermed medverkar til å utvikle ei felles oppfatning av undervisning. Dei strukturelle sidene handlar derimot om dei organisatoriske og logistiske sidene ved programmet, om forholdet mellom fag, kurs og praksislæring er lagt opp slik at det skaper integrasjon og god læring gjennom studiet.

Biografi, program og overgang

Ein annan måte å differensiere omgrepet koherens på legg vekt på at profesjonskvalifisering handlar om prosessar som i tid går utover den einskilde. Smeby og Heggen (2010) skil mellom biografisk-, program- og overgangskoherens. *Biografisk koherens* siktar til at dei studentane som søker seg inn i ei profesjonsutdanning, sjølve kan ha erfaringar, yrkespraksis eller tidlegare utdanning som kan tenkjast å ha samanheng med, eventuelt stå i kontrast til, utdanninga sitt innhald. Dette er eit perspektiv som blant anna er sentralt i livshistoriske perspektiv (Olesen 2007). Tydelegast er dette kanskje for studentar i lærarutdanning, som sjølve har tusenvis av timar med erfaring som elev i klasserommet og observatør av ulike lærarar, men det kan også gjelde sjukepleiarar, førskulelærarar og andre profesjonar. Biografisk koherens kan då handle om at læring impliserer utvikling av meningsfulle samanhengar til det som allereie er kjent eller erfart.

Programkoherens omfattar både omgrepsmessige og strukturelle aspekt, og handlar om korleis dei ulike elementa i utdanningsprogrammet – undervisninga, rettleiinga og praksislæringa – medverkar til å skape integrasjon og samanheng, slik blant anna Hammerness (2006) har lagt vekt på.

Overgangskoherens (transitional coherence) siktar til samanhengen mellom utdanningsprogrammet og den etterfølgjande læringa i yrket. Omgrepet tek utgangspunkt i at profesjonskvalifisering ikkje er avgrensa til utdanninga, men at viktige delar av kvalifiseringa også skjer i yrket, ikkje minst dei første åra (Heggen 2008; Eraut 2010; Smeby og Mausethagen 2011). Forholdet mellom tileigninga av kunnskapar, ferdigheiter, verdiar og haldningar i utdanning og yrket, blir dermed ei viktig side ved omgrepet koherens.

I denne artikkelen vil vi i all hovudsak drøfte programkoherens som er den typen koherens som har størst plass i forskningslitteraturen. Det finst relativt lite forskning om dei to andre; biografisk- og overgangskoherens.

Empiriske studiar med relevans for koherens

Hammerness (2006) presenterer i sin artikkel ein empirisk studie av eit lærarutdanningsprogram som blir lagt om, med auka vekt på omgrepsmessig- og strukturell koherens. Det blir gjennomført intervju med lærarutdannarar både ved universitetet og i praksisskular, for å stadfeste at programmet oppfyller krav om koherens. Hammerness studerer altså både korleis programma er utvikla, så vel som kva effekt dette kan ha på studentane sin læringsprosess og seinare undervisningspraksis som utdanna lærarar. Det siste er basert på observasjon av lærarane sin undervisningspraksis, der ho har observert ti lærarar.

Ho finn at auka programkoherens særleg har effekt på to område av lærarens undervisningspraksis. For det første: auka merksemd retta mot elevane si læring. Det handlar mellom anna om ein undervisningspraksis som tek omsyn til elevane sin bakgrunn og kunnskapsnivå, men òg evne til å undervise på ein slik måte at elevane kan anvende omgrep og ferdigheiter på eit vis som dei finn meningsfylt. For det andre finn ho klar effekt på lærarane si merksemd på å bruke pedagogiske strategiar i undervisninga. Det kan handle om evne til å rette blikket mot sentrale spørsmål i faget, eller utval av kraftfulle døme og generative innhaldselement.

Ho finn også positiv, men mindre klar effekt på det som er kalla merksemd mot likskap/ulikskap mellom elevar, eller det vi kanskje ville kalle tilpassa opplæring, og enda litt svakare effekt på evne til refleksjon og på engasjement i forhold til endring. Trass i at Hammerness sitt materiale er spinkelt, er hovudkonklusjonen at auka vekt på koherens i lærarutdanninga har positiv effekt på studentane si læring og seinare lærarpraksis.

Studentane si oppleving av samanheng

Eit arbeid frå Pam Grossman mfl. (2008) tek mellom anna utgangspunkt i Tatto sin definisjon av koherens, men trekkjer også som Hammerness (2006) og Darling-Hammond (2006) inn distinksjonen mellom omgrep (felles idear og visjonar) og struktur (logistikk og design av læringsvilkår). Spørsmålet som blir undersøkt er kva programvilkår i lærarutdanninga som medverkar til studentane si oppfatning av samanheng mellom læring i høgskule og læring i praksisfeltet. Grossman mfl. studerer særleg samanhengen mellom «coursework» og «fieldwork» i lærarutdanning, dvs. mellom den delen av utdanninga som skjer i høgskulen og den som skjer i praksisfeltet. Også denne studien omhandlar dermed programkoherens. Praksislæringa blir omtalt som den ofte svakast integrerte komponenten i lærarutdanninga (2008: 274). Studien omfattar surveydata frå 248 studantar i til saman 22 lærarutdanningsprogram (Grossman mfl. 2008: 276). Forskarane undersøker om struktureringa av programmet har innverknad på studentane si oppfatning av koherens i studiet.

Artikkelen trekkjer meir moderate konklusjonar om samanheng. Programutforming har effekt, men ikkje spesielt sterk. Nokre faktorar har spesifikk samanheng med koherens; mellom anna når dei programansvarlege sjølve vel kven som skal vere «praksislærarar», og dei finn også moderat samanheng med koherens når programmet stiller minstekrav om erfaring blant desse. Ein fann òg at møte mellom dei som var rettleiarar i praksisperiodane og programansvarlege på universitet/høgskule, styrka studentane si oppleving av koherens (Grossman mfl. 2008: 279). I utgangspunktet forventar forskarane at til meir kursa i høgskule/universitet hadde praksis som del av kurset, til meir ville studentane erfare samanheng. Men slik samanheng fann ein berre i marginal grad, og omfanget av praksis hadde lite å seie. Konklusjonen er at det må vere ein tydeleg relasjon mellom kursinnhald og praksis, for at dette skal gi effekt på studenten si oppleving av samanheng. Det blir i denne samanhengen referert til Dewey (1904) sin klassiske artikkel om at det ikkje er talet på timar i praksis som tel, med tanke på å gjere felterfaring utvilkande, men korleis tida er brukt.

Integrerende undervisning

Det finst og ei rekkje studiar som viser kor viktig integrasjonen mellom dei meir teoretiske og dei meir praktiske sidene ved utdanninga er. Også dette kan oppfattast som ei viktig side ved programkoherens. Det er studiar som ikkje brukar omgrepet coherence, men som i praksis opptekne av det same – integrasjonen mellom utdanning og yrkesoppgåver. Forslag om endring handlar i stor grad om å leggje til rette for meir eksplisitte former for samarbeid mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonane (Sjøberg og Hansén 2006; Corlett 2000).

Eit nytt amerikansk prosjekt om sjukepleieutdanning som blir mykje lest og diskutert for tida er nyleg omsett til norsk; *Å utdanne sykepleiere. Behov for radikale endringer* (Benner mfl. 2010). Boka byggjer på ei undersøking av sjukepleiarutdanninga, der forskarane mellom anna konkluderer med at studentane lærer best når lærarane gjer forsøk på å integrere klasserom og klinisk arbeid, medan erfaringane er fragmenterte når dette ikkje er tilfelle (2010: 12). Dei har observert «teori-klasserom» i skarp kontrast til dyktig og effektiv pedagogisk tilnærming til kliniske situasjonar. Og dei sentrale forslaga til betre integrert utdanning, er at lærarane i universitet/høgskule må engasjere studentane i klinisk-liknande læringserfaring.

Forskarane gjer her framlegg om tre «lærlingordningar» innanfor området profesjonskunnskap og praksis: a) lærlingopplegg for å lære sjukepleiekunnskap og –vitskap, b) praktisk lærlingopplegg for faglært «know-how» og klinisk tenking, c) lærlingopplegg for etisk oppførsel og forming/danning («formation»). Når dei her brukar omgrepet «lærling», presiserer dei at det ikkje betyr slavisk imitering av kyndige (2010: 25). Dei viser til forskning som tyder på at studentane treng sterkare kopling mellom læring i klasserommet og klinisk erfaring. Presentasjon av ordna og klassifisert kunnskap hjelper derimot studentane lite i å bruke kunnskapen. Læraren som gir studentane intellektuelle og moralske utfordringar til å reflektere over pasientsituasjonar, blir halde fram som modell.

Kvar time i klassen bør i følge forfattarane bidra til deira kliniske fantasi (2010: 79). Derimot har arbeidet med å auke profesjonens prestisje og veksten i medisinsk kunnskap, ført med seg ei encyklopedisk tilnærming i klasserommet.

Deira programmatisk alternative er ei radikalt ny tilnærming: 1) eit skifte av fokus frå dekontekstualisert kunnskap til vekt på situert forståing og handling i bestemte situasjonar; 2) skifte frå eit skarpt skilje mellom klinisk- og klasseromsundervisning, til integrasjon av dei; 3) skifte frå vekt på kritisk tenking til vekt på klinisk resonnering og ulike tenkjemåtar som inkluderer kritisk tenking, og 4) skifte frå vekt på sosialisering og rolletaking til vekt på forming/danning («formation»).

Vi har i dette avsnittet presentert tre noko ulike studiar av, og delvis forslag om, korleis profesjonsutdanningar kan gjerast meir samanhengande og koherente. I siste del av denne artikkelen vil vi diskutere prinsipielle og meir praktiske argument til denne viktige og pågåande debatten om profesjonskvalifisering.

Diskusjon

Det som så langt i denne artikkelen er framstilt nærast som ein tendens i den pedagogiske debatten om profesjonskvalifisering – at utdanningane må bli meir koherente – kan drøftast ut frå fleire perspektiv. Her skal særleg to bli vektlagt: 1) Ein prinsipiell og kunnskapsteoretisk diskusjon. Spissformulert: er koherens eit eintydig gode, og er det slik at mest mulig samanheng også gir best profesjonskvalifisering? 2) Ein meir praktisk diskusjon. Her er spørsmålet meir om rekrutteringa av både studentar og lærarar til mange profesjonsutdanningar gjer at ein må søkje etter ein ny balanse, med ein annan samanheng mellom elementa i kvalifiseringsprosessen. Vi vil starte med den prinsipielle diskusjonen.

Ulike typar kunnskap

Eit utgangspunkt i denne diskusjonen kan vere eit gammalt skilje i kunnskapssosiologien med røter tilbake til Émile Durkheim (1912/1995). Han gjorde ein distinksjon mellom *profane* og *heilage* («sacred») former for meining eller kunnskap, der han knytter det profane til kvardagserfaringanes umiddelbare, praktiske kunnskap, vesensulikt den heilage forma: kunnskap som kan ha stor tyngd, men som ikkje kan knytast til spesifikke objekt og praktisk erfaring. Dette er kunnskap som ikkje så lett kan prøvast og eventuelt korrigert gjennom praktisk handling, slik den profane kunnskapen kan. Begge kunnskapsformene kan gi grunnlag for handling – den heilage ved å gi meining til kven personen er og derfor korleis han eller ho bør handle, den profane meir teknisk; ved å fortelje korleis ein på grunnlag av empiri og erfaring kan utføre eller forbetre ei handling.

Bernstein, inspirert av Durkheim – men med mindre vekt på eit religiøst grunnlag for kunnskap, har utvikla vidare denne distinksjonen i kunnskapsomgrepet (2000). Det mest interessante her, er hans skildring av distinkte kunnskapstypologiar, der han skil mellom *vertikale* og *horisontale* strukturar. Den horisontale strukturen er kjenneteikna av at han er

ramma inn, lokal, segmentert og kontekstbunden. Det handlar om yrkesrelatert kunnskap, til vanleg tileigna gjennom erfaring. Det kan vere meir eller mindre taus kunnskap, men også refleksiv. Arbeidsplassar kan likne på kvarandre, men strukturen inneheld ingen reglar eller overordna systematikk for å overføre kunnskapen frå ein kontekst til ein annan.

Den vertikale strukturen hos Bernstein skil seg frå den horisontale ved at han er generell, blir uttrykt gjennom spesialiserte symbolske språk/omgrep og i større grad dannar ein samanheng. I profesjonsutdanning som lærar- eller sosialarbeidarutdanning er dette kunnskapsstrukturar som pregar humaniora og samfunnsvitskap. Denne kunnskapen kan ikkje berre overførast til den horisontale strukturen. Det er kunnskap som kan skape meining og vere identitetsskapande for den som lærer – det som gjerne blir kalla danning – men som altså ikkje kan omsetjast direkte i praktisk handling. Kunnskapen kan i nokre høve vere eit viktig grunnlag for å finne fram til betre praksis, men kan i utgangspunktet ikkje seie korleis profesjonelle utøvarar bør møte praktiske utfordringar. Den vertikale kunnskapen må rekontekstualiserast. Eit sentralt poeng hos Bernstein er at horisontale diskursar ikkje kan utviklast til vertikal kunnskap (Young 2008: 148). Forholdet mellom abstrakt, teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap er truleg meir tvitydig og komplekst enn det Bernstein hevdar. Likevel er viktig å understreke at det er ulike typar kunnskap som kvar har sine kjenneteikn og med ulike muligheiter og avgrensingar.

Vår vurdering er at ein del av uttrykka for auka vekt på samanheng og koherens, truleg går for langt i sin argumentasjon. Og vi oppfattar særleg Benner mfl. (2010) på ein slik måte. Her kan det sjå ut til at kriteriet for gyldige læringsprosessar i profesjonsutdanninga er at dei direkte skal kunne relaterast til yrket, det Bernstein kallar horisontale strukturar. Dette perspektivet kan sperre for dei vertikale kunnskapsstrukturane, som kan ha ei anna og i mindre grad direkte praktisk grunngeving for studenten. Ein kan ikkje ha som utgangspunkt at studentane til ei kvar tid skal forstå relevansen av all kunnskapen dei må lære. Balansen må handle om at det er rom for denne vertikale strukturen, samtidig som det må stillast krav om god samanheng på området der utviklinga av teoretisk kunnskap har eit empirisk grunnlag.

Koherens og konsistens

Koherens og samanheng kan bli forveksla med konsistens. Den leksikalske tydinga av omgrepet konsistens, er at det omhandlar samanhengar fri for motsetningar. Dersom kvalifiseringa i profesjonsutdanning skal vere konsistent i tydinga eintydig, og byggje på felles forståing, kan det skjeme for det faktum at kvalifisering til t.d. læraryrket tvert i mot er samansett, mangsidig, omstridd og konfliktfylt, og etter vår vurdering bør vere nettopp det (Buchmann og Floden 1991; Haug 2010). Dei som skal lære å bli gode yrkesutøvarar er neppe tent med at læreprosessen er teikna opp på førehand, som ei slags teknisk utdanning. Forsøk på å utvikle «evidensbasert praksis» for ulike profesjonsutdanningar, kan oppfattast på denne måten (Ekeland 2009). I staden treng framtidige profesjonsutøvarar trening i å vege sprikande kunnskapselement mot kvarandre med tanke på å utvikle teoretisk forståing og handling (Buchmann & Floden 1991: 5).

Også Engeström og Sannino (2010: 3) argumenterer mot koherens, i tydinga læreprosesser som på førehand prøver å fastlegge kva læringsbehovet handlar om, mellom anna fordi yrkesfeltet ein skal utdanne til stadig endrar seg. I deira perspektiv er *motsetningane* (contradictions) ei sentral drivkraft i læreprosessen. Det betyr at konflikthar, dilemma og ulike oppfatningar – mellom aktørar, disiplinar, arenaer og organisasjonsnivå – er nødvendige i læreprosessen. Koherens må derfor ikkje handle om å gi inntrykk av enkle samanhengar, men at dei reelle motsetningane blir eksponerte slik at dei kan bli vurderte.

Praktiske utfordringar

Behov for auka vekt på koherens og samanheng kan også vurderast ut frå meir praktiske omsyn. Ein grunn kan vere at vilkåra for å drive mange profesjonsutdanningar har endra seg, når høgre utdanning gjennom nokre tiår har gått frå å utdanne relativt selekterte studentgrupper til å bli masseutdanning. For eit par tiår attende måtte til dømes søkjarane ha relevant forpraksis for å bli tatt opp i førskule- og sosialarbeidarutdanning. I dag ser ein ved mange høgskular svak søking til ei rekkje profesjonsutdanningar. Det medfører at mange studentar manglar relevant erfaring frå yrkesfeltet, og i tillegg har svake karakterar og få kunnskapar frå tidlegare skulegang (Heggen 2010). Det kan i nokre høve føre til at studentane har vanskar med å sjå samanhengar mellom fagleg innhald i kurs ved høgskulen, og det yrket dei skal kvalifisere seg for. Og dersom studenten ikkje ser slike samanhengar, kan det lett gå ut over motivasjonen for å lære. Samtidig er dette ei utfordring fordi koherens i siste omgang handlar om studentane sine erfaringar og i kva grad dei opplever meningsfulle samanhengar. Når studentane har ulike føresetnader og erfaring, vil òg vilkåra for å erfare koherens vere ulike.

Behovet for å styrke samanhengen i utdanningane kan òg ha samanheng med dei som utdannar dei nye profesjonane. Reformene i høgre utdanning dei siste tiåra har stilt auka formalkrav til utdannarane. Dei skal ha forskingserfaring, førstekompetanse og doktorgrader. Dette kan vere med å styrke den faglege kvaliteten i profesjonsutdanningane, men i nokre tilfelle også auke avstanden mellom utdanning og yrke gjennom at dei som underviser har svakare kunnskapar om yrkesfelt og yrkesoppgåver.

Konklusjon

Vår konklusjon på denne debatten om koherens er todelt, nokre vil seie ein både/og-konklusjon. Det er for det første viktig at koherensdebatten ikkje undergrev det Bernstein (2000) kallar den vertikale kunnskapsstrukturen – teoretisk kunnskap som ikkje utan vidare kan gi praktiske oppskrifter og handlingsalternativ, men som har potensial i seg til å bli viktig for studenten i arbeidet med å finne sin plass i studiet, yrkesfeltet og samfunnet. Samtidig er det nødvendig å styrke samanhengane mellom fagleg innhald i studiet og utfordringane i yrkesfeltet der kunnskap og teoriutvikling har eit empirisk og praktisk utgangspunkt.

I tidlegare arbeid blir det trekt fram tre område der profesjonsutdanningar kan arbeide med å styrke samanhengen (Heggen 2010). Det første handlar om å legge til rette for at studenten kan arbeide med å utvikle identifiseringa med fag og yrke. Studentar vil til vanleg starte i ei profesjonsutdanning ut frå ei førestilling eller identifisering med yrke og yrkesfelt. Det er truleg viktig at studenten gjennom studiet kan halde oppe og utvikle denne førestillinga av seg sjølv som framtidig profesjonsutøvar, i møte med fag og praksisperiodar. Det andre gjeld utdannarane sitt ansvar for å ha så god innsikt i yrkesfeltet ein utdannar til, at undervisning og faginnhald kan relaterast til framtidige oppgåver i tilfelle der det finst eit slik empirisk grunnlag. Det tredje handlar om å utvikle møteplassane mellom utdanning og yrkesfelt. Det kan medverke til å gi lærarane i høgskulen nødvendig innsikt i yrkesfeltet, men òg at representantar for praksislæring og yrkesfelt betre kan forstå rekruttane sin faglege bakgrunn når dei entrar yrkesfeltet.

Vi har i denne artikkelen lagt hovudvekt på forskingsarbeid som studerer koherens i tydinga programkoherens. Men det er også viktig å ha eit longitudinelt perspektiv på profesjonskvalifisering. Det er derfor også behov for forskning som ser på to andre dimensjonar ved omgrepet; biografisk- og overgangskoherens, og studerer samanhengar mellom desse formene for koherens og god profesjonskvalifisering.

Litteratur

- Antonovsky, Aron (2000). *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Benner, Patricia mfl. (2010). *Å utdanne sykepleiere. Behov for radikale forandringer*. Oslo: Akribes.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Buchmann, Margaret & Robert E. Floden (1992). Coherence, the Rebel Angel. *Educational Researcher* 21(9), 4–9.
- Corlett, Jo (2000). The perceptions of nurse teachers, student nurses and preceptors of the theory-practice gap in nurse education. *Nurse Education Today* 20(6), 499–505.
- Darling-Hammond, Linda (red.) (2006). *Studies of excellence in teacher education: Preparation at the graduate level* (5 vols.). New York: National Commission on Teaching and America's Future, American Association of Colleges for Teacher Education.
- Dewey, John (1904). *The relation of theory to practice in education: The third yearbook of the National Society for the scientific study of education: Part I: The relation of theory to practice in the education of teachers*. Chicago: University of Chicago Press.
- Durkheim, Émile (1995/1912). *The Elementary Forms of Religious Life*. New York: The Free Press.
- Ekland, Tor-Johan (2009). Hva er evidensen for evidensbasert praksis? I Harald Grimen & Lars Inge Terum (red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Engeström, Yrjö & Annalisa Sannino (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5, 1–24.
- Eraut, Michael (2010). Knowledge, Working Practices, and Learning. I Steven Billett (red.), *Learning Through Practice*. Dordrecht: Springer.
- Grimen, Harald (2008). Profesjon og kunnskap. I Anders Molander & Lars Inge Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grossman, Pam mfl. (2008). Constructing Coherence. Structural Predictors of Perceptions of Coherence in NYC Teacher Education Programs. *Journal of Teacher Education* 59(4), 273–287.
- Hammerness, Karen (2006). From Coherence in Theory to Coherence in Practice. *Teacher College Record* 108(7), 1241–1265.

- Haug, Peder (2010). Lærarkvalifiseringa. I Peder Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt.
- Heggen, Kåre (2008). Social workers, teachers and nurses – from college to professional work. *Journal of Education and Work* 21(3), 217–231.
- Heggen, Kåre (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt.
- KUF (2010). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOKUT (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge. Hovedrapport, del 1. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Olesen, Henning Salling (2007). Theorizing learning in life history – a psycho-societal approach. *Studies in the Education of Adults* 39(1), 38–53.
- St.meld. 11 (2008–2009). Læreren – rollen og utdanningen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sjöberg, Jan & Sven-Erik Hansén (2006). Om att utveckla lärarkompetens – Relationen teori og praktik i lärarutbildningar. I Agneta Bronäs och Staffan Selander (red.), *Verklighet. Teori og praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Smeby, Jens-Christian (2010). Studiekvalitet, praksiskvalitet og yrkesrelevans. I Peder Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt.
- Smeby, Jens-Christian & Kåre Heggen (2010). The importance of coherence in educational programmes for the development of professional competence. Paper, work-shop, Oslo: Oslo University College, 13–15. December 2010.
- Smeby, Jens-Christian & Sølvi Mausethagen (2011). Kvalifisering til «velferdsstatens yrker». I *Utdanning 2011. Statistiske analyser*. Oslo – Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Tatto, Maria T. (1996). Examining values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenges for teacher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 18(2), 155–180.
- Young, Michael F. D. (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.

Notar

- 1 Artikkelen inngår som en del av prosjektet «Qualifying for Professional Careers», finansiert av Norges forskningsråd gjennom programmet «Utdanning 2020».
- 2 Surveyundersøking gjennomført av Senter for profesjonsstudier (SPS), Høgskolen i Oslo, blant studenter i ulike profesjonsutdanningar. For meir informasjon, se: <http://www.hio.no/studdata>

Kari Mari Jonsmoen

kari-mari.jonsmoen@hioa.no

Marit Greek

marit.greek@hioa.no

«HODET BLIR TUNGT – OG TOMT»– om det å skrive seg til profesjonsutøvelse

Evalueringen av Kvalitetsreformen viser at dagens studenter skriver mer og får flere tilbakemeldinger på sine arbeider enn tidligere (Aamodt mfl. 2006). Likevel etterspør studentene mer veiledning (Greek & Jonsmoen 2010). Forskningsprosjektet «Skrivetradisjoner og utdanning – å skrive seg til profesjonsutøvelse» forteller oss at den veiledningen studentene får, er mangelfull, og at studentene lærer lite om egen skriveprosess. Studentene får innføring i formelle krav til oppgaveskriving, men lærer ikke hvordan de skal skrive en god fagtekst.



Kari Mari Jonsmoen
Førstelektor ved Pedagogisk
utviklingssenter, Høgskolen i
Oslo og Akershus.
E-post: kari-
mari.jonsmoen@hioa.no



Marit Greek
Førstelektor ved Pedagogisk
utviklingssenter, Høgskolen
i Oslo og Akershus.
E-post: marit.greek@hioa.no

Innledning

Skriftlige arbeider er en viktig del av studentenes læringsarbeid i høyere utdanning. Det er derfor rimelig å anta at lærere vektlegger studentenes skriveprosess, så vel som fagskriving som sjanger, i sin veiledning. Studentene skal lære et nytt fag, og de skal lære å uttrykke sin fagforståelse skriftlig innenfor studieprogrammenes kriterier for hva som er god fagskriving. Intervjuer med studenter ved Høgskolen i Oslo¹ (HiO) (Greek & Jonsmoen 2010) og erfaringer gjort ved Studieverkstedet² tyder imidlertid på at mange sliter med dette. Intervjuene avdekker at studentene, uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn, studieprogram og hvor langt de har kommet i studiene, har behov for mer og bedre skriveveiledning. De har problemer med å tolke oppgavene, formulere problemstilling, systematisere innhold og sette opp en klar struktur. Studentene ønsker en veiledning som vektlegger skriveprosessen, og som er konkret og

tilpasset den enkeltes arbeid. Foruten å dokumentere kunnskap, skal skrivearbeidet gi økt læring – men er det tilfelle?

I studien «Skrivetradisjoner og utdanning – å skrive seg til profesjonsutøvelse» følger vi, som henholdsvis filolog og pedagog, et tilfeldig utvalg studenter i deres arbeid med skriftlige oppgaver gjennom første studieår. Hva tenker de om seg selv som skrivere, hvilke utfordringer møter de, hva er god veiledning for dem og ikke minst, hva mener de at de lærer ved å arbeide skriftlig med det faget de studerer? Informantenes skrivehistorier gir innblikk i deres personlige skriveprosess og hvordan de opplever krav knyttet til ulike obligatoriske, skriftlige oppgaver. Sammen med informantene har vi diskutert ulike tekster de har skrevet og fått kunnskap om hvordan de ser på dem. Artikkelen bygger på data framkommet ved intervjuer høsten 2010.

Skriving og læring

Å skrive er en meningsskapende prosess som gir muligheter til ny innsikt ved omorganisering og bearbeiding av tidligere kunnskap og erfaring. På denne måten står tanke og språk i et gjensidig avhengighetsforhold (Hoel 2008; Dysthe 2000; Vygotsky 1988). Gjennom å tvinge et tankemessig kaos om til strukturerte, skriftlige setninger, tilegner studentene seg gradvis forståelse for ulike faglige emner og problemstillinger. Et profesjonsstudium består av flere fagdisipliner, og studentene må derfor hente kunnskap fra ulike fagområder og -tradisjoner for å skrive dekkende om et aktuelt emne innenfor studiet. Dette krever målrettet kunnskapsinnhenting, kompetanse i å tilegne seg fagstoff fra ulike forskningsfelt, evne til å prioritere og selvstendighet i forhold til egen fagskriving. Å uttrykke faglig kunnskap med fagets retorikk krever dessuten bevisst refleksjon over hvordan tekstene skrives.

