

GURI MARTENS

# Mappevurdering i høgere utdanning - læring eller instrumentalisme?

En drøfting av arbeid med skrivemapper i  
norsk ved Avdeling for lærerutdanning,  
Høgskolen i Tromsø



Høgskolen i Tromsø  
EUREKA FORLAG





**GURI MARTENS**

**Mappevurdering i høgere utdanning  
- læring eller instrumentalisme?**

**Drøfting av arbeid med skrivemapper i norsk ved  
Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Tromsø**

**Eureka 7/2002**

### Tidligere utgivelser på Eureka Forlag:

1/2001 Marianne Aars og Nina Emaus: *Læring gjennom praksisfeltet. Evaluering av en-dag-i-uka-praksis ved fysioterapeututdanningen i Tromsø*. Kr 80,-

2/2001 Jorun Høier Kjølås: *Språk- og kommunikasjonsvansker. Språkvitenskapelig tenkning i det spesialpedagogiske fagfeltet*. Kr 180,-

3/2001 Mia Lervik: *Hus og stil. En guidet og interaktiv tur gjennom noen sentrale stilarter* (CD). Kr 170,-

4/2001 Liv-Berit Knudsen: *"Æ har nokka å fortell!" Å arbeide med studentenes egne yrkesfortellinger*. Kr 60,-

5/2001 Tore Morten Andreassen og Karsten Andersen: *Gitarkompbok 1. Populærmusikk for fingerspillsgitar*. Kr 250,-

6/2001 Johannes Sørensen og Lev Levit: *Babusjka forteller. Eventyr og folkelivsfortellinger fra Nordvest-Russland*. Kr 125,-

1/2002 Tore Morten Andreassen og Karsten Andersen: *Gitarkompbok 2. Latinamerikansk musikk for fingerspillsgitar*. Kr. 250,-

2/2002 Britt-Vigdis Ekeli: *Evidensbasert praksis. Snublestein i arbeidet for bedre