Å skrive er en kompleks ferdighet, «[det] krev at ein har kontroll over og kan hanskast med mange og dels innbyrdes motstridande krav og problem *samtidig*» (Hoel 2000: 61). Skrivning i høyere utdanning forutsetter både sjangerkunnskap og kunnskap om det innholdet som skal formidles. Studentene må forstå, reflektere og ta faglige valg, og de må arbeide med selve formidlingen, slik at de uttrykker seg på en måte som er akseptert innen faget (Dysthe 2000). Et hvert studium stiller krav til skrivekompetanse, og kravene står i forhold til fagets innhold og egenart. Skrivekompetanse sees i sammenheng med tekstens intenderte funksjon.

Skriveforskning har hovedsakelig vært knyttet til norskfaget i grunn- og videregående skole, og overgangen mellom de ulike trinnene i vårt utdanningssystem har vært tillagt liten vekt. Det samme gjelder for overgangen mellom videregående skole og profesjonsstudier, en overgang mange studenter opplever som forvirrende. De ser blant annet ikke sammenhengene mellom de krav som stilles i videregående skole og kravene til fagskriving i profesjonsstudier (Greek & Jonsmoen 2010).

Hva har vi gjort og hvordan har vi gjort det?

44 tilfeldig valgte studenter ved tre ulike bachelorstudier ved HiO har vært informanter i dette forskningsprosjektet. Det faktum at ulike fag representerer ulike tekstkulturer, har vært styrende for valg av informanter. Gjennom studien ønsker vi å gi ny kunnskap om studenters skriveerfaringer og svar på om det er systematiske forskjeller mellom studiene. For å sikre et representativt utvalg og samtidig få et sammenliknbart datamateriale, er det valgt studier der faglig drøfting og argumentasjon i skriftlige arbeider vektlegges. Det foregår ikke noe organisert samarbeid på tvers av de aktuelle bachelorstudiene når det gjelder studenttekster og skriveveiledning. I tillegg har tre skrivementorer³ gitt oss tilgang til sine logger. Loggene viser hva studentene etterspør når de oppsøker skriveveiledning.

Som forskningsmetode valgte vi en kvalitativ tilnærming, «en særlig velegnet metode for å få informasjon om hvordan informanten opplever og forstår seg selv og sine omgivelser» (Thagaard 2009: 61). Samtalene med informantene ga oss tilgang til deres personlige fortellinger fra arbeidet med fagskriving i studiehverdagen, innblikk i hvordan de ser på egen skriveprosess og deres oppfatning av seg selv som fagskrivere. Det ble foretatt 36 halvstrukturerte intervjuer ut fra en tematisk intervjuguide. Vi lot informantene i størst mulig grad styre samtalen, men sørget likevel for å få deres tanker omkring de temaene som var fastlagt. Dette skapte bredde og dybde i hvert intervju. At de fikk snakke om det som opptok dem i øyeblikket, bidro til en trygg atmosfære for intervjuene.

Vi ønsket å samtale med informantene før deres første skriveerfaring som studenter, for å få kunnskap om hvordan de i utgangspunktet så på seg selv som skrivere og hvilke krav de forventet å bli stilt overfor i studiet. For å nå alle informantene på kort tid foregikk den første intervjurunden gruppevis, i grupper på mellom fire og seks. Samtalene varte i 45 til 60 minutter. Det ble brukt lydopptaker under intervjuene og opptakene ble senere transkribert. Data ble analysert tematisk mellom hvert intervju og dannet grunnlaget for neste samtale, slik at temaene ble fulgt opp og nye lagt til. Informantene fikk møte oss som forskere gruppevis i en fase der de fleste var ukjente for hverandre og utrygge på seg selv som studenter og oss som forskere. Gruppeintervjuet bidro til at samtalen kom raskt i gang og fikk et utvunget preg. Informantene fulgte opp hverandres svar og kommenterte spontant andres utsagn. Samtidig ble terskelen for å komme med kritiske bemerkninger og forfølge disse lavere når de hadde sine medstudenter i ryggen. Av og til ga det seg utslag i en felles klagesang, og det ble utfordrende å fastholde den personlige fortellingen. En annen utfordring var at enkelte informanter lett ble tause i møte med mer aktive, selvsikre og språkføre medstudenter. Ettersom vi ønsket å komme nærmere inn på den enkeltes personlige skrivehistorie, fulgte vi opp med individuelle samtaler. På denne måten fikk vi god kontakt med hver enkelt informant, og alle fikk fortelle sin historie uten påvirkning fra medstudenter. I desember 2010 ble det foretatt dybdeintervju med åtte tilfeldig valgte informanter fra de tre aktuelle studiene. Vi diskuterte både tekster de hadde skrevet og tekster som var under arbeid. I denne samtalen var vi kritiske lesere; vi stilte spørsmål til teksten, ba om forklaringer, og la vekt på å bevisstgjøre studentene om egne valg. Å være i en forskerrolle og samtidig gi skriveveiledning kan påvirke både informantene og forskerne. Bare åtte av 44 fikk slike tekstsamtaler og vi mener derfor at disse

verken har påvirket informantenes fortellinger eller vårt forhold til informantene som et hele. Samtalene om tekstene ga oss konkret og verdifull informasjon om informantenes evne til metarefleksjon, om hva de vektla i sitt skrivearbeid og hvordan de responderte på veiledning.

Forskningsprosjektet er tverrfaglig. Forskerne representerer ulike kompetanse, og temaet fagskriving i høyere utdanning er drøftet og belyst både fra pedagogens og filologens forståelsesramme. På denne måten har samarbeidet ført til økt forståelse for tematikken og en overskridelse av faglige grenser. Tverrfaglighet har preget alle faser av forskningsprosessen, fra valg av tema og fram til analyse og synliggjøring av funnene. Utarbeiding av intervjuguide og tolkning av data fra ulike faglige perspektiv har vært et viktig metodisk verktøy. Ulik faglig ståsted har vært skjerpene. Det har ikke vært mulig bare å lete etter det vi kjenner igjen og å bekrefte det vi allerede vet – vi har sett ulikt. Arbeidet har vært innovativt i den forstand at det er informantenes fortellinger som har ført arbeidet videre. Lydopptakene er transkribert fortløpende og analysert etter hver intervjurunde. Analysen basert på informantenes fortellinger har vært avgjørende i diskusjonen om hvilke spørsmål vi skulle vektlegge i det etterfølgende intervjuet.

Studentene forteller

Det er stor variasjon mellom utdanningene, både når det gjelder antall innleveringer, krav til skriftlige arbeider og tilbud om veiledning. Der en av utdanningene krever ti studieoppgaver produsert i fellesskap, har en annen utdanning bare ett individuelt, skriftlig arbeidskrav første semester. Likevel er informantenes skrivehistorier overraskende like.

Å skrive er en alvorlig oppgave

Den første samtalen avdekket nærmest identiske erfaringer. Å skrive fagoppgaver framstod som alvorstungt, vanskelig og med absolutte krav. Uttrykk som «må følge påbud», «må være riktig» og «må lære seg et annet språk, det akademiske» går igjen hos samtlige informanter når de forteller hva høyskolen forventer av dem. Det er påfallende hvor engstelige mange er allerede før den første oppgaven er skrevet: «vi er jo mer redd for å gjøre feil da, når vi skjønner hvor alvorlig det er», «en kan bli tatt for juks» og «jeg er veldig redd for fusk – at du glemmer å oppgi en kilde». Kildebruk er et tilbakevendende tema. Alle informantene har oppfattet at referansebruk er nødvendig, og kildehenvisninger oppfattes som «veldig vanskelig». For flere er dette den største utfordringen i skrivearbeidet, fordi «det er helt nytt for meg». De lurer på hvor ofte en må ha kildehenvisninger og hvordan indirekte sitater brukes. Informantene har forstått at de skal reflektere, eller som mange sier: «skal vise egne tanker», men sier samtidig at det ikke er tillatt å ha egne meninger: «Det som er vanskelig – sitater, og samtidig ha egne tanker. Men egne tanker må jo være fakta som står i boka, så hvordan skal jeg få det [egne tanker] på papiret uten at det blir et indirekte sitat?»

Utdanningene har tydelig nådd fram med informasjon om plagiering og viktigheten av nøyaktig kildebruk i alle former for oppgaver: «Det er superviktig – kan stryke på dette». En informant reagerer imidlertid slik: «det er rart å skulle referere kilder i teksten som om en skulle skrive en avhandling, selv om det bare er tre sider. Om jeg ikke hadde hatt kontakt med dette før ville jeg vært livredd». De fleste skrivehistoriene vitner nettopp om en redsel for feil kildebruk, og dette hemmer skrivearbeidet for flere av informantene. Vi ser at tenkte vanskeligheter rundt skriftlig arbeid, allerede etter den første måneden, har fortrent spenningen ved å møte et nytt fag. Informantene er først og fremst opptatt av formelle krav til arbeidene, og det er en utbredt oppfatning at de «får ikke bestemme innholdet, men må følge reglene og formen». De har fanget opp en rekke påbud og forbud. Mange er tydelig skremt, redde for å gjøre feil og for å «fuske». Redsel er et dårlig utgangspunkt for en god skriveprosess. Frykt skaper skrivesperre, og skrivesperrer skaper mer frykt.

Ut fra kompetansemålene fra studieforberedende utdanningsplan for videregående opplæring, skal studentene ha et godt utgangspunkt for å mestre den skriftlige hverdagen som møter dem i profesjonsutdanningene. Lærerplanen i norsk for NOR1Z35 sier blant annet at eleven skal kunne:

- beherske formverk og tekstbinding på bokmål og nynorsk
- skrive fagtekster etter vanlige normer for fagskriving på bokmål og nynorsk
- skrive klart disponerte tekster med tydelig fokus og saklig argumentasjon
- vurdere argumentasjon i andres tekster og underbygge egne påstander ved saklig argumentasjon

(Læreplan i norsk)

Alle så nær som to informanter i utvalget har studiekompetanse fra norsk videregående skole. Likevel er det bare noen få informanter som gjenkjenner kravene til fagskriving i profesjonsstudier. Dette er påfallende dersom vi går ut fra at målene fra videregående opplæring er nådd. Noe av forklaringen kan ligge i måten utdanningene presenterer kravene på, men det kan også forstås som en reaksjon på informantenes møte med en ny virkelighet.

Individuelle forskjeller blir i løpet av høsten mer synlig i informantenes historier, og ulike personer trer fram. Vi ser selvstendige studenter som stoler på seg selv, gjør egne valg og våger å ta sjanser. Vi ser også usikre og pliktoppfyllende studenter som er redde for å gjøre feil, prøve seg fram, sette ord på papiret og fremme egne synspunkter. De oppfatter at utdanningen stiller absolutte og nærmest uoppnåelige krav til korrekthet. Teksten skal være skrevet i den korrekte sjangeren, med en korrekt problemstilling, et korrekt innhold og formulert med de korrekte ordene. I tillegg skal de vise korrekt bruk av pensum og synliggjøre dette ved korrekte referanser og korrekt litteraturliste. Det er ikke å undre seg over at dette blir alvorstungt og vanskelig. Skrivehistoriene forteller at for enkelte informanter fører dette til en altoverskyggende skrivesperre og lav selvtillit: «hodet blir tungt og tomt».

Relativt mange forteller om startvansker. De vet ikke helt hva de skal begynne med og skriver ikke før de har funnet en god start. Enkelte blir stående fast midt i skrivearbeidet fordi de ikke finner den rette måten å uttrykke seg på. Setningene må være velfungerende både innholds- og formmessig i det øyeblikk de skrives. Flere forteller at de ikke klarer å endre setningene når de først er nedskrevet. Disse studentene blir hengende fast i formen og lærer mindre. En sier: «jeg forkaster setninger og kommer ikke i gang». Flere av informantene har imidlertid klare strategier for å komme i gang, til tross for et lite lystbetonet skrivearbeid eller en diffus forståelse av hva oppgaven skal handle om. Enkelte løser det ved hjelp av friskrivning. De setter seg umiddelbart ned og skriver usensurert i vei: «Må få ut alle ideene mine først, så strukturerer jeg etterpå». Andre gjør et stort forarbeid før de begynner å skrive. «Jeg må lese alt først ellers greier jeg ikke å besvare oppgaven korrekt, så strukturerer jeg før jeg begynner å skrive, men strukturen er ikke fastlagt». Struktur på innholdet skapes på ulike måter. Enkelte skriver en innledning først, for deretter å bruke innledningen aktivt for å holde fokus, mens noen begynner i den andre enden og skriver konklusjonen først. Uansett hvilke strategier informantene velger, viser skrivehistoriene at alle som var fornøyd med egen tekst hadde hatt en klar plan for skrivearbeidet.

Hva er en fagtekst?

Skrivehistoriene fra første samtale er preget av informanter som føler seg fremmedgjort og uforberedt på utdanningens krav til skriftlighet. Faglig kunnskap vies ingen plass. Informantene er nærmest utelukkende opptatt av formelle regler for oppgaveskriving og av at de skal skrive på en måte «som vi ikke er vant til». 42 av 44 informanter har skrevet tekster etter «vanlige normer for fagskriving» i videregående skole. Likevel har ingen en klar formening om hva som ligger i begrepet fagtekst, annet enn at det er «tekster der du bruker litt finere språk» eller «vanskelige tekster som er korrekt formulert». Språket skal ikke være «barnslig», og det er viktig å bruke «litt lange og vanskelige ord». For de fleste av informantene er språklige krav noe vagt og abstrakt. Begrepet fagspråk benyttes ikke. At bruk av fagspråk har sammenheng med faglig forståelse og er nødvendig for å kunne uttrykke seg presist om et faglig tema, blir ikke nevnt. Vi kan likevel ikke utelukke at informantene har en forståelse for fagspråkets betydning i skriftlige tekster, selv om de ikke kan redegjøre for det. De er i startfasen av et studium og har fått mye informasjon og mange nye inntrykk på kort tid, noe som trolig bidrar til å skyve tidligere kunnskap i bakgrunnen. Kanskje er det også uvant for informantene å forholde seg til tekster i et metaperspektiv, i en ny, faglig virkelighet, utenfor norskfagets rammer. I intervjuene får de i tillegg spørsmålene over bordet, uten å være forberedt på annet enn at de skal dele sine tanker med oss om det å skrive i en høgskolesammenheng.

Retningslinjer for oppgaveskriving og kildebruk får mindre og mindre plass i samtale-ene utover høsten. Flere av informantene kommer med utsagn som: «går greit å skrive oppgaver» og «trodde det var mye vanskeligere enn det er». Skriveerfaringene i løpet av de første månedene ser ut til å ha ført til økende grad av selvtrillit og større forståelse for skriveprosessen. Selv om informantene er mer opptatt av vanskelighetene med å innfri

formelle krav enn av det faglige innholdet, kan vi spore en forskyvning fra formelle krav til et faglig innhold som avgjørende for en god oppgave. I skrivehistoriene forteller de om usikkerhet når det gjelder tekstens fokus, hva er sentralt i pensum og hvordan holde «den røde tråden». En av informantene sier: «Å skrive har kanskje noe med selvtillit å gjøre, at du føler at du kan det du skriver om. Det blir gøy når man mestrer det». En annen sier at «det som er vanskelig med skriftlig oppgave er at du må ha din egen mening og dine egne tanker. Det innebærer at du må lese veldig mye og forstå, men det er spennende når du kan få fram egne meninger». Fordi faginnholdet blir mer sentralt, blir utfordringene større for enkelte studenter. En sier: «Regler for oppgaveskriving går det an å lese seg til – ikke så usikker på det. Mer usikker på det faglige innholdet».

Tekstbevissthet

Når krav til skriftlighet har fått så stort omfang i dagens høyskolestudier, blir skriveprosessen sentral i læringsarbeidet. «Ved å øke bevisstheten om oss selv som skrivere og om de konkrete formene vi gir språket i den vitenskapelige teksten, kan vi lette skriveprosessen», skriver Seip (2000: 153). Gjennom å skrive skal studentene vinne erkjennelse, tilegne seg faglig kunnskap og bli dyktige profesjonsutøvere. Dette fordrer evne til å stille spørsmål til egen tekst; spørsmål som gir refleksjon, utvider perspektivene og fører til læring. Å føle seg trygg på egen skriftlighet er en forutsetning for dette.

I tredje samtale vurderer åtte informanter sine egne arbeider. I hovedsak er de fornøyde med innsatsen sin. Det å skrive en fagoppgave på egenhånd har gått bedre enn forventet, og flere sier at de har bedre tak på skrivingen nå. Informantenes egenvurdering sammenfaller med forskernes oppfatning av det skriftlige arbeidet. Flere av tekstene er godt skrevet, informantene har holdt seg til temaet, skapt sammenheng i teksten og det er lett å følge resonnementene. Til tross for gode skriveferdigheter, viser imidlertid informantene gjennomgående liten grad av tekstbevissthet. På spørsmål om hva som gjør teksten god, får vi svar som: «god teft for tekst, synes selv det går greit å skrive» og at oppgaven har vært «lett» å skrive. I stedet for bevisst å benytte tidligere skriveerfaring og -kunnskap, skriver de på *følelsen*. Bruk av «riktige ord» slik at teksten ikke blir «barnslig», er fortsatt kriteriet på en god oppgave og avgjørende for om informantene er fornøyd med egen prestasjon eller ikke.

Det er viktig for informantene å ha gode fagkunnskaper, men de er i liten grad opptatt av hvordan faginnholdet formidles skriftlig, og de kan ikke selv se om teksten er logisk strukturert og leservennlig: «har fått med de viktigste punktene og det som står er riktig, men vet ikke om det er riktig strukturert og lett å lese». Det kommer fram en stor usikkerhet i forbindelse med avsnittsinndeling. Selv om tekstene er logisk inndelt, kan ikke informantene forklare hvorfor avsnitt er satt. Avsnittene settes ut fra en følelse av hva som er best, mer enn av tekstens innhold.

Ved gjennomgang av tekstene viste det seg at stoffet ofte blir behandlet overfladisk og implisitt. Eksempler på dette er uttalelser som «mange utfordringer», «det er viktig» og «langsiktig og drastisk tenkning», uten at dette presiseres ved å si noe om *hva* disse utfor-

dringene består i, *hvorfor* noe er viktig eller *hva* som menes med langsiktig og drastisk tenkning. Manglende fylde i teksten handler altså om manglende presisering av momenter og underbygging av påstander. Det er uklart for alle informantene hva som menes med en «fylldig og utdypende tekst». For flere av dem handler det om «å få den lang nok». En sier: «Å få det jeg skriver fylldig; det er å finne en bok og fylle ut», og en annen forteller at det dreier seg om å «bruke teori og reflektere litt rundt det». Tekstene er i hovedsak redegjørelser, uten at innholdsmomentene kobles sammen og uten at informantene ser kunnskapene i forhold til hverandre.

Drøfting og argumentasjon vies liten oppmerksomhet til tross for at alle oppgavene krever det. Når dette kommenteres, får forskerne spørsmål som: «er det ikke nok å si hva som er vanskelig og foreslå tiltak?» I forbindelse med temaet *å drøfte* sier informantene at: «da kan jeg bruke mine egne ord og mine egne vurderinger, og slipper å drive og slå opp i alle slags kilder og kildehenvisning og slikt» og «jeg kommer ikke med noe nytt i drøftingen, det er egentlig drøvtygging på noen av de forrige punktene». En informant sier at drøfting er «en mer omfattende oppgave hvor du på en måte mater ting inn med teskje. Og bygger argument på argument på argument, og viser at ting er logisk». Det synes som om det å drøfte oppfattes som den enkleste delen av skrivearbeidet. For informantene handler drøfting primært om tekstens lengde og ikke om utdyping av innhold. Det er en utbredt oppfatning at det er problematisk både «å redegjøre» og «å drøfte» i korte oppgaver: «jeg kan ikke rekke alt på fem sider». Bare én av informantene har en forståelse av at det handler om ulike perspektiver: «drøfting handler om å gi pluss og minus i forhold til hva de nye tiltakene kan føre til».

Informantene er overbeviste om at det gjelder å vise sensor mest mulig av det de vet. At det i høyere utdanning handler om å anvende kunnskapen, å gå i dybden på *noe* i stedet for å behandle *mye* overfladisk, er det liten forståelse for. Dette kan skyldes at de rett og slett ikke vet det, at de mestrer bedre å gjøre rede for enn å drøfte, eller at de ikke våger å gå inn i en fagdiskusjon.

Å arbeide med skriftlige oppgaver i gruppe

Grupper, samarbeid og innlevering av fellesprodukter opptar informantene. Det oppleves som positivt for de fleste å tilhøre en gruppe, og for enkelte trygger det også skriveprosessen. Enkelte sier at det er godt å være i gruppe med noen som har studert tidligere og forstår kravene som stilles. I gruppen kan de forberede eget skrivearbeid gjennom diskusjoner om oppgavene, om kravene som stilles og om egne problemstillinger. Selv om gruppesamarbeid er positivt, foretrekker de å skrive individuelle oppgaver: «Jeg liker veldig godt å få innspill av tanker, men å formulere oppgaven vil jeg gjerne gjøre selv». Å skrive obligatoriske oppgaver i felleskap, i en tilfeldig sammensatt gruppe, er krevende, spesielt dersom studentene er svært ulike. Ulikhet i norskspråklig kompetanse trekkes fram som en stor utfordring, og flere informanter forteller om vanskeligheter når en eller flere av gruppemedlemmene har norsk som andrespråk. Det fører til merarbeid for «de norske» fordi mye må omskrives, og «alt tar lengre tid». Å skrive i grupper er dessuten et slitsomt

og læringsmessig risikofylt prosjekt fordi «En bryr seg ikke om hva andre skriver [...]». Informantene forteller at de bare har oversikt over eget bidrag og dermed mister kontrollen over oppgaven. Utsagn som: «Vet bare sånn cirka hva de andre skriver om» og «Det er vanskelig å stole blindt på de andre i gruppa», forekommer hyppig. Flere stiller spørsmål ved læringseffekten og synes gruppearbeidet tar tid fra faglesing. Obligatoriske gruppeoppgaver oppfattes som separate øvelser de må igjennom. At diskusjoner knyttet til det å skrive oppgaver i fellesskap kan øke faglig forståelse, nevnes ikke av noen. De fleste tror de lærer mer av individuelle oppgaver og sier at gruppeoppgavene gir dem lite. En typisk uttalelse er: «Gjør det som må til felles og sørger for meg selv ellers».

Skrivehistoriene viser imidlertid at det å skrive i gruppe kan være positivt for noen. Spesielt trekkes dette fram av informanter som sliter med å strukturere eget skrivearbeid. Å skrive sammen med andre virker disiplinerende og de kommer raskere i gang med skriveprosessen. En forteller at dette ga en god start fordi «jeg ble tvunget til å sette i gang, ville ikke skuffe de andre». En annen sier: «I gruppearbeid får en press – ansvar for andre, ikke bare meg selv». Denne informanten gruer seg til de individuelle oppgavene, «for da kan jeg utsette arbeidet».

Veiledning og tilbakemelding

Studenter i høyere utdanning skriver for å lære og for å dokumentere kunnskap. Både kunnskapstilegnelse og økt kjennskap til hvor en står faglig, er en uttalt hensikt med skriftlige oppgaver. I denne prosessen blir veiledningen sentral, og i mange tilfeller avgjørende for læring og utvikling. Trygghet i studiesituasjonen er nødvendig for at læring skal komme i forgrunnen, og redsel dempes. For å få studiekompetanse må en ha grunnleggende skriveferdigheter (jf. Læreplan i norsk for NOR1Z35), men studentene har likevel behov for skriveveiledning som støtter og videreutvikler den skrivekompetansen de har med seg inn i høgskolen. De har behov for kunnskap om og forståelse for skrivetradisjonene ved det enkelte studium og den enkelte profesjon. Evalueringen av Kvalitetsreformen understreker betydningen av å gi tilbakemeldinger til studentene som et ledd i god undervisningspraksis (Aamodt mfl. 2006). I denne sammenhengen har vi vært interessert i studentenes erfaringer med skriveveiledning. Har veiledningen bidratt til å heve skrivekompetansen og den faglige forståelsen? Skaper og omskaper veiledning og tilbakemeldinger studentenes skrivehistorier?

I den første samtalen ser vi hvordan informantene strever med de formelle kravene som stilles. Dette forsterkes i møte med lærerne. I skrivehistoriene har mangelfull veiledning underveis i skriveprosessen og lite konkret tilbakemelding etter innlevering vært et gjennomgangstema. Både veiledningene i forkant av og tilbakemeldingene underveis og i etterkant av skrivearbeidene, har hatt ulik form og ulikt innhold. Dette har variert fra utdanning til utdanning, og fra lærer til lærer. Av og til blir veiledning gitt gruppevis, av og til individuelt og noen informanter har fått veiledning i form av beskrivelser lagt ut på Fronter.

Skrivehistoriene viser at informantene opplever veiledningen som altfor generell, og har hatt lite utbytte av den. Informantene forteller at de har sammenliknet ulike tilbakemeldinger. De har lagt merke til at lærerne sier det samme til alle, de «bare forandrer på noen ord». I ett tilfelle hadde alle informantene som hadde fått «bestått» på en spesifikk individuell innlevering, fått eksakt samme kommentar. Tilbakemeldingen var tilsynelatende personlig utformet, noe som ble forsterket ved at den var skrevet for hånd. Dette fører til manglende tiltro til den veiledningen de får, og informantene forteller at de misstener at læreren ikke tar veiledningsarbeidet på alvor.

Informantene er usikre og famlende hele første semester og savner mer støtte fra utdanningen. De forteller at de får lite veiledning på innholdet. «En må gamble på hva fagveileder mener er viktig å ta med». Typiske tilbakemeldinger er at oppgaven er «veldig bra» og «du er på rett spor». For informantene betyr dette at de har med innholdsfortegnelse, og at de skriver om «de rette tingene». En som har fått individuell tilbakemelding forteller: «sånn skrivemessig så syntes hun [lærer] at jeg var veldig flink» og «jeg har jo fått spesielt god tilbakemelding på den oppgaven hvor det er drøfting». Informanten viste imidlertid ikke hva som gjorde oppgaven god og kunne heller ikke vise hva som var drøfting i teksten. Mange uttrykker frustrasjon fordi de ikke får tilbakemeldinger som forteller hvilket nivå besvarelsen ligger på. Noen vet at det er «bra», men ikke *hvor* bra, *hva* som er bra eller *hvorfor*. Flere av informantene etterspør konkret tekstveiledning, eksempler på hvordan teksten kan bli bedre og hva faglig argumentasjon egentlig er. Også informanter som selv oppfatter seg som gode skrivere, etterspør konkrete tilbakemeldinger. For dem er det viktig å få kunnskap om egen styrke og utviklingspotensial.

Skrivehistoriene viser imidlertid også fornøyde informanter. Det er spesielt *en* utdanning som utpeker seg. Utdanningen gir en individuell oppgave i første semester, og alle studenter får to individuelle veiledninger i forbindelse med skrivearbeidet. De fleste av informantene fra denne utdanningen synes de har fått tid til å lære og tid til å skrive. Dette har ført til trygghet i skrivearbeidet. De forteller om et nært forhold til lærer, og er fornøyd med veiledningen. Et typisk utsagn er:

[Jeg har] fått veiledning om det oppgavetekniske, om oppgaven og om problemstillingen. Vekta mest innhold – hva vil du skrive om og hva er mest inspirerende. Litt om det å formulere setningene. Bare å komme tilbake [til læreren] – kjempebra. Oppgaven var en øvelse i det å skrive.

Hva forteller skrivehistoriene oss?

Informantene har fått mye skrivetrening i løpet av sitt første semester, men savner kunnskap om hva som gir en god fagtekst og hvor de står faglig. Skrivehistoriene viser at flertallet er blitt mer skrivebevisste. De kan beskrive egen skriveprosess både når de arbeider individuelt og i gruppe. Informantene vet hva de får til og hvilke utfordringer de har, og de kan vurdere om det er framgang eller ikke. De har fått større innsikt i kravene til skriftlige studentarbeider selv om de ikke klarer å oppfylle disse forventningene. Skrivetreningen

ser imidlertid ikke ut til å ha gitt informantene økt fagforståelse. Skriftlige oppgaver oppfattes mot slutten av semesteret fortsatt som en separat øvelse, som verken har sammenheng med fagtilegnelse eller en framtidig profesjonsutøvelse. Veiledningen har bare i noen få tilfeller bidratt til at de ser sammenhengen mellom fagskriving og læring.

At studentene skal ha mulighet til å lykkes, at de skal få utbytte av oppgaveskriving og veiledning, synes selvsagt. Men hva vil det si å ha et tilfredsstillende læringsutbytte? Kriterier for måloppnåelse danner rammene og retningen for veiledningen og for læringsprosessen. Studenter og lærere må derfor både kjenne til hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter som er nødvendige for å dokumentere fagkunnskap gjennom skriftlige oppgaver. Hva kreves for eksempel av norskspråklige og kommunikative ferdigheter? Informantenes uttalelser tyder på at denne kunnskapen til dels er fraværende i høyskolen.

Det ikke er likegyldig hvordan veiledning og tilbakemelding gis. Veiledning i skriveprosessen og tilbakemelding på skriftlige produkter skal bidra til læring hos skriveren. HiO forfekter et sosiokulturelt læringssyn der studenten er aktivt medvirkende i egen læringsprosess. Dette krever metakognisjon. Studenten må ha kunnskap om og innsikt i egen læringsprosess og vite hva som skal til for å innfri forventningene. Lærers respons på skriftlige arbeider må bidra til dette. Den ideelle veiledningen tar utgangspunkt i studentenes faglige nivå og personlige forutsetninger, og finner gjenklang i tidligere erfaring og kunnskap. Læring er et samspill mellom personer og institusjon. «Når samspelet ikke fungerer må ein søkje etter forklaringane hjå alle som tek del, og ikkje berre hjå eleven», sier Haug (2009: 84). Institusjonen må med andre ord bli kjent med studentene og tilpasse seg mangfoldet i studentbefolkningen. Bare gjennom dette kan studentene få optimale forutsetninger for å lykkes i sitt læringsarbeid.

Studentene skal i følge Læreplan i norsk ha et godt utgangspunkt for faglig skriving etter avsluttet videregående opplæring. Det ser imidlertid ikke ut til at lærere i profesjonsutdanningene har kunnskap om studentenes forberedthet ved studiestart. Skriveveiledningen informantene får bygger ikke på tidligere skriveerfaring og -kunnskap. Kanskje mangler også lærere tekstbevissthet og kunnskap om fagtekster? Kanskje er ikke læreren selv forberedt på de økte kravene til skriftlig produksjon i høyere utdanning? Dette kan være en faktor som bidrar til informantenes opplevelse av mangelfull og lite konkret veiledning og tilbakemeldinger.

Arbeidet med skriving og skriveferdigheter i profesjonsutdanninger reiser en rekke spørsmål. Ikke minst er det viktig å finne svar på hva skrivekompetanse er i denne sammenhengen, og hvilken skrivekompetanse som kreves for å utvikle faglig forståelse og bli en kompetent profesjonsutøver. Med dette følger også spørsmålet om hvilken kompetanse som kreves av læreren for at studentene skal kunne innfri de forventninger og krav utdanningen stiller.

Litteratur

- Dysthe, Olga (2000). Den store teksten. I Lie, Sissel & Ingfrid Thowsen (red.), *Fagskriving som dialog*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, Peder (2009). Sosial ulikskap i ein skule for alle. *Bedre skole* 1, 81–84. Oslo.
- Greek, Marit & Jonsmoen, Kari Mari (2010). *Studieverkstedet ved Høgskolen i Oslo: PLUSS-rapport 2010*. HiO-rapport 2010 nr. 16. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (2000). *Skrive og samtale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (2008). *Skriving ved universitet og høgsolar: For lærarar og studenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Læreplan i norsk*. Nedlastet 26. juni fra <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?lareplanid=1100204&visning=5&sortering=3&hoid=1100206>.
- NOU (2008: 3). *Sett under ett. Ny struktur i høgere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU (2009: 18). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Seip, Ingebjørg (2000). Tekstens avslutning, eller: Hvordan få ferdig en avhandling. I Lie, Sissel & Ingfrid Thowsen (red.), *Fagskriving som dialog*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, Tove (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Vygotsky, Lev (1988). *Thought and Language*. Cambridge: Alex. MIT Press.
- Aamodt, Per Olaf, Elisabeth Hovdhaugen & Vibeke Opheim (2006). *Den nye studiehverdagen*. Delrapport 1 fra Evalueringen av kvalitetsreformen. Oslo: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret.

Noter

- 1 Fra 1. august Høgskolen i Oslo og Akershus.
- 2 Studieverkstedet i Læringscenteret tilbyr skriveveiledning og skrivekurs til alle studenter ved høgskolen.
- 3 Skrivementorene er erfarne studenter som arbeider ved studieverkstedet og har fått opplæring i å veilede på tekst.

Eli Kari Høihilder

Eli.K.Hoihilder@hive.no

Asgjerd Veia Karlsen

Asgjerd.v.karlsen@hive.no

Thomas Moser

Thomas.Moser@hive.no



Eli Kari Høihilder
Førstelektor ved Høgskolen
i Vestfold, fakultet for humani-
ora og utdanningsvitenskap,
institutt for pedagogikk.
E-post: Eli.K.Hoihilder@hive.no



Asgjerd Veia Karlsen
Høgskolelektor ved Høgskolen
i Vestfold, fakultet for humani-
ora og utdanningsvitenskap,
institutt for pedagogikk.
E-post: Asgjerd.v.karlsen@
hive.no



Thomas Moser
Professor ved Høgskolen i
Vestfold, fakultet for humaniora
og utdanningsvitenskap,
institutt for praktisk estetiske fag.
E-post: Thomas.Moser@hive.no

Digitale mapper som redskap i vurderingsprosessen

En undersøkelse blant lærerstudenter i pedagogikk

Denne studien undersøker det opplevde læringsutbyttet ved bruk av digitale mapper som formativ vurderingsmetode blant lærerstudenter ved Høgskolen i Vestfold. Datagrunnlaget er generert gjennom spørreskjema i første studieår, samt brevmetode og gruppeintervju i påfølgende studieår. Ved slutten av deres utdanningsløp ble studentene spurt om hvilket læringsutbytte de tilskriver digitale mapper som arbeidsform i faget pedagogikk. Resultatene tyder på at digitale mapper blir oppfattet som læringsfremmende, at medstudentvurdering bidrar til refleksjon over egen læring, og at kunnskapsdeling mellom studentene oppleves som både givende og viktig for læringsutbyttet.

Innledning

Kvalitetsreformen (St.meld. nr. 27 (2000–2001)) legger vekt på studentaktive undervisningsformer, og nye og varierte vurderingsformer. På denne måten retter man fokus mot å gi studentene kompetanse i å vurdere eget utviklingsforløp fram mot den summative vurderingen. Til forskjell fra summativ vurdering, som baserer seg på avsluttende, kontrollerende vurdering med tanke på godkjenning og rangering, fokuseres det innenfor formativ vurdering på intensjoner i læringsprosessen med tanke på utvikling og på å hjelpe studentene videre. Formativ vurdering omtales derfor gjerne som underveisvurdering eller vurdering for læring. Det er denne

vurderingsformen som danner utgangspunktet for presentasjonen og drøftingen av vår undersøkelse. Vi reiser spørsmål om hvorvidt medstudentvurdering, som også blir omtalt som vennevurdering, kameratvurdering og hverandrevurdering, kan fremme studentenes refleksjon over egen læring.

Flere undersøkelser støtter opp om at engasjementet øker ved hjelp av formative vurderingsformer (Hattie 2009; Timperley mfl. 2007). Forskning viser at elever gjerne vil være aktive gjennom å gi respons til andre (Smith 2009). Det finnes imidlertid få undersøkelser i høgskolesammenheng som retter oppmerksomheten mot *læringsutbyttet* ved studenters¹ hverandrevurdering knyttet til digitale mapper. Kvalitetsreformen påpeker at bruk av studentaktive læringsformer og en mer læringsorientert vurdering må forsterkes, og det samme gjelder bruk av IKT (informasjons- og kommunikasjonsteknologi) i læring, vurdering og praksis. Videre i Kvalitetsreformen står det at det må legges til rette for tettere oppfølging av studentene underveis. Det er også gitt signaler om en endring fra tradisjonelle summative vurderingsformer til mer formativ vurdering. Det innebærer at en reduserer bruken av tradisjonell skoleeksamen. Basert på resultater av norsk og internasjonal læringsforskning (bl.a. Black & William 2003; Dysthe 2007; Dysthe & Engelsen 2003a; Otnes 2004; Paulson mfl. 1991; Smith & Tillema 2006; Taasen mfl. 2004), ble bruk av digitale mapper hjemlet blant annet i fagplanen i pedagogikk ved avdeling for allmennlærerutdanning Høgskolen i Vestfold (HiVe) 2006–2008.

Ifølge Paulson mfl. (1991: 60) er en mappe en «systematisk samling studentarbeid som viser innsats, framskritt og prestasjoner innen et eller flere områder. Samlingen må omfatte studentmedvirkning når det gjelder valg av innhold, utvalgskriterier, kriterier for å bedømme nivået, og den må vise studentenes selvrefleksjoner». Bruk av mapper i det pedagogiske arbeidet handler om å styrke sammenhengen mellom undervisning og vurdering, og å finne arbeidsformer som kan fungere som redskap i læring (Dysthe & Engelsen 2003b).

Den digitale mappens betydning som redskap i vurderingsprosessen

Digitale mapper er bare ett av flere redskaper i læringsprosessen, men metoden reflekterer noen av de internasjonale forskningsfunnene som er knyttet til bedre læring. Kjenne-tegn på en mappe er at den inneholder en variert samling av studentens egne arbeider, eventuelt utført sammen med andre.

Ved Høgskolen i Vestfold ble formativ vurdering ved hjelp av digitale mapper særlig vektlagt i pedagogikkfaget siden 2004 (Høihilder 2004; Karlsen 2004). Mappearbeidene ble lagt på studentenes åpne nettsted underveis i læreprosessen. Studentene hadde ansvar for utvalg av arbeider, og de var involvert i sin egen læring gjennom motiverende og løpende framovermeldinger både av faglærere og medstudenter. Lærerutdanningen ved HiVe baserer seg på et sosiokulturelt læringsperspektiv og ønsker at teknologiske muligheter skal brukes til å fremme en delingskultur. For studentene medførte dette en mer gjennomsliktig lærings- og arbeidssituasjon hvor den enkelte blir synliggjort i fellesskapet (Øhra 2006).

Denne læringsformen har klare paralleller til de nasjonale erfaringene, som viser at studentene i stor grad er enige i at «verktøyet er et viktig og verdifullt tilskudd til deres arbeid i studiene, og at digitale mapper fører til bedre opplevelse av læring og mer omfattende refleksjoner» (Nordkvelle 2007: 67). Dette er sammenfallende med funn som viser at ved å ta aktivt del i vurderingsprosessene blir elevene bedre til å reflektere over sin egen læringsprosess (Black & William 2003; OECD 2005). Det at lærende hjelper hverandre og gir tilbakemelding ser ut til å styrke læreprosesser (Nordenbo 2008). En slik form for respons er i tråd med Kvalitetsreformens intensjoner om deltakelse i studentaktive læringsformer.

Mappevurdering bygger på en didaktisk tenkning hvor undervisvurderingen motiverer den enkeltes læringsinnsats, og der samarbeidsprosessen med studenter og lærere skal være drivkraften i å støtte læringsprosessen (Taasen mfl. 2004). Digital mappevurdering har de samme kjennetegnene som fysisk mappevurdering basert på porteføljemetodikk (Karlsen & Wølner 2006). Den digitale mappen gir i tillegg mulighet for studentene å ha innsyn i hverandres mapper, som igjen gir mulighet for samarbeidslæring og kollektive prosesser og produkter. Gjennom bruk av mappevurdering åpnes det for at ulike kommunikasjons- og dokumentasjonsformer kan bringe inn en refleksjon over egen læring gjennom et åpent læringsfellesskap (Høgskolen i Vestfold 2006).

Selv om mappevurdering har mange positive sider som lærings- og vurderingsverktøy, er det flere dilemmaer som kontinuerlig må drøftes i læringsfellesskapet for å finne en hensiktsmessig balanse. Dysthe og Engelsen (2003b) peker på at overkontrollering kan være en fare ved mappevurdering. Mapper generelt og digitale mapper spesielt gir læreren store muligheter for å overvåke mange sider ved læreprosessen. Dette er en risiko som alle lærere og skolens ledelse må være oppmerksom på og gardere seg mot. Lærerens oppgave er ikke minst å støtte utforskningen av individuelle grenser for læring. Dilemmaet mellom frihet og styring er et grunnproblem i pedagogisk arbeid, og derfor må det stadig tas opp til diskusjon, også i forhold til mapper.

At mappevurdering alltid må vurderes i en helhetlig undervisningskontekst viser også en nyere norsk studie (Opheim mfl. 2010). Funnene i denne studien indikerer til en viss grad en negativ sammenheng mellom mappevurdering og elevens prestasjoner i grunnskolen. Dette understreker at det fortsatt er et stort behov for mer kunnskap om hvordan mappevurdering bør anvendes, slik at den kan realisere sitt pedagogiske potensiale. Dermed blir lærerstudenters egne erfaringer med mappevurdering av særlig betydning for om de senere lykkes med å anvende den i skolesammenheng.

Forskningsspørsmål

Det er et mål at arbeidsformene studentene bruker i lærerutdanningen kan implementeres i deres senere praksishverdag som lærere i grunnskolen. Sannsynligvis er studentenes egen erfaring med digitale mapper og vurderingsprosesser av vesentlig betydning for deres bruk av denne arbeidsmåten i sin fremtidige praksis som lærere. Den mulige overføringsverdien

digital mappevurdering kan ha for lærerstudenters senere arbeid med læring og vurdering i skolen, er en viktig bakgrunn for den overordnede problemstillingen i denne undersøkelsen:

- Hvilken betydning tilskriver lærerstudenter digitale mapper som redskap i vurderingsprosessen?

Ut ifra målene i fagplanen for pedagogikk, skulle studentene ved slutten av første studieår vurdere hvilken betydning kunnskapsdelingen hadde for deres læring, hvordan de vurderte sitt eget læringsutbytte med mappevurdering som læringsform, og hvorvidt de mente at den digitale mappevurderingen hadde påvirket deres ansvar for egen læring. Studentene ble videre bedt om å ta stilling til hvilken form for tilbakemelding på mappeoppgavene som hadde hatt størst betydning for dem, og hvordan de vurderte sitt eget utbytte av læringsprosessen. Dessuten skulle de ta stilling til hvordan de opplevde å vurdere en medstudents mappe, og også hvordan de selv opplevde å bli vurdert av en medstudent på denne måten. Sammenfattende vil vi altså besvare følgende tre forskningsspørsmål:

- Hvordan vurderer studentene sitt læringsutbytte knyttet til digitale mapper?
- Hva er viktige feedbackkilder for studentenes læringsprosesser?
- Hvilken betydning tilskrives medstudentvurdering?

Metode

Vi benyttet oss av metodetriangulering i forbindelse med datainnsamlingen. Den kvantitative datainnsamlingen ble foretatt ved hjelp av et anonymt spørreskjema basert på læringsmålene i fagplanen i pedagogikk, i studentenes første studieår (2006–2007). I den kvalitative datagenereringen brukte vi brevmetoden og gruppeintervju i andre studieår (2007–2008). Det samlede trinnet allmennlærerstudenter i pedagogikk, 80 studenter, utgjorde undersøkelsesgruppen.

Kvantitativ datainnsamling

Spørreskjemaet omfattet 10 spørsmål. Åtte av dem hadde en hybrid form; det vil si at studentene skulle både sette et kryss i forhold til hvilke av svarkategoriene som passet best for dem (lukkede svaralternativer) og i tillegg kunne gi ytterlige kommentar til spørsmålet (åpne svaralternativer). De resterende to spørsmål var åpne og ga studentene anledning til en utførlig skriftlig besvarelse. De lukkede spørsmål skulle det responderes på ved hjelp av en firetrinns skala (ikke godt; mindre godt; godt; meget godt). 70 studenter besvarte skjemaet anonymt og svarprosenten var dermed 88 %.

Kvalitativ datagenerering

For å få mer utdypende informasjon og en bedre forståelse av resultatene i den kvantitative undersøkelsen, benyttet vi oss av brevmetoden (Berg 1999) og et strukturert gruppeintervju (Bjørnsrud 2009).

Brevmetoden

Brevmetoden går ut på at deltakerne skriver en refleksjonstekst i form av et brev til forskerne ut fra gitte spørsmål. Vi informerte studentene muntlig i samlet forum om hensikten vår med undersøkelsen og metodene vi ville benytte oss av. Følgende spørsmål ble stilt på studiets hjemmeside: *Hvilken betydning har digitale mapper som redskap i din læreprosess i pedagogikkfaget?*

Svarene skulle sendes oss pr. e-post, men selv om vi oppfordret alle studentene om å skrive til oss, mottok vi bare 12 brev. Tekstenes kvalitet må imidlertid anses som god; studentene skrev utførlig og reflektert. De som unnlot å skrive, syntes muligens det var for tidskrevende å formulere en slik tekst. At antallet mottatte brev ble forholdsvis lite – svarprosent lå under 25 % – kan muligens også forklares ved at det på denne tida var stort press på studentene ved HiVe, blant annet fikk de flere spørreundersøkelser både fra internt og eksternt hold. Siden deres brev til oss ble sendt på mail og derfor ikke var anonyme, kan også dette være en forklaring på det forholdsvis store frafallet. I tillegg kan vi anta at studentene opplevde mye lesepress og at eksamensforberedelse ble prioritert framfor å skrive brev til oss.

Gruppeintervju

For å uttype svarene vi hadde fått gjennom brevene, inviterte vi studenter av begge kjønn til å delta i et gruppeintervju. Gruppeintervjuet varte en time, og lydopptak ble brukt. Det var tre kvinnelige og de to mannlige studentene som meldte seg frivillig til intervju. Spørsmålene vi stilte var:

- Hva legger du i begrepet læringsutbytte? Kan du beskrive det?
- Ser du noen sammenheng mellom bruk av digitale mapper og ditt læringsutbytte?

Hensikten med gruppeintervjuet var å få et bedre tolkningsgrunnlag for vår analyse av datamaterialet.

Vurdering av undersøkelsens kvalitet og troverdighet

Det er rimelig å anta at både de studentene som besvarte brevene og de som deltok i gruppeintervju var spesielt engasjerte lærerstudenter. Selvseleksjonen av studentene kan også ha medført en systematisk feil i retning positive svartendenser i brevmetoden, ved at det først og fremst var de mest engasjerte, og kanskje også de faglig sterkeste studentene, som har svart. På den andre siden kan studentenes engasjement og interesse for studiet også bidra til at betydningsfulle og kritiske aspekter kommer fram.

De kvantitative dataene bygger på selvrapporteringer (spørreskjema) fra 70 studenter i sitt første år av allmennlærerutdanning ved HiVe. Spørreskjemaet var opprinnelig tenkt som et evalueringsverktøy knyttet til faget pedagogikk og hadde dermed en høgskoledidaktisk intensjon. Det er ikke foretatt en systematisk utprøving og kvalitetsvurdering av skjemaet. Siden spørsmålene er rimelig entydig rettet mot forhold som studentene er fortløpende med, og siden studentene hadde mulighet til å spørre faglæreren om noe skulle

være uklart, kan man anta at deres respons har en viss gyldighet. Dataene generert gjennom spørreskjemaets lukkede spørsmål ligger på ordinalnivå, og det ble derfor anvendt parameterfrie metoder i de statistiske analysene. Undersøkellesgruppens rekruttering tilslutt i utgangspunktet ingen statistiske generaliseringer ut over gruppen lærerstudenter ved Høgskolen i Vestfold. Siden utvalget vårt og materialet er begrenset og ikke representativt, vil vi derfor ikke trekke generelle konklusjoner ut av denne undersøkelsen. Funnene antyder imidlertid noen tendenser som etter vår vurdering er av tilstrekkelig kvalitet og troverdighet, og som kan være relevante for lærerutdanning, slik at vi i det følgende også vil fortolke og reflektere over funnene på et mer generelt grunnlag.

Resultatene vil bli framstilt og drøftet ut fra de tre forskningsspørsmålene vi reiste innledningsvis: (1) Studentenes opplevde læringsutbytte; (2) Betydningen av medstudentvurdering; (3) Viktige feedbackkilder.

Resultater og drøfting

I dette bidraget bygger vi i vesentlig grad på en presentasjon av resultatene fra den kvantitative delen av undersøkelsen, og utdyper og fortolker funnene fra spørreskjemaene ved hjelp av sitater fra undersøkelsens kvalitative del.

1. Studentenes opplevde læringsutbytte

«Det blir på en måte en slags tankedeling med mappene. Man får inspirasjon av å se hvordan andre kanskje har tenkt» (sitat fra gruppeintervju)

Et sentralt spørsmål for å vurdere betydningen av det å arbeide med mapper, er i hvilken grad studentene selv mener at bruken av mappevurdering som læringsform har gitt dem læringsutbytte.

Tabell 1. Studentens vurdering av eget læringsutbytte (n=70).

	Ikke godt	Mindre godt	Godt	Meget godt
Opplevelse av eget læringsutbytte gjennom bruk av digitale mapper	0 %	2,9 %	38,2 %	58,8 %

Tabellen viser at i alt 97 % av studentene mener at de har hatt et godt eller meget godt læringsutbytte av å bruke digitale mapper i sin pedagogikkundervisning ved HiVe. I brevene og intervjuene konkretiserer studentene sitt læringsutbytte gjennom digitale mapper bl.a. slik:

«Læringsutbytte for meg er motivasjon til å arbeide videre med stoffet.»

«Jeg har stort læringsutbytte av å se hvordan andre studenter har løst oppgavene.»

I brevene til oss kom det fram at tilgangen til digitale mapper som var laget av medstudenter, bidro til en ny måte å lære på i fellesskap. I gruppeintervjuet ble det fremholdt at arbeidet med medstudentvurdering kan bidra til å fremme et trygt læringsmiljø. Informantene definerer sitt læringsutbytte blant annet gjennom å få inspirasjon og motivasjon i et trygt læringsmiljø, og at åpenhet og kunnskapsdeling i form av åpne digital mapper er med og bidrar til dette.

Det er derfor på sin plass å se nærmere på mulige forklaringer for et slikt positivt resultat. Et relevant spørsmål i spørreskjemaet er om studentene mener at den digitale mappevurderingen har påvirket deres studievevaner, for eksempel når det gjelder å ta ansvar for egen læring.

Tabell 2. Studentenes opplevelse av mappevurderingens betydning for å ta ansvar for egen læring i pedagogikkfaget (n=70).

	Ikke godt	Mindre godt	Godt	Meget godt
Studentenes opplevelse av mappevurderingens betydning for å ta ansvar for egen læring	0 %	1,5 %	47,1 %	51,5 %

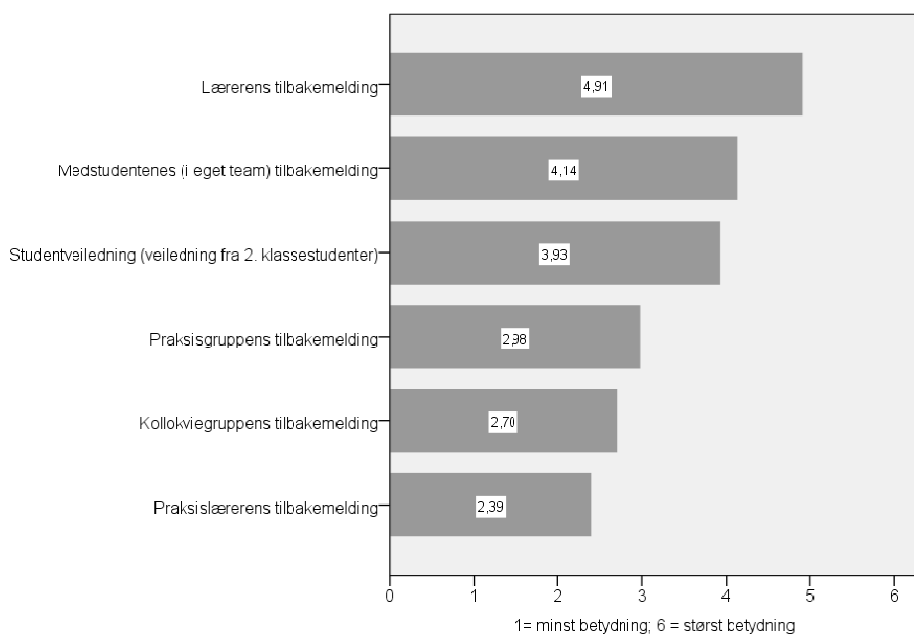
I tabellen gjøres det klart at studentene mener at mappevurdering har stor betydning for at de selv tar ansvar for egen læring i pedagogikkfaget. Dette samsvarer med Dysthes (2007) funn i forhold til Kvalitetsreformen for høyere utdanning, som viser at en overveiende del av informantene setter stor pris på prosessene ved mappevurdering, og at de gjennom forbedring av oppgavene får utvidet sitt kunnskapsnivå og refleksjonsnivå, og i større grad tar ansvar for egen læring.

Når studentene så tydelig mener at denne vurderingsformen har betydning for deres ansvar for egen læring, bør også konteksten og de sosiale aspektene ved læringssituasjonen vurderes, slik det særlig kommer til uttrykk i et sosiokulturelt perspektiv på læring som situert læring (Dysthe 2007). *Ansvar for egen læring* er et pedagogisk begrep innen skoleverk og utdanning. Begrepet ble ikke definert i vår undersøkelse, og det var opp til studentene å tolke det. I pedagogikkfaget hadde vi på forhånd diskutert at å ta ansvar for egen læring blant annet innebærer å ta initiativ, være faglig engasjert og ansvarlig for egen og andres læring, både i teori og praksis. I tillegg innebærer begrepet at studentene skal være en positiv, kreativ og kritisk ressurs i lærings- og undervisningsmiljøet generelt, og i arbeidet med medstudenter spesielt.

2. Viktige feedbackkilder

«Lærerens kommentarer betyr mest for meg» (sitat fra brev).

Enten læringssituasjonen er knyttet til et fysisk eller et digitalt rom, er læreprosessen grunnleggende mediert, og dermed står lærerens rolle som veileder i læringsfellesskapet i en særstilling. Men også andre aktører i konkrete læringssituasjoner vil være viktige for studentenes læring. I vår undersøkelse viser det seg at læreren er den viktigste kilden for tilbakemeldinger for studentene, etterfulgt av medstudentene i eget team og studentene fra andre årskullet som de fikk veiledning av. Praksisgruppens, kollokviegruppens og praksislærerens tilbakemeldinger hadde mindre betydning for studentene.



Figur 1. Studentenes rangering av betydningen av ulike personer og grupper som kilder for tilbakemelding på mappeoppgaver (n=70; Tallene uttrykker gjennomsnittlig rangplass for hver kilde: 1 = minst betydning; 6 = størst betydning).

Tilbakemeldinger fra lærere ved høyskolen betyr altså mest for studentene. Her kommer det sannsynligvis til uttrykk at det er disse lærerens oppgave å tydeliggjøre læringsmålene og hensikten med mappevurdering. Læreren er en nøkkelfaktor både for miljøet og for enkeltelevens læringsutbytte, og dette funnet var forventet. Som en konsekvens av et økende fokus på kvaliteten i skolen, har det de senere årene blitt rettet stor oppmerksomhet mot lærerens sentrale rolle som en avgjørende faktor for elevenes læringsutbytte. Våre

resultater er således i tråd med funnene til Hattie (2009), som sier at lærernes feedback betyr mest for elevenes læring.

3. Betydning av medstudentvurdering

«Det er alltid godt å få tilbakemelding fra andre som er i samme båt» (sitat fra brev).

Medstudentvurdering er fortsatt en heller uvanlig vurderingsform i Norge, men har internasjonalt vært i bruk i et par tiår. Kvalitetsreformen åpner for nye vurderingsformer, men Stortingsmelding 27 (2000–2001) nevner ikke medstudentvurdering eksplisitt. Derimot trekkes medstudentvurdering fram som en av de nye vurderingsformene som er blitt aktuell i nyere pedagogikk (Walker 2004). I dette prosjektet fikk studentene både vurdert sine egne mappeoppgaver av medstudenter og vurderte selv andre studenters arbeid. Den følgende tabellen gir en oversikt over hvordan studentene opplevde disse to sidene av medstudentvurdering.

Tabell 3. Studentenes opplevelse av å vurdere medstudenters mappeoppgaver og av å få vurdert sine egne arbeider av medstudenter (n=70).

	Ikke godt	Mindre godt	Godt	Meget godt
Opplevelsen av selv å vurdere medstudenters digitale mappeoppgaver	0 %	10,4 %	44,8 %	44,8 %
Opplevelsen av å få vurdert sin egen digitale mappeoppgaver av medstudenter	0 %	10,3 %	39,7 %	50,0 %

Resultatframstillingen viser at medstudenter i eget team og studenter med ett år lengre studieerfaring også har stor betydning for læringsutbyttet. Dette samsvarer med funnene i en undersøkelse om medstudentvurdering ved Universitetet i Bergen (Walker 2004), hvor samarbeid og studentinnflytelse trekkes fram som positive effekter ved den læringsprosess som skjedde gjennom medstudentvurdering. Walkers undersøkelse framhever det positive læringselementet som ligger i medlæringsprosessen. Det å la studenter vurdere medstudenters arbeider, kan ifølge Walker styrke den åpne læringsprosessen og bidra til å utvikle studentenes kompetanse med hensyn til egenvurdering.

Diskusjon og analyse av noen sammenhenger i materialet

Våre informanternes samlede respons tyder på at de opplever det å vurdere sine medstudenters arbeidsmappe som verdifullt. Mappene blir ikke vurdert med karakter av studentene; derimot blir positive momenter og framovermeldinger knyttet til forbedrings-

muligheter vektlagt. I gruppeintervjuet kom det fram at studentene oppfatter det som noe problematisk å fokusere på forbedringsaspektene, blant annet fordi de ikke har trening i en slik form for vurdering fra tidligere skolegang. Således synes mappevurderingen å kunne bidra til at studentene får utviklet sine ferdigheter i å gi en form for tilbakemelding som er viktig for deres fremtidige profesjon. Det å komme med forbedringsforslag til medstudenter kan i seg selv bli en viktig del av læringsprosessen.

Nyere forskning på læringsutbytte kan tyde på at hverandrevurdering kan være godt egnet til å styrke elevenes læring. Det at elever hjelper hverandre og gir tilbakemeldinger til hverandre har positiv effekt på læringsutbyttet, både for den som vurderer og for den som blir vurdert (Hattie & Timperley 2007; Lødding mfl. 2005; Topping 2005). Også når det gjelder det å motta tilbakemeldinger på sin faglige oppgave fra andre studenter, gir de fleste studentene som har uttalt seg om dette i intervjuene uttrykk for at de oppfatter det som positivt.

Det kan være av interesse å se nærmere på om det finnes en sammenheng mellom studentenes opplevelse av å vurdere andre og å bli vurdert av andre (tabell 3). En korrelasjonsanalyse bekrefter en slik sammenheng ($r = 0,64$; $p < 0,001$; $n = 67$). I tråd med Cohens (1988) forslag til interpretasjon av effektstørrelser, indikerer dette en sterk sammenheng mellom disse to variablene. Det vil si at studentene som opplever det som godt å bli vurdert av andre studenter, også synes det er positivt å vurdere andre.

Vi fant imidlertid ingen statistisk sammenheng mellom studentenes vurdering av eget læringsutbytte og deres opplevelse av hverandrevurdering. Om studentene liker eller misliker medstudentvurdering har altså lite å si for om de opplever godt eller dårlig læringsutbytte. Dette kan indikere at åpenheten og kunnskapsdelingen ved hjelp av digitale mapper bidrar til å fremme et trygt læringsmiljø der delingskulturen i seg selv anses som utbytterik for egen læring. En slik tolkning understøttes blant annet ved følgende svar i et av brevene til oss der studentene vurderte hva de oppfattet med begrepet læringsutbytte;

«Det er viktig å underbygge det man mener. Vi får spørsmål fra medstudenter og må begrunne personlige meninger. Vi blir flinkere til å drøfte fordi vi får spørsmål fra andre. Vi må leite fram mer stoff slik at vi kan begrunne bedre» (sitat fra gruppeintervju).

Aktiv deltakelse og et transparent læringsmiljø er altså faktorer som er viktige for studentenes motivasjon i pedagogikkstudiet.

Andre forhold som korrelerer med studentenes opplevelse av læringsutbytte

Det viser seg at 97 % av studentene mener at de hadde godt (55,7 %) eller meget godt (41,4 %) utbytte av kunnskapsdelingen gjennom å få tilgang til medstudenters mapper. Studentene vurderer også sitt læringsutbytte bedre når de opplever kunnskapsdelingen som mer positiv. En korrelasjonskoeffisient på 0,46 ($p < 0,001$; $n=68$) tyder på en middels sterk (moderat) sammenheng mellom disse variablene (jf. Cohen 1988).

Blant de andre variablene som inngikk i spørreundersøkelsen, er det ellers bare tre som viser en sammenheng med studentenes opplevde læringsutbytte: Studentene som etter egen oppfatning har en høyere digital kompetanse og som mener at deres ansvar for eget studium blir styrket, rapporterer om noe større læringsutbytte. Korrelasjonskoeffisienter på 0,32 ($p < 0,05$; $n = 49$) for digital kompetanse og 0,38 ($p < 0,01$; $n = 48$) for innvirkning på ansvaret for eget studium, antyder en moderat statistisk sammenheng (jf. Cohen 1988) mellom disse variablene. Videre finnes det svak, men signifikant negativ sammenheng ($r = -0,29$; $p = 0,025$; $n = 58$) mellom opplevd læringsutbytte og betydningen for praksisgruppens tilbakemeldinger. Studentene som i større grad opplevde læringsutbytte av arbeidet med digitale mapper, har en liten tendens til å tilskrive praksisgruppens tilbakemeldinger mindre betydning enn de som opplever noe mindre læringsutbytte. Dette kan forstås som et uttrykk for at ulike studentgrupper kan ha ulike preferanser med tanke på arbeidsformer og tilbakemeldinger.

Vi vil til slutt også vurdere den samlede betydning av de sistnevnte fire variablene for studentenes opplevelse av det samlede læringsutbytte, ved hjelp av en ordinal regresjonsanalyse.

Denne analysen viser at studentene som gir uttrykk for et større læringsutbytte på grunn av digital mappevurdering, mener at de i utgangspunktet har større digital kompetanse. De opplevde dessuten større utbytte av kunnskapsdelingen med andre studenter, og synes at deres ansvar for egen læring i større grad ble styrket gjennom mappevurdering som redskap i læreprosessen. Samtidig tilskriver de praksisgruppens tilbakemeldinger mindre betydning. Disse fire variablene forklarer over halvparten av variansen i regresjonsanalysen ($\chi^2 = 35,8$; $df = 11$; $p = 0,001$; $n=57$; $R^2 = 0,57$).

Resultatene av den kvantitative delen i undersøkelsen viser altså at studentene mener selv at de har fått stort utbytte av å bruke åpne digitale mapper. Studentenes respons kan tolkes dit hen at bruk av digitale mapper kan bidra til økt læringsutbytte først og fremst gjennom kunnskapsdeling og gjennom å styrke deres ansvar for egen læring, og at deres digitale kompetanse har en viss betydning.

I den kvalitative delen av undersøkelsen svarer flere av informantene i brevene, på spørsmålet om hvorfor digital mappevurdering fører til økt læringsutbytte, at de blir mer motivert til å jobbe når de har «reelle lesere». Det vil si at de liker å ha flere enn bare læreren som leser teksten, noe som kan forstås som en motiverende funksjon av kunnskapsdelingen. Vissheten om at medstudenter og andre kommer til å lese tekstene de legger ut på nettet, virker tilsynelatende inspirerende og motiverende. At de kan gjøre endringer i teksten både underveis og etter at de har fått tilbakemeldinger fra andre, synes i følge intervjuene å være en av de viktigste motivasjonsfaktorene. Studentene kan få svar på spørsmål, de kan se hvilken litteratur andre har brukt, og de får ideer til hvordan de selv kan skrive sin oppgave (Høihilder & Karlsen 2009). Det dialogiske aspektet i arbeidet med digitale mapper kan altså ha en viktig funksjon for studentenes læringsprosesser. En student skriver i sitt brev til oss:

«Jeg blir bedre motivert til å skrive oppgaver når jeg får feedback fra andre studenter samtidig som jeg synes det er morsomt at andre studenter kan finne ideer og tanker fra mine tekster.»

Sentrale momenter i den sosiokulturelle læringsteorien, samarbeidsgrupper og læringsfelleskap, blir forsøkt konkretisert og praktisert ved hjelp av medstudentrespons (Næss 2009; Wittek 2007). Dette innebærer at studentgrupper i andre klasse på allmennlærerutdanning, veileder studentgrupper i første klasse på en konkret mappeoppgave tidlig i første semesteret. Flere av våre deltakere fremhever i brevene og gruppeintervju at denne formen for kunnskapsdeling ga dem mestring og selvtillit, som de trengte for senere å legge sine arbeider ut på nettsiden til innsyn for alle. Dette gjenspeiles imidlertid ikke umiddelbart i de kvantitative dataene. Her kan det, som allerede nevnt, være positive seleksjonseffekter som finner utslag – den frivillige informantgruppen består etter vår vurdering av særdeles engasjerte og motiverte studenter.

Informantene sier at mappen blir en del av prosessen ved å reflektere over og eventuelt endre tekstene. Studentene går på den måten inn og reformulerer kunnskapen de allerede har tilegnet seg. Dette synes å være i overensstemmelse med Dons konklusjon at «reformulering av kunnskap er en vesentlig del av prosessen som går fra overflate- til dybdelæring» (2006: 68). Studentene svarer at de blir motiverte til å forbedre oppgavene gjennom innspill fra andre som gir dem inspirasjon til eget arbeid. Når de ser på nettet hvordan medstudenter har løst sine oppgaver, er det med på øke refleksjonen over eget arbeid (Høihilder & Karlsen 2009).

Avsluttende drøftinger og noen konklusjoner

Det bør understrekes at funnene baserer seg på selvrapporterte data og at de ikke sier noe om i hvilken grad læring faktisk har funnet sted. Siden kun digitale mapper har blitt brukt som metode, kan det heller ikke tas stilling til om andre vurderingsformer ville ha medført like mye, mindre eller mer selvopplevd læringsutbytte. I beste tilfelle har denne vurderingsformen faktisk hatt stor betydning for studentenes læring. I motsatt tilfelle kan denne entydig positive opplevelsen av læringsutbytte gjennom mappevurdering ha sitt grunnlag i at studentene oppfatter denne vurderingsformen som mindre arbeidskrevende og mer behagelig enn andre former.

Digitale mapper har vært et av Høgskolen i Vestfolds svar på Kvalitetsreformens krav om lettere oppfølging av studentene. Vi har i denne artikkelen stilt spørsmål om hvordan digitale mapper kan tjene som redskap i vurderingsprosessen i lærerutdanningen. Resultatene fra vår undersøkelse viser en tendens til at digitale mapper som verktøy blir oppfattet som læringsfremmende av våre studenter. Undersøkelsen bekrefter at medstudentvurdering bidrar til refleksjon over egen læring, og at kunnskapsdeling mellom studentene kan ut fra studentenes selv vurdering virke positivt for læringsutbyttet. Det kan se ut som arbeid på nett med digitale mapper medfører en kunnskapsdeling som mange studenter setter pris på. De som deltok i undersøkelsen mener at denne måten å arbeide på i

studiet øker deres læringsutbytte og påvirker arbeidsinnsatsen. Dermed reiser det seg et sentralt spørsmål om lærerstudentene vil kunne omsette sin kompetanse i sin yrkeshverdag slik at den formative vurderingen i grunnskolen fremmes. Hvis nyutdannede lærere i sitt møte med skolehverdagen bærer med seg arbeidsmåter som de har hatt glede og nytte av fra sine utdanningsinstitusjoner, er det en mulighet for at de kan virke som ressurspersoner på skolene og bidra til å implementere disse arbeidsformene. Bruk av digitale mapper kan gi hver enkelt student mulighet til å spille en aktiv rolle i egen læringsprosess.

Ellmin (2000) påpeker betydningen av egenvurdering i forbindelse med bruk av mapper. Egenvurdering gir grunnlag for dialog mellom lærer og elev, og gjør det mulig å komme frem til en felles forståelse av hva som er et godt resultat. I NOU 2003: 16 *I første rekke* vises det til bruk av mappe som et viktig redskap både for å utvikle læringsstrategier og styrke den faglige kontakten mellom lærer og elev. Når studentene veileder hverandre i arbeidet med digitale mapper, vil de kunne være med på å legge til rette for nye sosiale læringsarenaer og praksisformer, og oppfordre hverandre til å dele de gode eksemplene. I tillegg vil man kunne styrke studentenes evne til både selvurdering og vurdering av andre, og slik kunne bli rustet til å møte noen av skolens oppgaver med hensyn til at elevene skal trenes i å vurdere seg selv og sine medelever gjennom egenvurdering og hverandre-vurdering.

Å sette elevene i stand til å vurdere seg selv er altså et sentralt mål i skolen, og arbeid med mapper gir mange muligheter for trening i selvurdering. Systematisk arbeid med kriterier har stått svakt i norsk skole, og lærere trenger derfor en felles innsats for å finne gode måter å gjøre det på i ulike fag (Løkensgard mfl. 2003; Smith & Tillema 2006).

Et avgjørende mellomledd for omsetning i praksis er den enkelte skoles kultur for endring. Erfaring og forskning viser at det er langt mellom intensjoner og realiteter (Bjørnsrud 2005; Dysthe 2007). Innføring av mappevurdering som blant annet innbefatter studenters og elevers egenvurdering og aktive involvering i egen og andres læringsprosess, kan være et eksempel på en kulturendring som kan bidra til å innfri noen av intensjonene i Kvalitetsreformen. Evalueringen av Kvalitetsreformen i 2007 viser at det har skjedd store endringer med hensyn til undervisning, veiledning og vurdering innenfor høyere utdanning i Norge (Wittek 2011). Det kommer fram at mange lærere i høyere utdanning legger opp til at studentene skal gi hverandre respons på mappearbeider. Erfaringene viser at studentene gjerne fortsetter med slike responsaktiviteter på egen hånd, særlig hvis de først har vært gjennom et systematisk opplegg der de har lært å bruke respons som verktøy og erfart dette som nyttig. Allern (2007) hevder at mappevurderingens ressurser finnes særlig i relasjonen student – student. Utfordringene ligger i å utløse denne ressursen. For å finne ut mer om dette, trengs det nye undersøkelser for å kartlegge hvordan lærerstudenter best kan kvalifiseres til å gjennomføre formativ elevvurdering i grunnskolen, og på hvilken måte de nyutdannede får brukt og omsatt sine studieerfaringer i sitt framtidige arbeid som pedagoger.

Litteratur

- Allern, Marit (2007). Innovasjonsteori og mappevurdering, nye perspektiver? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 91(1), 31–40.
- Berg, Gunnar (1999). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bjørnsrud, Halvor (2005). *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, Halvor (2009). *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Black, Paul & William, Dylan (2003). 'In praise of educational research': formative assessment. *British Educational Research Journal* 29(5), 623–637.
- Cohen, Jacob (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dons, Carl F. (2006). Digital kompetanse som literacy? Refleksjoner over ungdomsskolelevers multimodale tekster. *Nordic Journal of Digital Literacy* 1(1), 58–73.
- Dysthe, Olga (2007). Mappevurdering som opplæringsform. I Sverre Tveit (red.), *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, Olga & Engelsen, Knut Steinar (2003a). Mapper som lærings- og vurderingsform. I Olga Dysthe & Knut Steinar Engelsen (red.), *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, Olga & Engelsen, Knut Steinar (red.). (2003b). *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ellmin, Roger (2000). *Mappemetodikk i skolen: Som arbeidsmåte, tenkemåte og læremåte*. Oslo: Kom-muneforlaget.
- Hattie, John (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* 77(1), 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487
- Høgskolen i Vestfold. (2006). *Fagplanen i pedagogikk 2006–2008*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold (upublisert).
- Høihilder, Eli Kari (2004). IKT og mappevurdering – Et utviklingsredskap i skolehverdagen? I Hildegunn Otnes (red.), *IKT og nye læreprosesser. En artikkelsamling basert på erfaringer fra et prosjekt ved avdeling for lærerutdanning*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Høihilder, Eli Kari & Karlsen, Asgjerd Vea (2009). Digital mappevurdering og studentenes læringsutbytte – en drøfting på grunnlag av studentundersøkelser. I Berit Groven, Tale M. Guldal, Ole Fredrik Lillemyr, Nils Naastad & Frode Rønning (red.), *FoU i praksis 2008. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning, Trondheim, 17. og 18. april 2008*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Karlsen, Asgjerd Vea (2004). På hvilken måte fremmer nettbasert aktivitet læring? I Hildegunn Otnes (red.), *IKT og nye læreprosesser: en artikkelsamling basert på erfaringer fra et prosjekt ved avdeling for lærerutdanning*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Karlsen, Asgjerd Vea & Wølner, Tor Arne (2006). *Den femte grunnleggende ferdighet: Portefølje og digitale mapper, et sted for læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lødding, Berit, Vibe, Nils & Markussen, Eifred (2005). «... utnytte sine evner og realisere sitt talent»? *Læringsutbytte ved innføringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP.
- Løkensgard Hoel, Torlaug & Haugaløkken, Ove Kr. (2003). Responsgrupper som læringsressurs i arbeidet med mapper. I Olga Dysthe & Knut Steinar Engelsen (red.), *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Nordenbo, Sven Erik (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*. Oslo. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Nordkvelle, Yngve (2007). *Digitale mapper i høyere utdanning. Omfang, bruk og trender for framtida*. Tromsø: Norgesuniversitetet.
- NOU 2003: 16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle: Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon av 5. oktober 2001. Avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet*

5. juni 2003. Utvalg ledet av Astrid Søgne. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Nedlastet 27. juni 2011 fra <http://www.regjeringen.no>.
- Næss, Rakel Kristine Rohde (2009). Student veileder student: Et bidrag til en positiv feedback-kultur. I Willy Aagre (red.), *Lærerutdanning for ungdomstrinnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- OECD. (2005). *Formative assessment. Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD Publishing.
- Opheim, Vibeke, Grøgaard, Jens B. & Næss, Terje (2010). *De gamle er eldst? Betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnsopplæringen*. Oslo: NIFU STEP.
- Otnes, Hildegunn (red.). (2004). *IKT og nye læreprosesser. En artikkelsamling basert på erfaringer fra et prosjekt ved avdeling for lærerutdanning*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Paulson, F. Leon, Paulson, Pearl R. & Meyer, Carol A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership* 48(5), 60–63.
- Smith, Kari (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I Steven Dobson, Astrid Eggen & Kari Smith (red.), *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Smith, Kari & Tillema, Harm (2006). *Portfolios for professional development: a research journey*. New York: Nova Science Publishers.
- St.meld. nr. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt – kreve din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Taasen, Inger, Havnes, Anton & Lauvås, Per (2004). *Mappevurdering – av og for læring. Med eksempler fra helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Timperley, Helen, Wilson, Aaron, Barrar, Heather & Fung, Irene (2007). *Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration [BES]*. Wellington: Ministry of Education.
- Topping, Keith J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology* 25(6), 631–645. DOI: 10.1080/01443410500345172
- Walker, Jill (2004). *Å lære å gi og motta konstruktiv kritikk gjennom medstudentvurdering*. Nedlastet 27. september 2011 fra <http://jilltxt.net/txt/medstudentvurdering.html>
- Wittek, Line (2007). *Mappe som redskap for læring i høyere utdanning. Strukturer, kulturell praksis og deltakelsesbaner*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Wittek, Line (2011). *Skolens undervisning – der læreprosesser møtes*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Øhra, Mattias (2006). *Formativ vurdering: Vurdering for læring med hjelp av digitale mapper* I Halvor Bjørnsrud, Lars Monsen & Bjørn Overland (red.), *Utdanning for utvikling av skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Noter

- 1 På grunn av mangelen på studentrelaterte undersøkelser forholder vi oss til studier av hverandre-vurdering av elever i skolen.

Ragnhild Lund

Ragnhild.Lund@hive.no

Kulturforskjeller: et nytt fokus i engelskopplæringen

Fremmedspråkdidaktikken har i stadig større grad interessert seg for de kulturelle utfordringene som bruk av et fremmed språk nødvendigvis medfører. L-97 innførte dette perspektivet i Norge, da planen påpekte at elevene ikke bare skal tilegne seg språkferdigheter, men også lære seg «å kommunisere på tvers av kulturforskjeller» (L-97: 225). I denne artikkelen presenteres ulike syn på hva denne evnen består i og hvordan den kan utvikles. Artikkelens siste del tar for seg læreverk i engelsk for ungdomsskolen og diskuterer hvordan bøkene som er skrevet etter L-97 og LK-06 møter de nye utfordringene når det gjelder elevenes «interkulturelle kompetanse».

Engelsk er et sentralt fag i norsk skole, og læreplaner opp gjennom tidene har påpekt hvordan nordmenn trenger ferdigheter i engelsk på nær sagt alle områder i livet. Læreplanen fra 1997, L-97, la større vekt enn tidligere planer på språkets betydning som et internasjonalt lingua franca, og hvordan elevene kan bruke engelsk til å komme i kontakt med mennesker fra alle verdenshjørner. I tråd med dette hevdet planen at opplæringen i engelsk ikke bare skal dreie seg om å utvikle elevenes språklige ferdigheter; elevene må også lære seg «å kommunisere på tvers av kulturforskjeller». Læreplanen fra 2006, LK-06, følger opp dette perspektivet ved å presisere at elevene må kunne «ta hensyn til kulturelle omgangsformer og høflighetskonvensjoner» når de bruker språket. Begge planene understreker dessuten at utvikling av forståelse og respekt for mennesker med en annen kulturbakgrunn enn ens egen, er et vesentlig element i engelskopplæringen.



Ragnhild Lund
Førsteamanuensis i engelsk ved
Høgskolen i Vestfold
E-post: Ragnhild.Lund@
hive.no

Men hva vil det egentlig si å kunne kommunisere på tvers av kulturforskjeller? Hvordan kan vi hjelpe elevene til å bli bedre til

dette, og hvordan kan engelskfaget bidra til å utvikle kulturforståelse og respekt for annerledeshet? I løpet av de siste tiårene har fremmedspråklærere og forskere verden over vist økende interesse for disse spørsmålene, og denne artikkelens første del tar for seg noen av de svarene som er blitt lansert. I Norge vet vi at læreboka spiller en sentral rolle i de fleste klasserom, og det er grunn til å tro at lærebøkene tolking av læreplanen blir en viktig føring når læreplanens idéer skal omsettes til praksis i undervisningssituasjonen (Selander & Skjelbred 2004). I artikkelens andre del tar jeg derfor for meg engelsklærerverk for ungdomstrinnet som er skrevet etter *L-97* og *LK-06*, og viser hvordan de har tatt tak i de nye utfordringene.

Interkulturell kompetanse

Interkulturell kompetanse er et begrep som benyttes både i fremmedspråkdidaktikken og i det raskt voksende fagfeltet interkulturell kommunikasjon. Interkulturell kompetanse kan defineres som «evnen til å kommunisere hensiktsmessig og passende med mennesker som har en annen kulturell bakgrunn» (Bøhn & Dypedahl 2009: 23). Denne evnen kan være like relevant i nærmiljøet og i nære relasjoner som på den internasjonale arenaen, og trenger ikke nødvendigvis å knyttes til bruk av et fremmed språk. Mye av forskningen på feltet tar da også i liten grad tak i de utfordringene som bruk av et fremmed språk medfører (jf Scollon & Scollon 2001). Det samme gjelder de mange håndbøker og nettsteder som produseres for å hjelpe oss på veien mot interkulturell kompetanse (jf Samovar, Porter & McDaniel 2007).

Det ser ut til å være enighet om at interkulturell kompetanse består av kognitive, affektive og atferdsmessige komponenter (Landis, Bennett & Bennet 2004). Innen fremmedspråkdidaktikken inngår språkferdigheter, naturlig nok, i det atferdsmessige, og blant fremmedspråkteoretikere er det vanlig å beskrive kompetansens bestanddeler som kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Byram & Zarate 1997).

Disse kategoriene er selvsagt avhengige av og må sees i sammenheng med hverandre, og det vil verken være mulig eller ønskelig for elevene å arbeide med hver av dem separat. Likevel kan det være nyttig å holde dem atskilt når en skal diskutere hva arbeidet for å oppnå interkulturell kompetanse består i. La oss derfor ta hver av dem nærmere i øyesyn. For hva betyr begrepene kunnskaper, ferdigheter og holdninger når vi kopler dem spesielt til utviklingen av fremmedspråkelevers interkulturelle kompetanse?

Kunnskaper

Undervisningen i et fremmedspråk har ofte lagt opp til at elevene skal tilegne seg kunnskaper om det fremmede landets kultur, i tillegg til språkkunnskapene. Fokus har oftest vært på det fremmede landets «høykultur», i tråd med arven fra opplæringen i klassiske språk som latin og gresk. Opprinnelig var dette et ledd i bestrebelsene på å gi elevene en «inngangsbillett til samfunnets utdannede elite» (Kramsch 1997: 5, min oversettelse). Men selv etter at det ble vanlig å studere moderne språk for å kunne bruke dem i kommu-

nikasjonsøyemed og fremmedspråkopplæring ble tilgjengelig for alle elever, har emner fra landets historie og kulturarv beholdt sin sentrale plass i læremidlene (Stern 1983).

I dag er denne tilnærmingen under debatt, naturlig nok. Ikke minst i engelskundervisningen er det blitt stilt spørsmålsteget ved behovet for å informere elevene om trekk som kun gjelder et fåtall av de mange land der språket kan brukes (McKay 2002). Formålet ved kulturformidlingen blir også diskutert: skal kulturstoffet bidra til elevenes allmennkunnskaper, skal de støtte opp under utviklingen av deres kommunikative ferdigheter, eller skal de primært bidra til økt forståelse og toleranse for kulturforskjeller?

I den svært innflytelsesrike publikasjonen *Common European Framework for Languages* beskriver Europarådet (2001) behovet for å møte alle disse målsettingene. Likevel må publikasjonen sies å legge spesiell vekt på at elevene skal tilegne seg substansielle allmennkunnskaper også gjennom fremmedspråkundervisningen. Språkelevne må få grunnleggende «knowledge of the world», sies det, slik at de kan ha noe fornuftig å snakke om når de bruker det fremmede språket (Europarådet 2001: 102).

Men enkelte stiller seg spørrende til om «kulturkunnskap», forstått som generell informasjon om andre land, hører hjemme i fremmedspråkundervisningen. I den grad slik informasjon skal gi mening, hevdes det, må den knyttes direkte til utviklingen av elevenes evne til å kommunisere på det fremmede språket (Brøgger 1992).

Elevene vil åpenbart ha nytte av å kjenne til konvensjoner for språkbruk og omgangformer i de land og de kontekster der de kommer til å bruke språket (Melchers & Shaw 2003). Ettersom engelsk i økende grad blir brukt som et internasjonalt lingua franca, er det imidlertid ikke lenger så lett å definere hvor dette er. Nordmenn, for eksempel, bruker vel engelsk like ofte for å kommunisere med en spanjol eller en araber som med en person fra den engelskspråklige verden?

Byram (1997) foreslår at denne utfordringen kan møtes ved å bruke typiske trekk ved briters og amerikaneres måte å samtale på som *eksempler* på hvordan språk kan – og må – brukes ulikt i ulike sammenhenger. Andre tar til orde for at elevene kan lære om kulturforskjeller knyttet til språk og språkbruk på et generelt grunnlag (FitzGerald 2003). På denne måten kan elevene gjøres oppmerksomme på at ulike konvensjoner finnes både når det gjelder «how to greet and how to eat» (Fennes & Hapgood 1997: 47).

Risager (2007) kan sies å videreføre Europarådets målsetting om «knowledge of the world» og knytte den til begrepet interkulturell kompetanse når hun understreker behovet for at fremmedspråkelever må lære om presserende utfordringer i dagens verden. Etter hennes oppfatning ser den interkulturelt kompetente personen på seg selv som en verdensborger, og har kunnskaper og ikke minst ansvarsbevissthet når det gjelder de utfordringene som verdenssamfunnet står overfor.

Ferdigheter

For at elevene skal lære seg «å kommunisere på tvers av kulturforskjeller», som L-97 uttrykker det, må de ha innsikt i hva som passer seg i ulike situasjoner, både når det gjelder oppførsel og språkbruk. De må også være i stand til å ta del i kommunikasjonssituasjoner

i ulike kulturelle sammenhenger på en konstruktiv måte som ikke støter noen (Corbett 2003).

Hvordan skal så dette foregå? Fra diskursanalysens område antyder Scollon & Scollon (2001) et svar. De påpeker at vi alle uttrykker oss ulikt i ulike sammenhenger, avhengig av hvor vi er og hvem vi kommuniserer med. I stedet for ulike kulturer snakker de om ulike «diskursgrupper» (discourse groups), knyttet til kjønn, alder, yrkestilhørighet, geografisk tilhørighet og etnisitet. Hver diskursgruppe har sin egen måte å kommunisere på, og sine egne normer og regler for hvordan kommunikasjonen skal foregå. Ettersom de fleste av oss er medlemmer av flere diskursgrupper, er vi vant til å pendle mellom ulike konvensjoner når det gjelder kommunikasjon. Guest (2002) er blant dem som hevder at det er disse ferdighetene vi må bygge videre på og utnytte også i fremmedspråkundervisningen.

En utfordring er riktignok at vi ofte ikke er klar over denne pendlingen, fordi de endringene i språkbruk som vi foretar når vi flytter oss fra én diskursgruppe til en annen på vårt eget morsmål, er blitt automatisert. Derfor er det viktig å fokusere eksplisitt på dette og gjøre konteksten, som er avgjørende for hvordan vi velger å uttrykke oss, synlig for elevene (Kramsch 1993). Det anbefales at fremmedspråkbrukeren går til enhver samtale og enhver tekst med en etnografs øyne og ører, og utforsker sammenhengen mellom språkbruken og de mange elementene som konteksten består av (Byram & Fleming 1998).

Selv om elevene kan lære om ulike konvensjoner når det gjelder språkbruk og omgangsformer, må de også utvikle sensitivitet i forhold til kulturell kompleksitet, kulturelt mangfold og, ikke minst, individuelle forskjeller (Dypedahl 2004). Det påpekes at en er kommet langt i læringsprosessen dersom en ser behovet for å trå varsomt i møter med mennesker fra en annen kulturbakgrunn enn ens egen, og dersom en forstår at kulturforskjeller utgjør en dimensjon ved språket som en alltid må være villig til å lære om, men som en aldri kan lære fullt ut (Fennes & Hapgood 1997).

I forlengelsen av dette synet hevdes det ofte at det viktigste for en fremmedspråkelev er å få større innsikt i sin egen kultur, væremåte og måte å kommunisere på. For en norsk elev kan det for eksempel være nyttig å bli gjort oppmerksom på egaliteten i det norske samfunnet, og at det er svært få steder i verden der det er så liten forskjell på formelt og uformelt språk (Fife 2002).

Holdninger

Når det gjelder elevenes holdninger er det, som læreplanene påpeker, snakk om å utvikle nysgjerrighet, åpenhet, respekt og toleranse overfor andre. Slike holdninger kan selvsagt være til god hjelp og nytte når elevene skal bruke det fremmede språket i møte med mennesker fra en annen kulturbakgrunn enn deres egen. Samtidig går vektleggingen av denne type holdninger ut over det som har med vellykket kommunikasjon å gjøre, og er oftest knyttet til utviklingen av interkulturell innsikt og forståelse i en videre forstand, og av eleven som en bevisst og tolerant verdensborger.

For at slike holdninger skal kunne utvikles, hevder Risager (1991) at elevene må møte «virkelige mennesker» fra de fremmede kulturene, mennesker som gjør hverdagslige ting i hverdagslige situasjoner innenfor rammene av sitt eget kulturelle univers. Bare da kan elevene bli personlig interessert og engasjert, og hjelpes til å forstå at alle mennesker opplever sin egen væremåte og livsanskuelse som den mest «naturlige». Ved å fokusere på enkeltmennesker er det også mulig å illustrere det enorme kulturelle mangfoldet som alle språkbrukere, uansett språk, må være forberedt på å møte.

En annen mulig strategi er å la elevene høre og lese om møter mellom folk fra forskjellige kulturbakgrunn. Beskrivelser av kulturmøter vil kunne gjøre elevene oppmerksomme på de utfordringer som slike ofte innebærer, og dessuten i noen grad forberede dem på å møte slike utfordringer selv (Cortazzi & Jin 1999).

Stereotyper nevnes også som et nyttig fokus når det gjelder å utvikle elevenes holdninger til andre kulturer (Adler 1997). Dersom en tar for seg ulike stereotyper og reflekterer over sannhetsgehalten i dem, er det lett å oppdage hvor generaliserende de er og hvor problematisk det kan være å karakterisere hele grupper av folk kollektivt. Stereotype oppfatninger som andre folkeslag har om oss, er trolig en spesielt effektiv kilde til økt innsikt i så måte (Lund 2007).

Kramsch (1993) understreker behovet for å «teach culture as difference». Hennes poeng er at læremidler i fremmedspråk ofte har oversett det faktum at kulturer faktisk *er* forskjellige. For at elevene skal kunne lære om kulturforskjeller og forberedes på å forholde seg til dem på en konstruktiv måte, sier hun, så må disse forskjellene faktisk løftes fram, utforskes og diskuteres, og ikke skyves under teppet som om de ikke finnes. En slik tendens er påvist i flere læreverk, blant annet har Turid Henriksen (1995) pekt på at tekster i eldre norske lærebøker for fremmedspråk gjenspeiler et tilsynelatende «kulturnøytralt univers».

Samtidig argumenteres det ofte for at elevene må konfronteres med *mange* kulturuttrykk og ulike perspektiver (Kramsch 1993). Poenget er at elevene må lære om kulturelle emner slik de manifesterer seg i flere ulike land eller kulturer, slik at de kan bli i stand til å identifisere og reflektere over sin egen kulturelle identitet som én blant mange mulige. Byram (1997) sier at elevene må utvikle evnen til å «decentre», det vil si å være i stand til å flytte seg selv fra posisjonen som universets midtpunkt.

Lærebøkene og interkulturell kompetanse

Da jeg skulle undersøke hvordan engelsklæreverkene skrevet etter *L-97* og *LK-06* følger opp læreplanenes nye fokus på kulturelle utfordringer, valgte jeg å ta for meg bøker for ungdomstrinnet. Begrunnelsen ligger i elevenes språklige ferdigheter på dette trinnet, som åpner for formidling av et mer avansert saksinnhold og for mer inngående refleksjon over språk og språkbruk enn på lavere trinn.

De fire læreverkene som ble skrevet etter *L-97* er *Catch; Flight; New People, New Places* og *Search*. Fem læreverk ble utgitt i forbindelse med *LK-06*, nemlig *Crossroads; Key English; New Flight; Searching* og *Voices in Time*. *Searching* og *New Flight* er oppdaterte versjo-

ner av bøkene *Search* og *Flight* fra 1997-generasjonen, og inneholder mange av de samme elementene som disse.

Jeg har analysert tekstene og oppgavene i bøkene ut i fra de perspektivene på interkulturell kompetanse som er beskrevet i artikkelens første del, og funnene presenteres i henhold til de tre kategoriene kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Tekstene i hvert enkelt læreverk er kategorisert og telt opp i forhold til hvilket tema de berører. Dette har gjort det mulig å fastslå hva slags type kulturkunnskap som vektlegges, og i hvilken grad – og på hvilke måter – kulturelle utfordringer tas opp til behandling. Jeg har også gjort et overslag over hvor mange oppgaver som kan sies å berøre interkulturelle problemstillinger og over de ulike tilnærmingene som brukes.

Tallfesting av tekster, innhold og oppgaver av det ene eller det andre slaget er likevel ikke noe hovedpoeng i denne artikkelen, og jeg vurderer heller ikke lærebøkene opp mot hverandre. Mitt hovedanliggende er å presentere tekster og oppgaver i læreverkene etter *L-97* og *LK-06* som ser ut til å støtte opp under utviklingen av elevenes interkulturelle kompetanse, så vel som tekster og oppgaver som ikke kan sies å gjøre dette. På denne måten ønsker jeg å bidra til diskusjonen om hvordan interkulturelle spørsmål skal kunne innlemmes i fremmedspråkundervisningen og å synliggjøre noen av de valgene en kan ta, både som lærebokforfatter og underviser, når en ønsker å styrke denne siden av opplæringen.

Hva slags kunnskaper vektlegges i lærebøkene?

Det er tydelig at alle bøkene har som ambisjon å åpne elevenes øyne for og bidra til deres kunnskaper om verden der ute. Det er i all hovedsak den engelskspråklige verden som gjelder, med tekster blant annet fra Australia, Canada, India, Irland, Jamaica, New Zealand og Sør-Afrika. Det store flertallet av tekster handler likevel om de to landene som tradisjonelt har vært mest sentrale i engelskundervisningen, Storbritannia og USA.

Tradisjonen med å fokusere på landenes «høykultur» er lett å kjenne igjen. Britisk og amerikansk historie og kulturarv har en framtrædende plass, og andre land i den engelskspråklige verden presenteres også ofte ved å vise til kjente personer og historiske fakta. I tillegg finner vi mange utdrag fra klassiske litterære verk. I noen grad ser altså kulturkunnskapen i begge generasjoner læreverk fortsatt ut til å bli definert i tråd med den tradisjonen som Kramsch (1997) beskriver.

Samtidig er det atskillig mer dagsaktuelt stoff i *LK-06*-bøkene enn i de foregående. Mye av informasjonen er vinklet mot det elevene vil ha nytte av dersom de besøker det aktuelle landet eller treffer noen derfra. Elevene får blant annet gode råd når det gjelder bruken av sentrale termer som «The United Kingdom», «Great Britain» og «The British Isles»:

So does Southern Ireland belong to the UK, too?

Oh, no! Don't let an Irishman hear you say that! No, it's a completely separate country – nothing at all to do with the UK. It's like saying that Norway belongs to Sweden. But Ireland is part of the British Isles, of course (*Voices in Time 1*: 111).

Bøkene som er skrevet etter *LK-06* legger også større vekt enn *L-97*-bøkene på å informere elevene om dagligdagse språkkonvensjoner og om hverdagslivets kjøreregler. De lærer blant annet at

American friends tell each other that they love each other. This is not just for boyfriends and girlfriends, but for all close friends (*Key English 8*: 72).

Det er imidlertid verdt å merke seg at denne typen informasjon oftest presenteres i forbi-farten, og gjerne i form av en vittighet eller en anekdote. Teksten «Do's and Taboos of Using English Around the World» beskriver for eksempel hvor komisk det kan bli dersom en ikke er klar over hva amerikanere egentlig mener når de spør etter et sted å vaske hendene (*Voices in Time 3*). Ettersom slik informasjon er relevant og nyttig, kunne en ønsket seg at den ble presentert både på en grundigere og en mer systematisk måte.

Forfatterne av begge generasjoner læreverker har åpenbart ønsket å formidle kunnskaper som elevene vil finne interessante og motiverende. Dette gir seg utslag i et stort antall tekster om sjeldne dyr i Australia, eksotiske reisemål i Afrika og ungdomskulturelle uttrykk i USA. Dessuten er London og New York gjengangere i bøkene, og severdighetene i disse to byene dekkes relativt grundig. Ettersom denne typen informasjon primært ser ut til å skissere en rolle for eleven som turist og kulturkonsument, er det vel imidlertid tvilsomt om den kan sies å bidra til utviklingen av elevenes interkulturelle kompetanse.

Det er ganske stor forskjell på bøkene når det gjelder å følge opp Risagers bud om at elevene må utvikle bevissthet om og ta stilling til vesentlige spørsmål i dagens samfunn. Mens *Search* var ganske alene om å vektlegge dette i sin generasjon, følges arven opp blant *LK-06*-bøkene av både *Searching* og *Crossroads*. Dagsaktuelle og kontroversielle temaer som barnearbeid, prostitusjon og terrorisme presenteres, og oppgavene som er knyttet til tekstene gir klar beskjed om at dette er temaer elevene bør ha egne, informerte og velbegrunnede meninger om. Mange av de skjønnlitterære tekstene tar også for seg aktuelle og ofte kontroversielle temaer.

Ferdigheter: Språkbruk i ulike (kulturelle) kontekster

De mange tekstene i lærebøkene som elevene skal lese, lytte til og arbeide med illustrerer hvordan språk brukes ulikt i ulike kontekster, og hvordan folk tilpasser språket til den situasjonen de er i og til de menneskene de samtaler med. De skjønnlitterære tekstene kan sies å representere et spesielt verdifullt tilfang i så måte, fordi de inneholder mye dialog og tilnærmet «naturlig» språkbruk i hverdagslige situasjoner (McCarthy & Carter 1994).

Men, som Kramsch (1997) påpeker, for at elevene skal kunne dra nytte av disse eksemplene, må oppgaver og kommentarstoff fokusere eksplisitt på dem, og hjelpe elevene å oppdage og utforske de ulike sammenhengene mellom språkbruk og kontekst som tekstene illustrerer. I *L-97*-bøkene skjer dette i svært liten grad. Det store flertall av oppgaver handler om tradisjonell språktrening, og tekstene brukes kun som utgangspunkt for arbeid med ordforråd og grammatikk.

I lærebøkene etter *LK-06* har dette endret seg noe. Et eksempel er en dialog mellom en lærer og en ganske så frekk elev, der kommentaren til teksten påpeker at eleven kaller læreren sin «sir», «even in this situation» (*Voices* 2: 13). Et annet eksempel er en samtale mellom to amerikanske gutter som bruker mange ord og uttrykk fra sportens verden, selv når de snakker om jenter og forelskelse. Elevene blir gjort oppmerksomme på dette fenomenet, og sports-sjargongen er uthevet med fet skrift i teksten (*Voices* 2).

Flere av *LK-06*-læreverkene tar tak i former som «gonna» og «wanna» og påpeker at slang er et kjennetegn på muntlig, uformelt språk. *Key English* tar utgangspunkt i et blogginnlegg for å synliggjøre noen av forskjellene mellom formelt og uformelt språk. Elevene blir bedt om å finne ord og uttrykk i teksten som får leseren til å føle at forfatteren snakker direkte til han eller henne, i en uformell tone. Selv om fokuset er mer lingvistisk enn kulturelt, er dette en strategi som kan minne om den typen etnografisk utforsking av tekst som flere teoretikere anbefaler. Elevene blir også gjort oppmerksomme på hvordan ulike «diskursgrupper» forutsetter ulik språkbruk:

Your behavior while visiting your grandparents is quite different from your behavior while hanging out with friends, or at least we suppose it is. A part of that difference is the difference in language. The difference is seen in the words you use, but in the tone as well. Do you want the text you are writing to sound casual or formal, pleasant or sharp? (*Key English* 10: 105)

Utfordringen nordmenn har når det gjelder språkbruk i ulike kontekster tas opp eksplisitt i teksten «Poor English is bad for business» i *Voices* 3. Her presenteres en undersøkelse som viser at norske bedrifter mister oppdrag og kontrakter fordi forhandlerne mangler både språk- og interkulturelle ferdigheter. Poenget understrekes ved eksempler over flere sider på komiske resultater av nordmenns dårlige engelsk (fra *Broken English* og *Something Muffins* av Stewart Clark). Selv om eksemplene primært viser språklige bommerter, kan de også fungere som påminnelser om behovet for å sette seg inn i andre land og kulturers måte å omtale ulike fenomener på.

I *LK-06*-bøkene finner vi altså atskillig mer informasjon om språkbruksvariasjoner enn vi gjør i *L-97*-bøkene. Det er likevel verdt å merke seg at bøkene bare inneholder noen få oppgaver som ber elevene om å utforske sammenhengen mellom språk og kontekst. Oppgaver som oppfordrer elevene til å trene på hensiktsmessig språkbruk i ulike situasjoner er så godt som fraværende.

Holdninger

Det har skjedd en stor utvikling fra 1997 til 2006 når det gjelder bevissthet omkring behovet for å ta fatt i elevenes holdninger til spørsmål som har med kulturbakgrunn å gjøre. *LK-06*-bøkene presenterer flere «virkelige mennesker» og et større kulturelt mangfold enn bøkene som ble skrevet et tiår tidligere, de beskriver flere kulturmøter og kulturforskjeller og, ikke minst, de oppfordrer elevene til å se seg selv «utenfra» og til å reflektere over og diskutere holdningene sine til andre kulturer.

I lærebøkene etter *L-97* møter vi mange kjente personer, fra Henrik IIX og prinsesse Diana til Charlie Chaplin og Elvis Presley. Kjente forfattere blir også ofte presentert med bilde og informasjon om deres liv og levnet. Vanlige mennesker, derimot, som lever vanlige liv, møter elevene relativt få av. I bøkene som er skrevet etter *LK-06* finner vi mange flere enkeltpersoner som forteller om dagligdagse erfaringer og om ting de er opptatt av. Som Risager (1991) påpeker, er det grunn til å tro at elevenes interesse for fremmedkulturelle uttrykk kan vekkes på en helt annen måte når stoffet presenteres av «virkelige mennesker» med en troverdig, personlig stemme.

I *Searching* finner vi flere eksempler på slike tekster, ofte under overskriften «Young Talk». Disse er lyttetekster der unge mennesker intervjues om emner som «family rules», «pollution» og «war and warfare». Her kan vi anta at elevene får et spesielt motiverende utgangspunkt når de skal diskutere og gjøre seg opp sine egne meninger. Samtidig synliggjør tekstene at folk har ulike oppfatninger og holdninger, og at dette er noe elevene må lære å forholde seg til.

Andre tekster bruker ungdommer kun som formidlere av informasjon, blant annet om ulike sportsgrener i Storbritannia og USA (*Crossroads* 9). I disse tekstene er det kun fakta som gjelder. Ettersom ungdommene ikke formidler noen personlige opplysninger om seg selv, vil de neppe framstå som «virkelige mennesker» som appellerer til elevenes følelsesmessige engasjement og interesse.

Samtidig bidrar tekster der fortelleren er identifiserbar til at det er relativt få tekster i bøkene etter *LK-06* som henviser til et tilsynelatende kulturnøytralt univers. I *L-97*-bøkene er det flere slike tekster, og de fleste av dem tar opp typiske tenåringstemaer som vennskap, forelskelse og fritidsaktiviteter. Personene i tekstene har gjerne engelske navn og bor i gater og byer med navn som klinger engelsk, men innholdet ser likevel ut til å gjenspeile en slags «vanlig norsk» tenåringsvirkelighet. På denne måten kan tekstene gi inntrykk av at tenåringer er like overalt og dermed redusere elevenes muligheter for å åpne øynene for og lære om det store kulturelle mangfoldet i verden (Lund 2007).

LK-06-bøkene skiller seg også fra *L-97*-bøkene på den måten at de har et langt større innslag av moderne litteratur for ungdom. Handlingen utspiller seg ofte i kulturer som vil være fremmede for mange av elevene, som i en amerikansk Chinatown eller i multikulturelle London. Det er også særlig i de skjønnlitterære tekstene at vi kan lese om kulturmøter. Blant de mange eksemplene kan nevnes et utdrag fra *Born Confused*, som handler om ei indisk jente i USA, og *Brick Lane*, som beskriver utfordringene til en ung kvinne fra Bangladesh når hun giftes bort til en mann i London (*Key English* 10).

De skjønnlitterære tekstene bidrar med andre ord i høy grad til at elevene møter et mangfold av ulike kulturer. Elevene oppfordres oftest også til å relatere tematikken til sin egen situasjon:

What is traditional in your culture? Make a list, and then have a class discussion based on your thoughts.

Does your class represent more than one culture? What are the main similarities and differences within your class? (*Key English* 10: 180).

De skjønnlitterære tekstene har en personlig fortellerstemme, og de beretter om problemstillinger som er relevante for ungdommer på elevenes egen alder. Dette skulle i seg selv kunne borge for at elevene blir interessert og følelsesmessig engasjert. I tillegg er trolig skjønnlitterære tekster spesielt godt egnet til å gi elevene både kunnskaper om og økt forståelse for andre kulturer, ettersom de er åpne for tolkning og inviterer leseren til refleksjon i et personlig møte med teksten (Fenner 2001).

I *LK-06*-bøkene finner vi også enkelte faktatekster og oppgaver som fokuserer eksplisitt på kulturforskjeller, slik Kramsch (1993) etterspør. Elevene lærer for eksempel om ulike måter å hilse og vise vennskap på (*Key English 8*), og de utfordres til å diskutere hvordan ulike typer kroppsspråk kan oppfattes som støtende i enkelte kulturer (*Key English 9*). En kunne likevel ønske seg et mye større innslag av tekster og oppgaver som disse, og dessuten at stoffet ble presentert på en mer systematisk måte.

Det er stort sett oppgavene som setter søkelys på elevenes egen kulturelle bakgrunn, for tekster er det få av. Ett unntak er tekstene i *Voices 3* som er skrevet av en australier med et humoristisk blikk både på den tradisjonelle matpakka og på nordmenns forkjærlighet for Grandiosa (fra boka *Brown Cheese Please* av Jenny K. Blake). Et interessant utenfraperspektiv presenteres også i *Search*, når forfatterne angivelig spør et antall immigranter hva de synes om nordmenn. Svarene er trolig egnet til å få elevene til å reflektere over hvor absurd det kan være å karakterisere store folkegrupper kollektivt, og oppgavene knyttet til teksten oppfordrer også til diskusjon om det i det hele tatt er mulig å si noe generelt om innvånerne i en hel nasjon:

Norwegians:

- drink too much
- smoke too much
- especially the women
- drink milk and eat potatoes.... (*Search 8: 7*).

Konklusjon

Utviklingen av elevenes språklige ferdigheter er selvsagt det mest sentrale anliggendet for engelskfaget i norsk grunnskole. Likevel synes det mer enn betimelig når læreplanene fra 1997 og 2006 påpeker behovet for at opplæringen også må ta for seg noen av de kulturelle utfordringene som bruk av et fremmedspråk nødvendigvis medfører.

Den kulturelle dimensjonen er et vesentlig element i all språkbruk og i all fremmedspråkopplæring. Likevel får den spesiell aktualitet i forhold til engelsk, som undervises som et lingua franca i stadig økende grad over hele kloden. Ikke minst derfor har vi sett en voldsom økning i publikasjoner som prøver å beskrive interkulturell kompetanse innenfor rammene av engelskfaget. De beskrivelsene som er gitt i denne artikkelen representerer trolig bare begynnelsen på et stadig voksende fagfelt.

Med hensyn til situasjonen i norske klasserom, er vi trolig også i startfasen når det gjelder å omsette læreplanenes nye fokus på kulturelle utfordringer til praksis. Lærebøke-

ne som er utgitt etter planene i 1997 og 2006 viser en klar utvikling både i prioriteringen av interkulturelle problemstillinger og i variasjonen av tekster og oppgaver som tar tak i slike spørsmål.

LK-06-bøkene signaliserer tydelig at engelskfagets oppgave ikke bare er å utvikle elevenes språklige ferdigheter, men også å bidra til deres utvikling som opplyste og ansvarsbevisste verdensborgere med innsikt i og forståelse for kulturelle forskjeller. Bøkene legger stor vekt på informasjon om ulike land og folk. Personlige beretninger i et svært variert utvalg skjønnlitteratur vil trolig i særlig grad kunne bidra til elevenes kulturelle innsikt og forståelse. Elevene utfordres også i større grad enn i tidligere læreverk til å ta stilling til aktuelle, globale utfordringer og kontroversielle temaer.

Elevene blir i noen grad gjort oppmerksomme på ulike konvensjoner når det gjelder språkbruk og oppførsel, og hvordan språk brukes ulikt i ulike sammenhenger. Det fokuseres imidlertid bare sporadisk på dette, og informasjonen virker noe tilfeldig. For framtidige læreverk synes det derfor å ligge et utviklingspotensial i å løfte denne problematikken, og å ta opp kulturforskjeller og variasjoner i språkbruk på en mer systematisk måte.

Lærebøker

- Amland, Clara (1997–1999). *New People, New Places 1–3*. Oslo: NKS-forlaget.
 Brevik, Lisbeth M. (2006–2008). *Voices in Time 1–3*. Oslo: Cappelen Damm.
 Bromseth, Berit Haugnes & Lisbeth Wigdahl (1997–1999). *Flight 8–10*. Oslo: Cappelen.
 Bromseth, Berit Haugnes & Lisbeth Wigdahl (2006–2007). *New Flight 1–3*. Oslo: Cappelen.
 Fenner, Anne-Brit & Geir Nordal-Pedersen (1997–1999). *Search 8–10*. Oslo: Gyldendal.
 Fenner, Anne-Brit & Geir Nordal-Pedersen (2006–2008). *Searching 8–10*. Oslo: Gyldendal.
 Heger, Halvor & Nina Wroldsen (2006–2009). *Crossroads 8–10 A–B*. Oslo: Forlaget Fag og Kultur AS.
 Jansby, Berit, Anne-Karin Korsvold & Wendy A. Scott (1997–1999). *Catch 8–10*. Oslo: Aschehoug.
 Larsen, Fredrik m fl. (2006–2008). *Key English 8–10*. Oslo: Aschehoug.

Litteratur

- Adler, Nancy J. (1997). *International Dimensions of Organizational Behavior*. Cincinnati: South-Western College Publishing.
 Bøhn, Henrik & Magne Dypedahl (2009). *Veien til interkulturell kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
 Brøgger, Fredrik Chr. (1992). *Culture, Language, Text: Culture Studies within the Study of English as a Foreign Language*. Oslo: Scandinavian University Press.
 Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
 Byram, Michael & Geneviève Zarate (1997). *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
 Byram, Michael & Michael Fleming (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Corbett, John (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Cortazzi, Martin & Lixian Jin (1999). Cultural Mirrors. I Eli Hinkel (red.), *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 196–219.
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement (1996). *L-97: Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Dypedahl, Magne (2004). How Can the Field of Intercultural Communication Contribute to the Teaching of English? *Språk og Språkundervisning* 4, 19–22.
- Europarådet (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fenner, Anne-Brit (2001). Dialogic Interaction with Literary Texts in the Lower Secondary Classroom. I Anne-Brit Fenner (red.), *Cultural Awareness and Language Awareness Based on Dialogic Interaction with Texts in Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 13–42.
- Fennes, Helmut & Karen Hapgood (1997). *Intercultural Learning in the Classroom. Crossing Borders*. London: Cassell.
- Fife, Agnes (2002). *Tverrkulturell kommunikasjon*. Oslo: Yrkeslitteratur.
- FitzGerald, Helen (2003). *How Different Are We?* Clevedon: Multilingual Matters.
- Guest, Michael (2002). A Critical «Checkbook» for Culture Teaching and Learning. *ELT Journal* 56, 2, 154–161.
- Henriksen, Turid (1995). Den gang Norge eksporterte sine lærebøker i fremmedspråk. I Egil Børre Johnsen (red.), *Virkelighetens forvaltere. Norsk Sakprosa, første bok*. Oslo: Universitetsforlaget, 109–130.
- Kramsch, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire (1997). The Cultural Component of Language Teaching. *British Studies Now* 8, 4–7.
- Landis, Dan, Janet M. Bennett & Milton J. Bennett (red.). (2004). *Handbook of Intercultural Training*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE publications.
- Lund, Ragnhild (2007). *Questions of Culture and Context in English Language Textbooks. A Study of Textbooks for the Teaching of English in Norway*. Doktoravhandling, Universitetet i Bergen, Bergen.
- McCarthy, Michael & Ron Carter (1994). *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London: Longman.
- McKay, Sandra Lee (2002). *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*. *Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Melchers, Gunnel & Philip Shaw (2003). *World Englishes*. London: Arnold.
- Risager, Karen (1991). Cultural References in European Textbooks: An Evaluation of Recent Tendencies. I Dieter Buttjes & Michael Byram (red.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 181–192.
- Risager, Karen (2007). *Language and Culture Pedagogy. From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Samovar, Larry A., Richard Porter & Edwin McDaniel (2007). *Communication between cultures*. Thomson Wadsworth.
- Scollon, Ron & Suzanne Wong Scollon (2001). *Intercultural Communication*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Selander, Staffan & Dagrun Skjelbred (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stern, Hans H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket i Kunnskapsløftet*. Nedlastet 22. mars 2011 fra <http://www.udir.no/Tema/Lareplaner/>

Ragnar Arntzen

ragnar.arntzen@hiiof.no

Arnstein Hjelde

arnstein.hjelde@hiiof.no

Det var en gang en tospråklig gutt som skulle begynne på skolen

Språkvurdering og språkstimulering før skolestart når norsk er andrespråk

Adam var en tospråklig gutt som akkurat hadde fylt seks år og skulle begynne på skolen om seks måneder. Ifølge barnehagen Adam gikk i, var han «velfungerende både sosialt og språklig», han «gjør seg greit forstått» og det «virker som han skjønner det som blir sagt i barnehagen». Vi gjorde flere video-opptak av Adam for å studere hans andrespråksutvikling, og vi skal her presentere og analysere ett av disse opptakene. Der møter vi ham i en pedagogisk tilrettelagt situasjon sammen med en pedagog og et annet tospråklig barn.



Ragnar Arntzen
Førstelektor i norsk, Høgskolen
i Østfold E-post: ragnar.
arntzen@hiiof.no



Arnstein Hjelde
Førstelektor i norsk, Høgskolen
i Østfold E-post: arnstein.
hjelde@hiiof.no

Med utgangspunkt i video-opptaket skal vi analysere og vurdere Adams¹ kommunikative og verbalspråklige ferdigheter, og derigjennom vise viktigheten av at barnehagen skiller mellom disse, både når man skal *vurdere* barns andrespråksferdigheter før skolestart, og når man skal *legge til rette for språkstimulering*. Fokus i analysen vil derfor ikke bare rettes mot det lærende barnet, men også mot pedagogens rolle og de valgene pedagogen står overfor i løpet av en slik språklæringssituasjon.

Forskning om tospråklige barns andrespråkslæring i barnehage – et forsømt felt?

Det er gjort lite av samtale- og kommunikasjonsanalyser av tospråklige barn i samhandling med voksne i barnehagen, ifølge

forsknings- og kunnskapsoversikter fra de siste årene. Vibeke Grøver Aukrust etterlyser forskning om gutters språklige og tekstlige erfaringer, «for eksempel hva slags samtaler de inviteres til å delta i» (2005: 49). I en forskningsoversikt av Else Ryen over *språkopplæring* for minoritetsspråklige barn, unge og voksne heter det at «hovedtyngden av forskningen er knyttet til de yngste årstrinnene i grunnskolen. Det har vært forsket atskillig mindre på språkopplæring i barnehagene» (Ryen 2010: 67), og her nevner Ryen kun tre norske eksempler fra barnehagefeltet². Tilsvarende undersøkelser etterlyses også for majoritetsspråklige barn (Høier 2010).

Internasjonalt er det gjort betydelige framskritt for å forstå *det store bildet* når det gjelder hvordan tospråklige barn bruker tale for å lære et nytt språk, skriver Numa Markee, «but the details of how learners actually deploy talk to learn on a moment-by-moment basis have largely been ignored» (Markee 2000: 3). Vår artikkel er et beskjedent bidrag for å imøtekomme behovet for detaljerte analyser av språklæringssituasjoner i barnehagen.

Muntlig kommunikasjon på andrespråk – et felt for teoretisk og metodisk pluralisme

Å analysere muntlig språk og kommunikasjon er krevende. Muntligheten er et flyktig medium, den har et bredt register av uttrykksformer og meningsskapende faktorer (gester, mimikk, kroppsspråk), og den vil som oftest være springende, full av innfall, avbrytelser, støy, innforståtheter og annet som kan gjøre den særdeles vanskelig å følge for utenforstående (Clemente 2008). I muntlig kommunikasjon benytter vi oss dessuten av flere semiotiske system, der verbalspråket bare er ett. Vi har derfor å gjøre med et sammensatt fenomen som en kan ha stor nytte av at ulike fagfelt arbeider sammen om, og det gjelder selvsagt også når tospråklige er involvert i kommunikasjonen. Dette er ofte kommentert i faglitteraturen, og Melissa Moyer argumenterer for at framtidens flerspråklighetsfelt trenger «a more comprehensive framework that transcends the narrow scope of disciplinary research», og at en «combination of methods may be most appropriate» (Moyer 2008: 28). Dette prøver vi delvis å ta til følge i vår studie, ved at vi henter teori og metode fra ulike fagfelt for å kunne gi et mer heldekkende bilde av hva som faktisk skjer – kommunikativt, verbalspråklig og pedagogisk.

I vurderinga av barnets verbalspråklige ferdigheter bruker vi tradisjonell mellom-språksteori (Berggren & Tenfjord 1999). For å analysere kommunikasjonen og den globale strukturen i samtaleforløpet benytter vi oss av noen sentrale begreper innenfor samtaleanalyse, som *tur*, *initiativ*, *temaskifte*, *temastruktur*, *symmetri*, *reparasjon* (Svennevig mfl. 1995; Markee 2000; Norrby 2004; Cashman 2008). Siden vi her skal foreta en analyse av en *pedagogisk tilrettelagt* situasjon, vil det imidlertid være kunstig *bare* å vurdere språkinnlærers rolle, fordi man må forvente at pedagogen har et særskilt ansvar for hvordan kommunikasjonen forløper (Hammarberg 2004; Lindberg 2004). To begreper som ofte er blitt brukt de seinere årene for å beskrive den funksjonen pedagogen bør ha i en slik kommunikasjon, spesielt i arbeid med tospråklige barn, er «den nære utviklingssonen» (Vygotsky 1971) og «scaffolding/stillasbygging» (Wood mfl. 1976; Gibbons 2002;

Lindberg 2004). *Stillasbygging* kan dessuten fungere som et medierende ledd mellom det kommunikative og det verbalspråklige, f.eks. ved at pedagogen stimulerer det verbalspråklige gjennom kommunikasjon og samtale (Lindberg 2004: 471ff).

En fjerde tilnærming vi finner fruktbar, er narratologi. Det pedagogiske prosjektet til førskolelæreren er et *litteraturpedagogisk* prosjekt, nemlig å gjenskape eventyret Bukkene Bruse. I løpet av analysen ser vi at barnas oppmerksomhet og gjenfortelling har en «narratologisk skeivhet» som får språklige konsekvenser. Vi drøfter hvordan pedagogen kan møte denne utfordringen og viser hvordan narratologi kan bidra til å konkretisere pedagogens «stillasbygging» i arbeid med fortellinger.

Beskrivelse av innholdet og aktørene i video-opptaket

Det er to jevngamle, tospråklige gutter i opptaket. Vi har valgt den ene av dem, Adam, til hovedperson i denne artikkelen fordi barnehagen vurderer ham som *språklig velfungerende*. Adam begynte i full plass i barnehage da han var nesten fire år, og dermed begynte han også å lære norsk. Han hadde vært i barnehage – og lært norsk – i to år og tre måneder da opptaket ble gjort. Den andre gutten, Isak, er ifølge førskolelæreren litt svakere norskspråklig. Isak har visse uttaleproblemer både på norsk og morsmålet, og barnehagen rapporterer at han har problemer med å følge en samtale over flere turer. Isak hadde gått i barnehage ett år og fire måneder da opptaket ble gjort.

I denne videosekvensen møter vi en bevisst og dyktig førskolelærer som selv har idé til og ansvar for tilrettelegging og organisering, og som selv står for filmingen. Hun viser oss en eksemplarisk pedagogisk situasjon rundt arbeid med eventyret Bukkene Bruse sammen med de to barna. Pedagogen tar dessuten i bruk et populært pedagogisk hjelpemiddel for å gjennomføre opplegget, nemlig «Den magiske språkposen»: en pose fylt opp med de sentrale figurer, personer og gjenstander fra eventyret, som kan hjelpe pedagogen med å konkretisere og visualisere historien.

Opptaket er gjort i et ordinært oppholdsrom i barnehagen, der førskolelæreren sitter rundt et lite bord sammen med de to barna, mens de andre barna er ute og leker. Det er ganske vanlig i denne barnehagen at barn enkeltvis eller i mindre grupper tas ut til spesielle pedagogiske formål. Opptaket er på 19 minutter og 10 sekunder, og i et pedagogisk perspektiv lar opptaket seg greit inndele i tre velkjente, pedagogiske sekvenser:

- Forarbeid: En lang innledende sekvens (7 minutter) der førskolelæreren prøver å igangsette en samtale om eventyr og om figurene i Bukkene Bruse.
- Tekstarbeid: Deretter følger en delvis dramatisert gjenskaping av Bukkene Bruse (5 minutter).
- Etterarbeid: I den tredje og siste sekvensen (7 minutter) leker de to barna med figurene fra eventyret (gjenstandene fra språkposen), og leken og språket bærer tydelige spor av det forarbeidet og den gjenfortellinga de nettopp har vært gjennom.

Dette er det vi ovenfor kalte et *eksemplarisk pedagogisk forløp*, med forarbeid – tekstarbeid – etterarbeid (Alver 2004: 155ff). Førskolelæreren tar dessuten i bruk noen helt sentrale

språkstimuleringstiltak som anbefales i mye faglitteratur: samtale med barn og bruk av litteratur (Sandvik & Spurkeland 2009), dramatisering og rollelek (Høigård mfl. 2009).

Del 1: Kommunikative ferdigheter

Når man ser gjennom opptaket på video, får man inntrykk av en relativt velfungerende kommunikasjon mellom førskolelæreren og barna, der praten går livlig og de tre personene stadig skifter på å ha ordet. Samtidig som det er en tydelig pedagogisk tråd gjennom hele opptaket på makronivå (arbeidet rundt og med eventyret Bukkene Bruse), er det et veldig dynamisk samspill mellom deltakerne på mikronivå, der førskolelærer og barn veksler på å ha regi og initiativ, og der barna stadig bryter den pedagogiske tråden med sine (private) assosiasjoner og kreative innspill.

Inntrykket av en velfungerende, flytende og dynamisk samhandling kan delvis måles ved å se på mengden av pauser og overlapping i replikkskiftene (Norrby 2004). Talestrømmen i dette opptaket er påfallende flytende med få og korte pauser. Her er ingen talepauser på mer enn 2–3 sekunder; mer typisk er overlappinger. Det vil si at én tar ordet mens en annen har turen, noe som er svært vanlig i naturlige samtalesituasjoner. Til sammen er det ca 100 overlappinger i løpet av opptaket: ca 30 i forarbeidet, 15 i tekstarbeidet og 55 i etterarbeidet. Mangelen på pauser og mengden av overlappinger underbygger inntrykket av en svært dynamisk og flytende samtale.

Temastruktur i tre pedagogiske faser

Vi har transkribert opptaket og systematisert samtalen ut fra noen sentrale begreper innen «samtaleanalyse» (*tur, temaskifte og initiativ*; se f.eks. Svennevig mfl. 1995; Markee 2000; Norrby 2004; Cashman 2008), og laget en oversikt over hvordan turer, initiativ og temaer veksler gjennom samtaleforløpet. Oversikten viser at det skjer 20 temaskifter i løpet av videosekvensen, og disse skiftene fordeler seg på følgende måte i de tre hovedfasene:

Tabell 1: Temavekslinger og personenes initiativ og deltakelse i samhandlinga

Nr	Temavekslinger (den som tar initiativ til temaskifte, nevnes først)	Totalt antall turer	Adam	Isak	Pedagog
	FORARBEID				
1	Pedagog inviterer til samtale om språkposen	5	1	1	3
2	Adam vil fortelle om en lek	8	4	1	3
3	Pedagog går tilbake til språkposen	19	6	4	9

Tabell 1: Temavekslinger og personenes initiativ og deltakelse i samhandlinga

Nr	Temavekslinger (den som tar initiativ til temaskifte, nevnes først)	Totalt antall turer	Adam	Isak	Pedagog
4	Isak ber om oppmerksomhet for å fortelle noe	25	7	7	11
5	Adam og Isak vil begge fortelle noe	8	2	2	4
6	Pedagog går tilbake til språkposen	22	6	5	11
7	Adam får en assosiasjon	10	7	0	3
8	Pedagog går tilbake til Språkposen	29	12	8	9
9	Adam prøvestarter eventyret Bukkene Bruse	3	2	0	1
10	Isak og pedagog drøfter rollefordeling	28	4	12	12
TEKSTARBEID					
11	Pedagog starter gjenfortellinga av Bukkene Bruse	25	9	5	11
12	Pedagog stiller spørsmål til Adams lek med handlingsforløpet	7	3	1	3
13	Adam fortsetter fortellinga	17	8	2	7
14	Isak protesterer mot Adams lek med handlingsforløpet	4	2	1	1
15	Isak fortsetter fortellinga	4	0	2	2
16	Adam kommenterer sin rolle i gjenfortellinga	3	2	0	1
17	Isak fortsetter fortellinga	10	3	3	4
18	Adam vil endre handlingsforløpet	2	1	0	1
19	Pedagog oppklarer og fortsetter gjenfortellinga	15	4	7	4
ETTERARBEID					
20	Adam inviterer til lek med figurene fra Bukkene Bruse	22	9	10	3
	SUM antall turer	266	92	71	103

Det mest påfallende i tabell 1 er hvordan temaskiftene fordeler seg: Det er nesten like mange temaskifter i forarbeidet som i tekstfasen, henholdsvis 8 og 9, mens det ikke er noen temaskifter i etterarbeidet. Vi skal nå se nærmere på hva dette betyr i forhold til hvordan den pedagogiske samtalen forløper.

I *forarbeidet* har de tre deltakerne hver sin dagsorden: Førskolelæreren har planlagt et pedagogisk opplegg med de to barna, mens de to barna har sine ting de vil formidle. For skjellen er imidlertid at mens barna stadig skifter tema, fastholder førskolelæreren sitt ene: Språkposen med Bukkene Bruse. Her skal vi se et eksempel på hvordan barna først responderer på pedagogens invitasjon, for så å avbryte med egen fortelling (Temaskifte 1–2):

Førskolelærer (tar fram språkposen og spør): Se, her er en...?

Isak: ...pose

Førskolelærer: En pose, ja

Adam: ... Og ikke gress?

Førskolelærer: Jeg vet ikke enda

Adam: Vet du, og så lekte vi andre huset, krokodille, sammen med Isak og Nora

Adam og Isak responderer først relevant på førskolelærerens initiativ, men i den siste replikken begynner Adam på en helt annen historie om en krokodille. Her er altså både kontinuitet og brudd, men gradvis får førskolelæreren barnas oppmerksomhet mot forarbeidet til eventyret, og vi ser i antall turvekslinger hvordan barnas delaktighet i forarbeidet gradvis øker.

I den siste delen av forarbeidet, i turveksling nr 7–10, ser vi at ett av barna har like mange eller flere turvekslinger enn førskolelæreren (4-12-12). Dette betyr at de to barna gradvis blir mer og mer aktive i kommunikasjonen, og i turveksling nr 8 og 9 i tabell 1 ser vi dessuten at barna tar initiativ i forhold til førskolelærerens pedagogiske prosjekt, ved å drøfte rollefordeling og å prøvestarte eventyret.

Temaskiftene i forarbeidet er store, men de er nok typiske og gjenkjennelige for pedagoger i barnehagen. Noe av det som skiller den pedagogiske samtalen i barnehage fra den i skole, er at skolen har et klarere lærings- og undervisningsmandat (Bae 2004), og det har konsekvenser for hvordan lærings- og undervisningssituasjoner tilrettelegges på disse ulike arenaene. Barn i barnehagen er ikke så sosialisert inn i formelle læringssituasjoner, og *forarbeidet*, forhandlingene og motivasjonsbiten, vil vanligvis være mer påkrevet og omfattende i en barnehagesetting enn i en skolesituasjon. Dette ser vi tydelig i hvordan temaene skifter i nr 1 – 10 i tabell 1.

I *tekstfasen* gjenforteller førskolelæreren og barna eventyret gjennom delvis dramatisering; barna beveger figurene fra språkposen og framsier replikkene, mens førskolelæreren gjenforteller det som skjer. Analysen viser at det stadig veksler mellom framdrift i pedagogens gjenfortelling og temaskifter som initieres av barna. Barnas avbrytelser i tekstfasen karakteriseres ved at alle har relasjon til den teksten de holder på å gjenskape, men de befinner seg på et metaplan i forholdet til gjenfortellinga. Barna bryter av fra gjenfor-

tellinga for å forhandle om og diskutere handlingsforløp og roller. Her er et eksempel fra tekstfasen, med skifte fra gjenfortelling til drøfting av rollefigurer og rollefordeling:

Adam: Først sier lille: «Ikke ta meg!»

Førskolelærer (tar fram en trollfigur)

Isak: Hvor fant du (trollet)?

Førskolelærer: Jeg fant trollet.

Adam: Han er ikke trollet... det er andre... (peker) øyet store

Isak: Du kan være trollen (nikker mot førskolelærer)

Førskolelærer: Jeg skal være alle sammen, jeg

Isak: Nei, du kan være de to (peker mot to av bukkene). Adam skal være den, du skal være lille

I *etterarbeidsfasen* skjer det ingen temaskifter, og det kan vi tolke som at barna har all sin oppmerksomhet og konsentrasjon rettet mot det pedagogiske prosjektet til førskolelæreren. Samtaleanalytisk kan vi si at temaskiftene i de tre fasene går fra å være *additiv* til *hierarkisk*. Med *additiv temastruktur* menes «at nye emner føyes til hverandre uten at de har noe felles overordnet tilknytningspunkt» (Svennevig mfl. 1995:90), mens hierarkisk temastruktur dreier seg om et felles samtaleområde som bygges ut fra et fast kjerneemne i midten. Den første er vanlig i uformelle samtaler og gir inntrykk av å være springende og «naturlig», mens den sistnevnte er mer vanlig i formelle, institusjonelle samtaler, som f.eks. den lærerstyrte klasseromssamtalen, og den gir mer inntrykk av orden og struktur. Det pedagogiske forløpet må derfor kunne sies å være en kommunikativ suksess, siden samtalen går fra å være uformell og springende i forberedelsesfasen, til stadig mer hierarkisk og velstrukturert når vi nærmer oss og kommer over i tekstfasen og etterarbeidet. Umiddelbart kunne man tenke seg at det skyldes at pedagogen får mer og mer styring, men det er faktisk ikke det som skjer, som vi nå skal se.

Når barna tar kontroll...

I samtaler mellom barn og voksne generelt, og mellom barn og pedagog spesielt, er det vanlig at det ikke er et likeverdig forhold mellom samtalepartnerne, og i samtaleanalyse er begrepsparet *symmetri/asymmetri* ofte brukt for å vurdere dette (Markee 2000). I forarbeidsfasen er det en tydelig asymmetri mellom pedagogen og barna; pedagogens prosjekt er viktigere enn barnas egne innspill og assosiasjoner, og det er jo naturlig siden dette er en pedagogisk tilrettelagt situasjon. Barna kommer med ulike innspill som pedagogen responderer på og følger opp, men som vi har sett, bringer pedagogen hele tida samtalen tilbake til det pedagogiske arbeidet rundt eventyret.

I tekstfasen ser pedagogens prosjekt ut til å ha blitt adoptert av barna, for her ser vi for det første at barna *ikke* avbryter den røde pedagogiske tråden med egne ideer og innfall. De avbrytelsene barna kommer med i tekstfasen (se temaskiftene 13–18 i tabell 1), har relevans i forhold det pedagogiske prosjektet; temavekslingene 13, 15 og 17 har å gjøre med

framdriften i fortellinga, mens temavekslingene 14, 16 og 18 står i et metaforhold til fortellinga ved at barna her *forhandler om* framdrift og rollefordeling i fortellinga. Barna blir gradvis konstruktive medspillere i det pedagogiske prosjektet.

Det er interessant å se, både pedagogisk og kommunikativt, at når pedagogen gir fra seg noe av kontrollen og overlater regien til barna selv, så skjer det ingen temaskifter. Det vil si at det tilsynelatende kommunikative – og pedagogiske – kaos som temaskifter ofte vil innebære, ser ut til å opphøre når barna selv får kontrollen, slik de gjør i etterarbeidet.

Ut fra den samtaleanalysen vi nå har foretatt, kan vi foreløpig konkludere med at begge barna framviser gode kommunikative ferdigheter, spesielt i tekstarbeidet der de ube-sværet veksler mellom ulike diskursive nivå, mellom narrasjon og metanarrasjon, mellom gjenfortelling og samtale og forhandlinger om det de skal gjenfortelle. Det er god flyt og dynamikk gjennom hele tekst- og etterarbeidet, og dessuten finner vi her en klar, rød tråd.

Del 2: Verbalspråklige ferdigheter

Ut fra det vi har sett så langt, kan vi si at Adam har en relativt god kommunikativ kompetanse. Barnehagens vurdering, bygd på generell observasjon og kjennskap til barnet, er at han også rent språklig fungerer godt i barnehagen, og at det derfor ikke bør være noen spesiell grunn til bekymring. Spørsmålet er så om barnehagen også har rett i at Adam fungerer godt *verbalspråklig*? Har Adam utvikla en adekvat andrespråkskompetanse, eller er det slik at han er flink til å kommunisere, og at han gjennom dette har utvikla en strategi som kompenserer for et begrensa verbalspråk? Vi kommer ikke til å presentere en fullstendig analyse av Adams verbalspråk her; i stedet har vi valgt å kommentere noen utvalgte, men etter vårt syn relevante særtrekk i denne sammenheng.

Fonologisk er språket til Adam målspråksnært (Berggren & Tenfjord 1999), og han har tilegna seg de norske mønstrene for intonasjon, trykk og tone. Adam har ingen «fremmed» aksent når han snakker, så lydlig høres han norsk ut, og dette kan sikkert være med på å forsterke inntrykket av at han har en tilnærmet aldersadekvat språkbeherskelse i norsk. Det eneste han fortsatt sliter litt med, er fonemet /r/, og særlig i konsonantkombinasjoner; her kan det bli utelatt, eller det blir erstattet med /l/ som f.eks. i ordformene **tlolle* (*trollet*) og **tenger* (*trenger*). Men dette er kanskje ikke så overraskende, for tunge-spiss-r-en er motorisk vanskelig, og også mange norske enspråklige førskolebarn har problemer med denne språklyden.

Vi finner imidlertid flere morfologiske trekk som viser at språket til Adam bør betraktes som et mellomspråk, og f.eks. innenfor verbbøyinga er dette tydelig. Han har i stor grad etablert tempus som kategori i språket sitt, men ikke sjelden overfører han bøyingsmønstrer fra a-verb til andre svake verb, slik at vi får preteritumsformer som **røra* (ikke rørte) og **løpa* (ikke løpte). Dessuten er det heller ikke alltid at tempus blir markert (**Ja, og så de gå til huset, *Nei, nå komme du opp på broa*).

Til tross for at Adam har etablert grunnleggende syntaktiske regler som gjør han i stand til å lage enkle, men grammatisk velforma setninger, finner vi også mange eksem-

pler på avvik fra den norske setningsstrukturen. En spesiell utfordring i norske utsagnssetninger er den såkalte V2-regelen, dvs. at det finite verbalet skal stå på plass nummer to også når andre ledd enn subjektet innleder setningen. Vi finner eksempler på setninger med slik inversjon: *Nå kommer du*, *Da drukna han* og *Nå blir det tullete*. Men denne korrekte setningsstrukturen veksler med konstruksjoner uten inversjon, som **Ja, og så de gå til huset*, **Og så de røra sånn* og **Først han sier*. Slik inversjon er i seg selv sett på som et relativt avansert trekk ved mellomspråk, men vi ser at Adam i relativt liten grad plasserer andre ledd enn subjektet til venstre for verbalet. Det fins ingen leddsetninger i Adams tale i løpet av dette opptaket.

Norsk hører til de språkene som har såkalt subjektstvang, dvs. at en velforma setning må ha et grammatisk subjekt. Adam følger delvis dette, men vi finner også mange subjektsløse setninger i språket hans, særlig når vi skulle vente å finne et pronominalt subjekt: **Og så datt ne på stolen*, **Da ble ølagt* og **Skal ta deg*.

En viktig side ved utviklinga av et språk er at man etablerer og bygger opp et adekvat ordforråd. Ikke minst når språket skal fungere som utgangspunkt for læring, må ordforrådet og begrepene være solid utviklet. De sentrale delene av ordforrådet bør aller helst være på plass før skolestart, for dessverre ser det ut til at skolen er dårlig på å utjevne forskjellen i de språklige ferdighetene barna kommer til skolen med:

Barns vokabular viser relativ stabilitet fra slutten av barnehagealderen og fram mot voksen alder i den forstand at barn som har et lite vokabular når de begynner på skolen også med sannsynlighet har det ved avslutningen av sin skolegang, og motsatt; barn som har et godt utviklet vokabular i tidlig alder ser ut til å fortsette å videreutvikle det slik at de går ut av skolen med et høyt vokabular og god leseforståelse. (Aukrust 2005: 4)

Ut fra den korte videosekvensen vi her har analysert, er det naturligvis umulig å danne seg et detaljert bilde av ordforrådet til Adam. Men det er likevel åpenbart at det har til dels store mangler som vil skape kommunikative problemer i situasjoner der han ikke har konteksten å støtte seg til. Et eksempel fra denne sekvensen som viser dette, er at han ikke har et så høyfrekvent ord som *bord* present, men i en dialogisk situasjon kan han i noen grad kompensere for denne mangelen gjennom å bruke deiktiske ord som *den*, *det* eller *sånn*, og på den måten gjøre seg forstått.

Førskolelærer: Det er ikke bra det bordet her, altså

Adam: Og så vi er... vi er sånn... vi er sånn mer lang

Førskolelærer: Langt bord?

Adam: Ja

Førskolelærer: Hjemme. Dere har langt bord hjemme?

Adam: Ja, vi er to bord, to lang bord. En til tv-bord og en til spise-mat-bord

Vi ser at når Adam først får hjelp med å finne ordet *bord*, er han kreativ og lager nye konstruksjoner som *spise-mat-bord*.

At språket til Adam er så kontekstavhengig, gjenspeiles også i ordbruken. Substantive- ne utgjør bare 11 % av de løpende orda som blir brukt i teksten, og de fleste er også sentra- le i en gutts forestillingsverden, som *politi*, *motorsykkkel*, *bil*, *pappa* og *bror*. Og de to mest frekvente er fra eventyrets univers: *troll* og *bro*. Til sammenlikning utgjør referensielle ord (pronomen og stedsadverb) 22 %, dvs. de forekommer dobbelt så ofte som substantivene. Dette indikerer at Adam har utvikla en strategi der han ofte bruker deiktiske ord som er- statning for substantiver han ikke har i ordforrådet sitt. Dermed kan han samtale om ting rundt seg, og i denne sekvensen inviterer nok språkposen til å bruke ord som *han*, *den* og *der*. Men materialet vårt viser også at så snart han ikke har noen kontekst å støtte seg til, så får han problemer med å gjøre seg forstått og med å forstå hva andre mener.

Del 3: Stillasbygging som medierende ledd mellom kommunikasjon og verbalspråk

Vi skal nå se på noen av mulighetene for hvordan kommunikasjonen i et slikt pedagogisk forløp kan omsettes til språklæring, og her skal vi fokusere på ulike typer *kommunikative problemer* som dukker opp i løpet av samtalen.

Kommunikative problemer og verbalspråklige reparasjoner

Misforståelser er noe som ofte forekommer i de fleste samtaler, men de er mer utbredt i samtaler mellom innfødte og ikke-innfødte (Lindgren 2004). Misforståelser er selvsagt ikke noe ettertraktelsesverdig i og for seg, og kommunikativt vil det aldri være ønskelig, men i et språkpedagogisk perspektiv ser det annerledes ut. Flere hevder at det nettopp er i de forhandlingene og *reparasjonene* som ofte tvinges fram på grunn av misforståelser, at språklæring kan skje, og at samtale-reparasjoner derfor kan ses på som den motoren som driver mellomspråkutviklinga videre (Markee 2000: 72).

Det er kun tre ganger den kommunikative flyten er i ferd med å stoppe opp, og vi skal se hvordan disse *tilløpene til kommunikasjonsproblemer* blir reparert. Alle tre eksemplene inntreffer i begynnelsen av tekstfasen, og det første problemet oppstår når Adam skal pre- sentere størrelsen på de tre Bukkene Bruse:

Førskolelærer: Skal vi begynne da. Det var en gang tre Bukkene Bruse...

Isak: En, to, tre (peker)

Adam: Minst ... (nøler)

Isak: Mellomste

Adam: Mellomste, stor (peker)

Førskolelærer: Ja

Adam: Det er stor, mellomste, liten

Som vi ser begynner Adam presentasjonen av de tre bukkene med «minst» og så nøler han fordi han antageligvis ikke kjenner eller husker ordet «mellomste», men det andre

barnet, Isak, trer hjelpende til og gir ham det ordet han mangler. Ikke bare gjentar Adam ordet «mellomste», han gjentar også hele presentasjonen sammenhengende: «Det er stor, mellomste, liten.» Dette skjer igjen når Adam skal innføre den mellomste Bukken Bruse i handlingsforløpet:

Førskolelærer: Hvem tramper på min bro?

Adam: Det er... (nøler)

Isak: Mellomste Bukken Bruse

Adam: ...som skal...

Ordet «mellomste» er forsvunnet, men igjen trer Isak hjelpende til, og denne gangen med en utbygd nominalfrase («mellomste Bukken Bruse»); her er det altså progresjon i den støtten Isak gir. Vi har sett at Isak er mer taus og tilbaketrukket (og kanskje noe tilsidesatt?) enn Adam i dette opptaket, men han er allikevel villig til og oppmerksom nok til å gi Adam den nødvendige støtten for fortellingas framdrift. I et sosiokulturelt og pedagogisk perspektiv kunne man si at Isak driver *stillasbygging* i Adams *nære utviklingssone*.

Den tredje gangen den kommunikative flyten er i ferd med å stoppe opp, skjer i forbindelse med et spørsmål fra pedagogen: «Hvor var det de (Bukkene Bruse) skulle da?» Begge barna svarer verbalt («gå» og «der») mens de peker på brua. Barnas svar ser ikke ut til å tilfredsstille pedagogen, for hun gjentar spørsmålet en gang til, men hun får ikke det ønskede svaret, og spørsmålet forblir ubesvart.

Av dette kan vi se at reparasjoner ikke nødvendigvis fører til (synlig) språklæring, men at det mer ligger *muligheter* for språklæring der, slik vi ser i det første eksempelet der Isak gir Adam det ordet han trenger. Forskjellen mellom de tre reparasjonene er at mens de to første er initiert av barna (et ord de trenger for å komme videre i fortellinga), er den tredje reparasjonen ikke bare initiert av førskolelæreren, men den er også formet som et lukket kontrollspørsmål som pedagogen har svaret på. Dette er jo en mye omtalt pedagogisk prototype i klasserommet (Markee 2000; Bae 2004; Norrby 2004), som har vært hyppig kritisert, bl.a. fordi det er vanskelig å dokumentere at den fører til noe læring.

Det samtaleanalytiske begrepet *reparasjoner* står i nær forbindelse til det pedagogiske begrepet *stillasbygging* (Wood mfl. 1976), både ved at pedagogens stillasbyggende aktivitet særlig er relevant i samtalsituasjoner, og at lærlingens «nære utviklingssone» (Vygotsky 1971) ofte åpenbares der kommunikasjonsflyten stopper opp (Lindberg 2004).

Stillasbygging på kommunikasjonsens makro- og mikronivå

Enkelte lærere vi har drøftet dette opptaket med, er overrasket og kritiske til hvordan vår førskolelærer forholder seg til barnas «avbrytelser» (se f.eks. temaskiftene 2, 4, 5, 7 i tabell 1). Én ting er å tolerere barnas assosiative innfall og «pedagogiske motstandskamp», noe ganske annet er det å gå inn og støtte den, på bekostning av den pedagogiske framdrift, sier de. Vi synes det er en problematisk innvending i dobbel forstand: For det første med tanke på hva som egentlig er det overordna pedagogiske prosjektet. Eventyret Bukkene

Bruse er vel strengt tatt bare et middel og ikke noe mål i seg selv? Bukkene Bruse er primært viktig i kraft av hva det setter i gang av kognitiv og språklig stimulering og læring. Dernest vil vi hevde at førskolelærerens «stillasbygging» i barnas (private) «avsporinger», muligens er strategisk smarte på sikt: Man kan ikke se bort fra at det at førskolelæreren er så aktivt lyttende og støttende til barnas egne fortellinger og innspill i forarbeidsfasen, er noe av det som gjør at barna etter hvert adopterer pedagogens prosjekt i tekstfasen.

En annen kritikk disse lærerne har reist mot denne førskolelærerens forarbeid, er at hun ikke er godt nok forberedt; det kan virke som om språkpose-innholdet ikke lenger er helt intakt, og at aktørene må greie seg med en ordinær Brio-bru der det attpåtil mangler en del av bruspenet, slik at det store trollet ikke får plass under den lille brua. Igjen hindres den pedagogiske framdrift. Også dette er en svært gjenkjennelig pedagogisk situasjon; de pedagogiske hjelpemidlene (f.eks. teknikken) streiker. Men igjen virker det som om pedagogisk motstand fører til språkpedagogisk gevinst, for nettopp her oppstår det en reell kommunikasjonssituasjon: barn og voksen forhandler og er problemløsende og samhandlende, bl.a. ved at Isak foreslår at man setter klosser under bruspenet, og viser hvordan man kan gjøre det.

Førskolelærer: (tar fram Brio-bru og har problemer med bruspen og høyde)

Isak: Klossen skal her

Førskolelærer: Skal vi sette klossene under her da?

Isak: Ja

Adam: Ja, fordi trollet er kjempestor

Isak: Broa er ikke stor

Adam: Vi trenger mer

Det at brua ikke passer inn, fører til ivrig assistanse fra barna, som nå inntar rollen som aktive hjelpere i pedagogens prosjekt. Fra nå av adopterer barna pedagogens prosjekt, og det kommer ingen flere avsporinger og avbrytelser fra dem. Dermed er pedagogens viktigste oppgave gjort: hun har overflødiggjort seg selv. Målet med stillasbygging er jo at barnet skal bli i stand til å handle selvstendig – uten hjelp og støtte. Pedagogen kan nå egentlig trekke seg tilbake og begrense seg til assistanse – ved behov (Lindberg 2004: 472f). Men det har vi sett igjen og igjen at ikke er lett.

Vi har tidligere pekt på hvordan pedagogen i forarbeidsfasen på forbilledlig vis bygger stillas rundt barna, og gjennom dette gjør barna mer fortrolige med handlingsforløp, figurrelasjoner, hovedkonflikt, sentrale replikker osv., slik at man nå, i tekstfasen, skulle tro at barna selv burde kunne gjenfortelle og gjenskape eventyret. Allikevel beholder altså pedagogen fortellerkontrollen og begrenser barnas rolle til å utfylle hennes fortelling, framsi replikker og bevege figurer. *Kommunikativt* fungerer dette bra, men hvor *språkutviklende* er det egentlig? En skal ikke se bort i fra at det at Adam leker og tøyser sånn med forløpet i eventyret, har sammenheng med at han opplever denne sekvensen som lite utfordrende. Barnet ville nok fått større og mer passende kognitive og språklige utfordringer dersom det selv hadde ansvar for å drive fortellinga framover, for som Jorun Høier (2010: 332)

skriver, er det nettopp når barnet tar rollen som forteller, at den type språk stimuleres som korrelerer med senere leseforståelse.

Man kan også tenke seg en arbeids- og ansvarsdeling i tekstfasen i tilfeller som dette: Barna har ansvar for å gjenfortelle og gjenskape eventyret (narrativt ansvar), pedagogen har ansvar for språk- og tekststøtte. Vi skal nå se hvordan tekststøtten kan planlegges, med utgangspunkt i en enkel litteraturpedagogisk modell fra narratologien, anvendt på dette videoopptaket.

Barnas konfliktorientering og pedagogens prosjektansvar – et språkpedagogisk stillas?

I et narrativt perspektiv er det et påfallende hull i gjenfortellinga av Bukkene Bruse. Hvis vi anvender de to mest grunnleggende aksene i Greimas' aktantmodell (Greimas 1966), *prosjektaksen* (som i korthet går ut på hvilket mål helten har) og *konfliktaksen* (hvilken motstand helten møter på veien mot målet), ser vi at prosjektaksen er nesten helt fraværende i barnas gjenfortelling (Bukkene som skulle *til seters for å gjøre seg fete*). Pedagogen ser ut til å forsøke å invitere barna til å benevne målet for bukkenes vandring i begynnelsen av gjenfortellinga:

Førskolelærer: Hvor var det de skulle da?

Isak: Der (peker på broa)

Førskolelærer: De skulle til...?

Adam: Gå (viser over brua)

Isak: Der (spaserer med fingrene over brua)

Pedagog: Skulle de gå over brua?

Isak og Adam (i kor): ja

I forhold til konflikten i eventyret er det uinteressant hvor bukkene skal på sin ferd; det dramaturgisk viktige er at bukkene *må* over brua, og akkurat det poenget har barna fått med seg, men de viser ingen interesse for *prosjektets mål*. Prosjektaksens kjerneord (*bukk, seter, gjøre seg fete*) dukker aldri opp i løpet av gjenfortellinga, og det nærmeste barna kommer til å kommentere prosjektaksen, er en av Isaks siste replikker i tekstfasen (*de spiste mat, de spiste gress*); en replikk som nesten ikke får noen oppmerksomhet fra de to andre.

Barnas hele oppmerksomhet er fra begynnelse til slutt henledet mot konfliktaksens kjerneord (*troll, trampe, ta deg, slå deg*), og det er ganske påfallende at subjektene i prosjektet (Bukkene Bruse) nesten aldri benevnes med annet enn deres størrelse – det er jo mer relevant i forhold til konfliktaksen i eventyret enn til prosjektaksen. Barnas fokus på konfliktaksen er konsekvent gjennom hele gjenfortellinga, og i avslutningen er barna mer fokusert mot antagonistens dramatiske skjebne (*trollet i vannet, trollet drukna*) enn subjektene som kommer i mål med prosjektet (*til seters for å gjøre seg fete*). Hva skyldes dette, og hva kan vi lese ut av dette?

Av de gjenstandene vi ser førskolelæreren plukker ut av språkposen, er det ingen seter, og «å gjøre seg fet» er vel heller ikke så enkelt å visualisere i en gjenstand eller figur. Nå er det selvsagt slik at spenninga i enhver fortelling primært er knytta til *konflikt* og ikke til *prosjekt*, og det vil derfor være naturlig at barns interesse og fascinasjon er knytta til konfliktaksen. Men dersom prosjektaksen forsvinner, så forsvinner den meningsskapende rammen for de dramatiske konfliktene, og det er blant annet her i den spenningsfylte relasjonen mellom prosjektrealisering og den hemmende konflikten at fortellinga har potensial til identitetsarbeid. Ved å «glemme» prosjektaksen vil arbeidet med teksten bli langt mindre språkstimulerende og språkutviklende, både den leksikalske delen (*seter, bukk, geit* og utvidelse til dyrehold osv.) og de mer kognitivt krevende sidene av språkbruken: samtalen, undringa og filosoferingene rundt og i forlengelsen av eventyrets mening.

Med utgangspunkt i aktantmodellen til Greimas kunne man derfor tenke seg følgende arbeidsdeling, dersom man skal sikre at arbeidet med eventyr og andre litterære fortellinger får størst mulig språkpedagogisk utbytte: siden barna er så fokusert mot konfliktaksen, kan pedagogen ha et særlig ansvar for prosjektaksen. Aktantmodellen til Greimas kan sies å tilby førskolelæreren et språkpedagogisk *stillas*, en strategi for rollefordeling i arbeid med narrative tekster.

Oppsummerende om kommunikasjon, verbalspråk og kontekst

Vi har i denne artikkelen sett at det ideelle, samhandlende forarbeidet pedagogen bedriver sammen med barna i oppvarmingsfasen, gjør det mulig for barna å være *kommunikativt* avanserte i det påfølgende tekstarbeidet – langt mer avanserte enn det man kunne forvente ut fra barnas norskspråklige ferdigheter. Barna veksler ubesværet mellom ulike diskursive nivå i en hierarkisk temastruktur, mellom narrasjon og metanarrasjon, mellom gjenfortelling og forhandlinger om narrasjonen. I oppvarmingsfasen ser vi derfor et godt stykke pedagogisk håndverk: pedagogen rigger opp stillaset – i samarbeid og samhandling med barna.

Pedagogens fortellerstyring i tekstfasen gjør at gjenskapinga muligens ikke blir *språklig* utfordrende nok for barna. Her skjer ikke den språktrening som kunne ha skjedd, og som pedagogen så forbilledlig har lagt grunnen for, dvs. at barna bruker språket i den nære utviklingssonen. Utfordringene her ville ha vært å bruke språket kontekstredusert³, koble sammen episoder, situasjoner og sekvenser. Ser vi nærmere etter hva forhandlingene går ut på og hvilken språklig substans de innehar, ser vi at de er svært fokusert mot gjenstandene, tingene og konkretene. Kanskje bryter barna fortellinga og begynner å forhandle for å ta en pause fra den kontekstreduserte gjenfortellinga til førskolelæreren, og for å vende seg mot det språklig sett mindre krevende; å *snakke om tingene fra posen*?

Det ligger en fare i at «språkposepedagogikkens» figurer og gjenstander stjeler oppmerksomhet fra det fortellende, og binder barna fast i konteksten, i substantivene og de mest visuelle og dramatiske aktivitetsverbene, dersom man ikke tenker bruken av disse gjenstandene strategisk. Så lenge gjenstandene fins i konteksten, trengs strengt tatt ikke ordene for dem. Språkposen kan være til stor hjelp i den første fasen man arbeider med et

eventyr, der man kan *kommunisere* innholdet til barna før barna har *tilstrekkelig verbalspråk*. Det er vel primært også bare ved første gangs overraskelse over at tingene faktisk ser ut til å skjule en fortelling eller et eventyr, at språkposen har så mye *magisk* ved seg? Det språklige og kognitive målet i det pedagogiske arbeidet med eventyr og fortellinger bør være at barnas oppmerksomhet mer og mer skal rettes mot *fortellinga selv* som en språkhandling, og da må de ytre tingene fra posen gradvis erstattes av verbalspråk.

Når barnehagen vurderer Adam til å være «et velfungerende barn språklig sett», så har barnehagen bare halvveis rett; barnet er *kommunikativt* velfungerende – under visse betingelser: grundig forarbeid, innforståthet mellom samtalepartnerne, felles referanseramme og sterk støtte i kontekst, dvs. et maksimum av stillasbygging. Verbalspråklig er det vanskelig å si at barnet er velfungerende. Vi har også sett at det *kommunikative* blir bedre ivare tatt enn det *verbalspråklige* i dette pedagogiske opplegget. Det er avgjørende viktig at førskolelærere er oppmerksomme på forskjellen mellom kommunikative og verbalspråklige ferdigheter⁴, for det er verbalspråklige kvaliteter som definerer det kontekst-reduerte læringsspråket barna møter i skolen.

Litteratur

- Alver, Vidis (2004). Å lese tekster på andrespråket. I Selj, Elisabeth & Else Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Aukrust, Vibeke Grøver (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Bae, Berit (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Berggren, Harald & Kari Tenfjord (1999). *Andrespråklæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Cashman, Holly (2008). Conversation and Interactional Analysis. I L. Wei & M. G. Moyer (red.), *Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Clemente, Ignasi (2008). Recording Audio and Video. I L. Wei & M. G. Moyer (red.), *Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Gibbons, Pauline (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Greimas, A. J. (1966/2002). *Sémantique structurale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Høier, Jorun (2010). Tidlig innsats for livslang læring. Et språklig perspektiv på barnehagens arbeid med 4–5-åringene. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 94, 4, 330–341.
- Høigård, Anne mfl. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Hammarberg, Bjørn (2004). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Kjelaas, Irmelin (2009). «Trollet bodde i vann med fart i» – om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige førskolebarn. *NOA, Norsk som andrespråk* 2
- Lindberg, Inger (2004). Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Markee, Numa (2000). *Conversation Analysis*. Mahwah, New Jersey, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moyer, Melissa G. (2008). Research as Practice: Linking Theory, Method, and Data. I L. Wei and M. G. Moyer (red.), *Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

- Norrby, Catrin (2004). *Samtalsanalys – så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Ryen, Else (2010). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt. *NOA, Norsk som andrespråk* 2, 67–98.
- Sandvik, Margareth & Marit Spurkeland (2009). *Lær meg norsk før skolestart*. Oslo: Cappelen Damm.
- Svennevig, Jan, M. Sandvik & W. Vagle (1995). *Tilnærminger til tekst: modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Vygotsky, Lev (1971). *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels forlag.
- Wood, David, Jerome S. Bruner & Gail Ross (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, 2, 89–100.

Noter

- 1 Adam er ett av ca 20 tospråklige barn i et større forskningsprosjekt vi arbeider med, der vi har fulgt barna i overgangen fra barnehage til skole og gjort video- og lydopptak av alle barna to ganger i året for å kartlegge barnas andrespråkutvikling.
- 2 De tre norske undersøkelsene Ryen trekker fram, dreier seg om gruppeintervjuer av ansatte (Sand & Skaug 2003), en redegjørelse for et pedagogisk utviklingsprosjekt (Sandvik & Spurkeland 2004), og en beskrivelse av et prosjekt i stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige barn (Kjelaas 2009). Ingen av disse dreier seg imidlertid om samtaleanalyser på makro- og mikronivå av helhetlige pedagogiske situasjoner, og har dermed liten relevans for vår studie innenfor rammene av denne artikkelen.
- 3 Jorun Høier (2010) kaller dette språket for *rekontekstualisert*, og hun skriver bl.a. at det er når barnet tar rollen som forteller, at den type språk stimuleres som korrelerer med senere leseferdighet (2010: 332).
- 4 En Nafo-undersøkelse av barnehager i Buskerud og Telemark 2007–2009 viste at barnehagene hadde mangelfull kompetanse når det gjelder det språkfaglige og språkdidaktiske grunnlaget for å drive stimulering og kartlegging av flerspråklige førskolebarns språkkompetanse (Kjelaas 2009).

Herner Sæverot

herner.saverot@psych.uib.no

Glenn-Egil Torgersen

ikt-pedagogikk@halden.net

Pedagogikk er ikke et bindestreksfag

Er pedagogikk avhengig av hjelpefag, som for eksempel psykologi, sosiologi og filosofi? Eller kan man tenke pedagogisk om pedagogikk, uten å måtte støtte seg til andre fag? Dette essayet initierer en grunnlagsdiskusjon om pedagogikkens egenart.



Herner Sæverot
Professor, dr.philos
Institutt for pedagogikk
Psykologisk Fakultet
Universitetet i Bergen
E-post: herner.saverot@
psych.uib.no



Glenn-Egil Torgersen
Førstelektor/Seniorforsker
Forsvarets høyskole
E-post: ikt-pedagogikk@
halden.net

Hvordan kan de – de som ikke er pedagoger – fremstå som pedagogikkens fagrepresentanter?

I dette essayet ønsker vi å sette fingeren på det problemet som oppstår idet andre fag skal fortelle – og gjerne diktere – hva pedagogikk skal dreie seg om. Faren er at pedagogikk på den måten mister sin egenart; det pedagogiske språket blir enten helt fraværende eller svært uklart. Dessuten blir pedagogikkfaget fragmentert, og ender som et bindestreksfag; det være seg pedagogisk filosofi, pedagogisk psykologi, pedagogisk sosiologi etc., hvoretter andre fagspråk styrer pedagogikken. I verste fall kan man på denne måten forsømme pedagogikken: En kanskje tror at en forholder seg pedagogisk til et tilfelle eller lignende, mens en i realiteten befinner seg innenfor andre fagområder. Spørsmålet er hvordan en kan løse et slikt komplekst problem? Mange vil kanskje til og med hevde at det ikke er noe problem; det kommer an på hvordan en ser på saken. For eksempel kan det hevdes at pedagogikkfaget tjener på at en er både åpen og raus, og inviterer andre fagfolk inn i diskusjonen rundt pedagogikk. Dette er vi helt med på – det må selvfølgelig være en slik åpenhet. Problematisk blir det først når dette skjer i alt for stor grad, med den følge at pedagogikken blir fullstendig invadert av andre fagområder.

Hvor mange pedagoger – det vil si personer som har utdanning i pedagogikk som fag på hovedfagsnivå eller høyere, kanskje helst også lærerutdanning og pedagogisk erfaring fra grunn- og videregående skole, barnehage eller høyere utdanning, alternativt fra annen opplærings- og treningsvirksomhet i andre sektorer – fins det? Hvor mange av dem som i dag besitter stillinger i pedagogikkfaget *har* en slik utdanning og praksis? Hvordan kan personer uten pedagogikk som fagbakgrunn fremstå som pedagogikkens fagrepresentanter? Ut i fra en liten oversiktsvurdering i det norske systemet, er det dessverre færre med en slik bakgrunn som besitter pedagogiske stillinger enn det eksempelvis er juristutdannede som besitter tilsvarende akademiske stillinger innen juridiske fag, medisinstudenter innen medisin, biologer innen biologiske fag og så videre. I stedet finner vi i særlig grad psykologer, filosofer, sosiologer og språkvitere som representanter for pedagogikkfaget (vel og merke mener vi ikke fagdidaktikk). Og omvendt: bare sjelden, nær sagt aldri, finner vi pedagoger som besitter stillinger innen nevnte fagområder; psykologi, filosofi, sosiologi eller språkfag.

Hvorfor skjer denne fragmenteringen i pedagogikk? Er det fordi pedagogikk er avhengig av hjelpefag, som for eksempel psykologi, sosiologi og filosofi? Eller kan man tenke pedagogisk om pedagogikk, uten å måtte støtte seg på andre fag? For å nærme oss et svar skal vi i det følgende diskutere disse spørsmålene i lys av vitenskapsteori, nærmere bestemt semantisk teorikonstruksjon. Siden det er et vidt tema vi tar opp, vil vi begrense diskusjonen til grunnlagsforskjeller mellom pedagogikk og psykologi.

Helga Engs pedagogikk som «anvendt psykologi»

I 1779 tiltrådte Ernst Christian Trapp, som den aller første professor i pedagogikk, ved universitetet i Halle. I Norge måtte vi vente helt til 1918 før det første professoratet i pedagogikk ble en realitet. Men kanskje viktigere for etableringen og vitenskapeliggjøringen av pedagogikkfaget var den norske stats opprettelse av Pedagogisk forskningsinstitutt i 1938. Helga Eng, som var barnepsykolog, ble utnevnt til den første professoren i pedagogikk på dette instituttet, og arbeidet systematisk med å etablere pedagogikk som vitenskapsfag. For å nå dette målet måtte psykologi være et hjelpefag eller en hjelpevitenskap for pedagogikken. Faktisk la Eng så stor vekt på psykologi i pedagogikkstudiet at pedagogikk ble redusert til *anvendt psykologi*, noe dette sitatet fra studieplanen av 1939 viser: «I studiet av pedagogikk har psykologi så stor betydning at nutidens pedagogikk til dels kan oppfattes som anvendt psykologi» (Dale 1999: 115). Med hjelp av psykologisk viten kunne en ifølge Eng utvikle stadig bedre målemetoder og eksakte behandlingsmåter av empiriske undersøkelser, hvorefter en kunne bedrive, som Eng sier, en «eksakt praktisk pedagogikk» (1999: 126). Selv om Engs syn på pedagogikk også gikk i retning av humanisme, eller det hun omtaler som «en universal realistisk humanisme» (1999: 45), var det likevel psykologien som skulle danne selve fundamentet for pedagogikken. Vårt poeng, i lys av den diskusjonen vi skal føre, er at pedagogikk som vitenskapsfag fikk en uheldig start i Norge, da det ble underordnet et annet fag – psykologi.

«Ikke tråkk i mine sirkler» – tråkk heller i pedagogikk

Problemet er at pedagogikk og psykologi har større forskjeller enn likheter som fagdomener. Som vi skal gjøre nærmere rede for, ligger psykologi nærmere naturvitenskapene enn den gjør pedagogikk. Det er heller ikke slik at pedagogikk og psykologi kan sies å danne et fagfellesskap, slik en kan finne det innenfor realfagene. I naturvitenskap kan en finne et fagfellesskap, hvor matematikk og fysikk ligger til grunn for mange andre mer anvendte naturvitenskaper; eksempelvis geofysikk, astrofysikk og meteorologi. Til tross for dette faktum er det likevel sjeldent, om i det hele tatt, at det innenfor disse fagdomenene vil være akseptert at f.eks. en biolog besitter en fagstilling i kjemi (altså ikke biokjemi) og omvendt. Her gjelder Arkimedes' berømte uttrykk: «Ikke tråkk i mine sirkler». Imidlertid kan en tenke seg faglige blandingsstillinger, eksempelvis biokjemiker, fysiokjemiker og så videre, men dette er mer anvendte fagområder. Tilsvarende kan en tenke seg en blanding mellom pedagogikk og andre fagområder, eksempelvis pedagogisk psykologi, pedagogisk sosiologi og pedagogisk filosofi. Men kan en si at pedagogikk og psykologi har et tilsvarende forhold til hverandre, altså at pedagogikk ligger til grunn for psykologi eller omvendt? Vi tror ikke det. De berører hverandres forskningsfelt, men i hovedtrekk med helt forskjellige forskningsmål, metoder og teoretisk utgangspunkt gjennom fagets modeller og teorier. De er simpelthen forskjellige fag, med ulike vitenskapsteoretiske grunnstrukturer. Mens forskningsmålene for pedagogikk hovedsakelig dreier seg om heterogene grupper av mennesker i en oppdragelses-, dannelses- eller læringssituasjon, fokuserer psykologien på kliniske tilnærminger, altså mot enkeltindivider eller homogene grupper av individer (som etter seleksjonskriterier er grupper av individer med samme eller tilsvarende egenskaper). Mens psykologien i hovedtrekk undersøker sammenhenger og forskjeller innad og mellom grupper, eller mellom enkeltindivider, fokuserer pedagogikken på tilretteleggelse for både individuell og gruppeorientert utvikling og læring, med utgangspunkt i den enkeltes unikhhet og utvikling av denne unikhheten. Psykologien er opptatt av å identifisere hvilke faktorer et fenomen, eksempelvis læring, består av og hvilken betydning ulike definerte faktorer har for endringer i fenomenet. Pedagogikken fokuserer mer helhetlig på fenomenet, og ønsker i mindre grad å beramme et fenomen med et visst antall identifiserbare faktorer eller parametre. I stedet aksepteres at et fenomen både består av, og påvirkes av, et mangfold, som samlet ikke lar seg beramme og direkte identifisere – og hvis en reduserer faktorene, som et tiltak for å få oversikt over fenomenet eller som ledd i en kontrollerbar forskningsprosess, reduseres også fenomenets aktualitet for pedagogikken.

Relasjonelle parameterbunter

Dette forholdet mellom parametre og fagets teorier og modeller, kan videre analyseres i lys av *semantisk teorikonstruksjon* (Giere 1988, 1992; Van Fraassen 1980, 1988; Suppe 1977, 1989). Dette vitenskapsteoretiske synet nyanserer forholdet mellom uttrykkene *modell* og *teori*, og tydeliggjør hvilke grunnleggende krav som bør stilles til konstruksjon av modeller i et fag, og til testverktøy som skal måle fenomenet som modellen representerer innen-

for fagområdet. En *modell* er imidlertid bare en representasjon eller en forenklet beskrivelse av virkeligheten (Hacking 1983), og den har heller ikke like tydelige generaliserings- og prediksjonsfunksjoner som *teorier*. Giere (1992) og Suppe (1989) legger videre til grunn at oppbygning av en teori gjerne har to trinn eller konstruksjonsfaser. Den første knyttes til hvilke parametre som velges for å utgjøre modellen (modelldannelse), og den andre beskriver forutsetninger for overgangen fra modell til teori. En modell er dermed bare et abstrakt system, som utgjøres av de valgte parametrene. Et sentralt grunnlag for valg av parametre til en modell som skal beskrive et fenomen, er at disse bør ha en innbyrdes sammenheng, og på den måten danne en meningsbærende (semantisk) helhet. Parametervalgene, og argumentasjonen for deres meningsbærende sammensetning, vil i sin tur forankres og begrunnes i andre teorier, modeller, observasjoner og erfaring. Dertil vil forskningsmålene være med på å styre valgene.

I lys av semantisk teorikonstruksjon (Suppe 1977, 1989), kan en derfor si at pedagogikk som fag har en mer aggregert natur med hensyn til parametre. Omfanget av parametre blir større og mer helhetlige, enn mindre spesifikke og direkte identifiserbare. En slik samling av aggregerte parametre betegner vi som *relasjonelle parameterbunter*. Disse buntene danner således grunnlag for pedagogiske modeller og teorier. I psykologien er utvalget av parametre mer presise og nyanserte, men nødvendigvis med færre parametre som grunnlag for modell- og teoriutvikling i faget. I naturvitenskapen betegnes slik reduksjon i parametre for *skalering*. Med skalering menes bortvalg av parametre eller andre forhold som vurderes å ha liten innvirkning på hovedresultatet. Et eksempel på dette kan være ved utledning av formler i fysikk hvor det foretas integrering/derivasjon. Ledd som vurderes å ha mindre betydning skales bort, og det matematiske uttrykket blir enklere med færre variabler. En slik forenkling gjøres for eksempel i forbindelse med partielle derivasjoner av trykk, strømninger og turbulens i luft og væske (for eksempel såkalte «eddy-ledd») og andre sammensatte fysiske prosesser. Ved bruk av kraftige datamaskiner kan likevel slike ledd beholdes for å få mer nøyaktige beregninger (jf. beregninger i meteorologi, astrofysikk og statistikk). Dermed samsvarer den matematiske modellen bedre med virkeligheten, og kan gi et mer treffsikkert resultat.

I psykologi reduseres på tilsvarende vis parametrene tidlig i en forskningsprosess, for å beholde kontrollen over de gjestående parametrene og deres betydning for et fenomen eller nærliggende fenomener. I pedagogikken fjernes imidlertid *så få* parametre som mulig, men betraktes i stedet som helhetlige og samlede størrelser (relasjonell parameterbunt), og i mindre grad som selvstendige enheter med individuelle krefter. Derimot legges det til en generell forutsetning om at de enkelte enhetene i parameterbuntene har en vekselvirkende og dynamisk natur (derav relasjonell), men uten å studere hver enkelt enhet isolert og i direkte sammenheng med hverandre, slik som i psykologien.

Men både i et psykologisk og pedagogisk perspektiv er det sjelden at dataene eller verdiene på parametrene er *allerede* tilgjengelige, *før* de undersøkes, uavhengig av om de måles eller ikke, slik som ved enkelte fysiske fenomener (termodynamiske forhold, magnetisme og radioaktiv stråling) (Hacking 1997). Parameter-størrelser som fokuseres på i psykologi og pedagogikk, eksempelvis læringsevne, ligger derimot mer latent i individets

unike kognitive prosesser, og selve størrelsen eller resultatet opptrer først *underveis*, hvorefter de undersøkes og måles. Hensikten med målingen kan imidlertid være forskjellig. Mens psykologien gjerne har som forskningsmål å identifisere selve størrelsen eller verdien på fenomenet, sett opp i mot definerte (statistiske) standarder, har pedagogikken som forskningsmål å forstå fenomenet, ikke bare isolert som et fenomen, men også i et *samtidig* samspill med andre mennesker og omgivelser, og hvordan (didaktisk) tilrettelegging for best mulig utvikling kan skje. Pedagogikken innfører eller beholder med andre ord et mangfold av variabler, men som aggregeres opp til overordnede størrelser (parameterbunter), og ser disse i sammenheng. *Didaktisk relasjonstenkning* (Zielinsky 1972) som er en strategisk modell, et prinsipp for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning og trening, legger til grunn en slik relasjonell prosess. Her vurderes grupper av faktorer og deres betydning og innvirkning på hverandre, som grunnlag for didaktiske valg. En relasjonell tenkning ligger i stor grad til grunn for pedagogisk forskning, både ved teoretisk og empirisk tilnærming. Imidlertid er denne tenkningen mest synlig i den teoretiske forskningen, gjennom diskusjoner og metarefleksjoner. Straks forskningen baseres på empiriske tilnærminger, går en gjerne til naturvitenskapelige (og psykologiske/medisinske) forskningstradisjoner og design (se for eksempel Maxwell 2005).

Pedagogikkens bjørnetjeneste

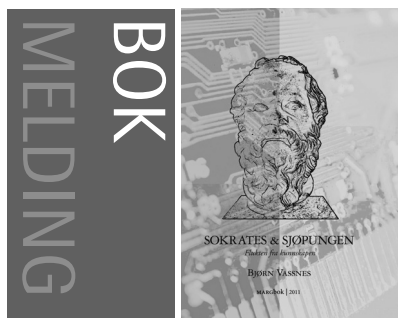
Denne grunnleggende forskjellen på pedagogikk og psykologi med hensyn til teorisyn, har videre konsekvenser for formulering av forskningsmål, metodevalg og tolknings-tilnærminger. Videre har psykologi og pedagogikk større innbyrdes forskjeller enn naturvitenskapene seg i mellom. I naturvitenskap er fellesnevneren nettopp – slik den er i psykologien – identifisering og utvalg av parametre, inkludert skalering, som grunnlag for modell- og teoriutvikling. Sett i lys av vitenskapsteoretisk tilnærming, basert på semantisk teorikonstruksjon, er psykologi derfor mer lik astrofysikk og kjemi, enn pedagogikk. I praksis, på et hverdagslig nivå, kan imidlertid forskjellen mellom pedagogikk og psykologi være vanskeligere å avdekke, da begge fag tilsynelatende undersøker mange liknende problemområder, som barns læring og utvikling. Denne overfladiske og bedragerske likheten, basert på overblikksvurdering, kan faktisk være en av hovedgrunnene til at pedagogikkfaget har blitt invadert av andre – tilsynelatende liknende, men *forskjellige* – fag- og faggrupper. Dessuten har ikke pedagogene selv vernet om sitt fagfelt, slik andre fagprofesjoner har gjort.

På den annen side kan det hevdes at ulike faglige tilnærminger på og i pedagogikk bidrar nettopp til den helhet som faget forutsetter. Dét kan også være en av årsakene til at pedagogene har åpnet opp for andre fags innpass i eget fagdomene – altså i beste mening. Dette er et poeng, men «de» kan da umulig ha undersøkt de grunnleggende forskjellene mellom fagene. Paradoksalt nok inntreffer det motsatte av det en tror og ønsker, nemlig at *helhetsperspektivet* svikter så snart de andre fagenes vitenskapsteoretiske og forskningsmessige grunnpremisser setter seg i pedagogikkens sete – eksempelvis at psykologien tilnærmer seg pedagogiske problemstillinger med skaleringsmetodikk. På den måten blir,

mener vi, pedagogikk et uselvstendig og fragmentarisk fag, som i praksis ikke hviler på egen vitenskapsteoretisk struktur – selv om den opprinnelig er der, og faget får dermed heller ikke den status som andre fag kan berøpe seg. Det får også konsekvenser for hvordan forskningsresultater i pedagogikk oppfattes med hensyn til gyldighet og virkning.

Litteratur

- Dale, Erling Lars (1999). *De strategiske pedagoger. Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hacking, Ian (1997). *Representing and intervening. Introductory topics in the philosophy of natural science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giere, Ronald (1988). *Explaining Science: A Cognitive Approach*. Chicago: University of Chicago Press.
- Giere, Ronald (red.). (1992). *Cognitive Models of Science*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Maxwell, Joseph A. (2005). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. London: Sage Publications Ltd.
- Suppe, Frederick (1977). *The Structure of Scientific Theories*. 2nd ed. Illinois: University of Illinois Press.
- Suppe, Frederick (1989). *The Semantic Conception of Theories and Scientific Realism*. Illinois: University of Illinois Press.
- Van Fraassen, Bas (1980). *The scientific image*. Oxford: Clarendon Press.
- Van Fraassen, Bas (1988). *Laws and symmetry*. Oxford: Clarendon Press.
- Zielinsky, Johannes (1972). *Ausbildung der Auszubildenden. Pädagogische Grundlagen der Berufsausbildung von Erwachsenen*. Düsseldorf/Aachen: Berufsbildungswerk des DGB.



Bjørn Vassnes

Sokrates & sjøpungen. Flukten fra kunnskapen

MARGbok forlag 2011, Tromsø 2011, 214 sider

Dummere og dummere – dag for dag?

Bjørn Vassnes, Klassekampens mangeårige vitenskaps- og forskningsjournalist, har nylig gitt ut boka Sokrates & sjøpungen. Flukten fra kunnskapen (Margbok 2011). Hovedtemaet i boka er, som tittelen klart angir, forfatterens påstand om at vi i dagens norske samfunn befinner oss i en dyptgripende kunnskapskrise. For med sitt valg av tittel fremholder Vassnes at vi har forlatt sannheten – som Sokrates i sin tid forsvarte med livet som innsats. Vi er ikke lenger opptatt av å tilegne oss kunnskap som setter oss i stand til å forstå den verden vi lever i. Vi nøyer oss i stedet med å leve sjøpungens liv. Hvem er sjøpungen? Vassnes beskriver dette sjødyret slik: «[...] når sjøpungen så har funnet en passende stein, fester den seg til denne, og blir der resten av livet, mens den tar til seg føde som kommer strømmende i dens lei. Da trenger den ikke hjernen lenger, og fordøyer den rett og slett. Til gjengjeld utvikler den en munn som den kan sitte og gape med.» Kort og godt: Konsumet er blitt hovedinnholdet i våre liv, på bekostning av den intellektuelle anstrengelsen.

Med dette som utgangspunkt identifiserer så Vassnes tre felt som utgjør kunnskapssamfunnets motstandere:

Den ene er den vitenskapsteoretiske bevegelsen som går under betegnelsen *postmodernisme* eller *konstruktivisme*. Den har hatt sin storhetstid gjennom de siste 40–50 årene, og den hadde stor framgang under den radikaliserende av intellektuelt liv som fulgte med 68-generasjonens opprør. Om denne teorien sier Vassnes at den har gått amok. For dens hovedpåstand er at vi alltid vil være fanget av språket, og at vi ikke kan tenke utenfor språkets kategorier. Vi kan ikke se eller forstå verden «i seg selv». Vassnes siterer en av postmodernismens gurer, Jacques Derrida, og hans kjente ord: «Det finnes ikke noe utenfor teksten»: «Il n'y a pas de hors-texte». Dette er et erkjennelsessyn som gjør oss alle til relativister og som bare gir oss triviell erkjennelse. Det fornekter muligheten for sann og objektiv kunnskap. Vassnes konkluderer slik: «Dersom alt er tekst, og bare refererer til seg selv, ender alle forsøk på tolkning og hermeneutikk i en endeløs regresjon eller sirkel. Kunnskap blir umulig.»

Den andre hovedmotstanderen er den nye *digitale teknologien* eller datateknologien, med internett, hypertekst og multimedia. Om denne teknologien skriver Vassnes slik: «Kunnskapen skulle *demokratiseres*, og man skulle finne all den informasjon man hadde bruk for på null komma null. Peda-

gogikken skulle fornyes radikalt: læreren som sto der ved tavla og foreleste, var snart gammeldags. Nå skulle elevenes og studentenes potensiale endelig slippes løs.» Men disse store forhåpninger er aldri blitt innfridd. Vassnes hevder at kunnskapsnivået har begynt å synke i de land som har gjort mest ut av datateknologien – som USA og Norge. De land som ikke har satset like til-litsfullt på datamaskiner, som for eksempel Finland, har klart seg mye bedre. I denne sammenheng runder han av slik: «Men hovedkonklusjonen er at omgang med digitale medier sløver hjernen, gjør den mindre kritisk, mer overfladisk, mindre fokusert, og lettere distraheret.»

Den tredje hovedmotstanderen er den *pedagogiske ekspertisen*, som Vassnes gjerne omtaler som *pedokratene*; en betegnelse som han bruker både om den pedagogisk vitenskapelige ekspertise, om utdanningspolitikere, skolebyråkrater og lærere. Vassnes viser til at lærerautoriteten er smuldret opp: læreren som ivrig kunnskapsformidler er blitt erstattet av læreren som veileder, og formidlingen er blitt erstattet av «ansvar for egen læring». Oppgaveløsning, krevende lekser, nidkjær overhøring og eksamener er blitt avløst av tverrfaglighet og prosjektpedagogikk. Den pedagogiske ekspertise har glemt at grunnleggende skolefaglige kunnskaper ikke står i motsetning til selvstendig innsikt, men er en forutsetning for selvstendigheten.

Bjørn Vassnes har skrevet en bok som ingen vil ha vondt av å lese og som mange vil kjenne seg beriket av å studere. Mange vil oppfatte ham som en alliert, og mange vil nok glede seg over hans innsikter og skarpe penn. For min del har jeg gjennom flere år fulgt Vassnes som vitenskapsekspert i *Klassekampen*, og jeg har om og om

igjen jublet når han har svingt pisen over lett-bent postmodernisme. Han har et langt stykke på vei vært en av mine favoritter. Men denne gangen reagerer jeg på hans tekst med ambivalens. Det er på den ene siden gledelig at en vitenskapsekspert med sans for naturvitenskapelig forskning, altså med sans for objektiv viten, retter søkelyset mot norsk kunnskaps-, utdannings- og skoletenkning. Vi har lenge hatt for få for-svarere av kunnskapsskolen og formid-lingsskolen, og altfor mange som har dyr-ket konstruktivismen og elevenes ansvar for egen læring. Men så er jeg altså sam-tidig noe skuffet over Vassnes sin frem-gangsmåte. For langt oftere enn den pole-miske formen åpner for, er han bare «stor i kjeften». Hvorfor gjør han for eksempel bruk av meningsløse påstander som denne: «Nok et felt der ekspertene har ledet nasjo-nen på ville veier, er pedagogikken, som har gjort verdens rikeste land, det som bru-ker mest penger på skole, til ett av verdens mest kunnskapsløse». For om vi regner med alle verdens land, så vet vi jo at det ikke kan være riktig at vi hører med til de mest kunnskapsløse. Det er også ganske urimelig å hevde at læreplanene for den norske skolen vitner om «fundamental mangel på kunnskap om læring». For in-ternasjonal læringspsykologisk viten har gjennom de siste hundre årene hatt en so-lid posisjon i norsk pedagogikk og skole-tenkning. Ja, hvem vil diskutere videre med en polemiker som skriver at «Vi er på vei til å bli 'informerte' idioter». Og som hevder at universitetslærerne kan melde om et «stadig synkende kunnskapsnivå», og som påstår dette uten å drøfte om dette kan ha noe å gjøre med en utvidelse av rekrutte-ringen til universitetsstudier. Og hvem vil ta opp en debatt med Vassnes om hans be-

skrivelse av norske læreplaner som «absurde»?

Vassnes' framstilling skjemmes i det hele tatt av en overflod av overdrivelser, spydigheter, vulgære påstander, raljeringer, arroganse, kjekkaserier og udokumenterte påstander. Hva verre er: Vassnes kjenner ikke norsk pedagogisk forskning. Han gir bred plass til Inge Eidsvåg, som er en glimrende kåsør, men ingen stor forsker innenfor disiplinen pedagogikk. Han slipper også til et muntrasjonsråd som Karl Øyvind Jordell og et par høyskolelektorer, samt skolehistorikeren Kaare Skagen. Men de som representerer forskersamfunnet overfor de sentrale politiske myndigheter kommer ikke til orde i det hele tatt. Hvor-

for har ikke Vassnes orientert seg mot professorer som Peder Haug, Petter Aasen og Gunn Imsen? De har tillit både hos myndighetene og i de internasjonale forskningsmiljøene. Hvorfor trekker han bare veksler på outsiderne? Og hvorfor rydder ikke Vassnes rom for en omtale av Gudmund Hernes? Kjempet ikke Hernes så hardt for kunnskapsskolen at han måtte forlate landet da reformene var i havn?

Nok en gang: Jeg sympatiserer med Bjørn Vassnes som forsvarer av kunnskapsskolen, men denne gangen svikter han både hva substans og form angår. Det er synd.

Alfred Ofteidal Telhaug

Fagfeller for NPT 2011

En stor takk til dere alle!

Anne Berit Fuglestad, UiA, Kristiansand

Anne Grete Danielsen, HiB, Bergen.

Anne Lea, Oslo.

Alex Strømme, NTNU, Trondheim.

Arild Gulbrandsen, UiB, Bergen.

Aud Skuldal, UiB, Bergen.

Beate Børresen, HiOA, Oslo.

Betty Ann Solvoll, UiN, Bodø.

Britt Ulstrup Engelsen, UiO, Oslo.

Carl Dons, HiST, Trondheim.

Cecilie Thun, UiO, Oslo.

Dordi Wilson, HiHM, Hamar.

Edvard Befring, UiO, Oslo.

Egil Søvting, HiL, Lillehammer.

Einar Sundsdal, UiO, Oslo.

Elena Tkachenko, HiOA, Oslo.

Elisabeth Oxfeldt, UiO, Oslo.

Ellen Ramvi, UiS, Stavanger.

Gunnar Handal, UiO, Oslo.

Guri A. Nortvedt, UiO, Oslo

Guri Skedsmo, UiO, Oslo.

Gustav E. Karlsen, HiST, Trondheim.

Hans Christian Arnseth, UiO, Oslo.

Halvor Bjørnsrud, HiVe, Tønsberg.

Herner Sæverot, UiB, Bergen.

Ingerid Straume, UiO, Oslo.

Ingvald Erfjord, UiS, Stavanger.

Jannicke Heldal Stray, UiO, Oslo.

Joronn Sæthre, NLA, Bergen.

Jon Severud, UiB, Bergen.

Jorun Høier, UiT, Tromsø.

Jostein Sæther, NLA, Bergen.

Kamil Øzerk, UiO, Oslo.

Kari Feren, HiST, Trondheim.

Kari Nes, HiHm, Hamar.

Kenneth Stilseth, UiO, Oslo.

Ketil Børhaug, UiB, Bergen.

Kjell A. Solli, HiØ, Halden.

Kjetil Steinsholt, NTNU, Trondheim.

Knut Steinar Engelsen, HSH, Stord.

Kristin van der Kooij, HiOA, Oslo.

Kristoffer Melheim, HiSF, Sogndal.

Lene Nyhus, HiL, Lillehammer.

Line Wittek, HiVe, Tønsberg.

Margareth Eilifsen, NLA, Bergen.

Margareth Sandvik, HiOA, Oslo.

Marianne Ødegaard, UiO, Oslo.

Marit Allern, UiT, Tromsø.

Marit Ulvik, UiB, Bergen.

May Britt Postholm, NTNU, Trondheim.

Nina Sandberg, NIFU, Oslo.

Ninna Garm, Skådalen kompetansesenter,
Oslo.

Olav Husby, NTNU, Trondheim.

Ole Einar Torkildsen, HiVolda, Volda.

Ole Kr. Bergem, UiO, Oslo.

Ole Johnny Olsen, UiB, Bergen.

Ove Hagaløkken, NTNU, Trondheim.

Ove Hatlevik, Senter for IKT i utdanningen,
Oslo.

Paul Opdal, UiT, Tromsø.

Peder Haug, HiVolda, Volda.

Peter van Marion, NTNU, Trondheim.

Ragnvald Kalleberg, UiO, Oslo.

Reidun Tangen, UiO, Oslo.

Rita Hvistendahl, UiO, Oslo.

Rita Riksaasen, NTNU, Trondheim.

Rolf Fasting, HiOA, Oslo.

Rune Hausstätter, HiL, Lillehammer.

Rune Krumsvik, UiB, Bergen.

Sabine Wollcheid, NOVA, Oslo.

Stein D. Kolstø, UiB, Bergen.

Stephen Dobson, HiL, Lillehammer.

Therese Hopfenbeck, UiO, Oslo.

Tone Cecilie Carlsten, UiO, Oslo.

Tone Skinnugsrud, UiT, Tromsø.

Tom Klepaker, UiB, Bergen.

Thomas Moser, HiVe, Tønsberg.

Thomas Nordahl, HiHm, Hamar.

Torill Moen, NTNU, Trondheim.

Torlaug Løkensgard Hoel, NTNU, Trondheim.

Tove Steen Olsen, HiST, Trondhjem.

Trine Deichman-Sørensen, HiOA, Kjeller.

Trond Solhaug, NTNU, Trondheim.

Turi Pålerud, HiOA, Utdanningsforbundet, Oslo.

Vegard Nergård, UiT, Tromsø.

Veslemøy Rydland, UiO, Oslo.

Øistein Anmarksrud, UiO, Oslo.

Øystein Gilje, UiO, Oslo.

Åse Røthing, UiO, Oslo.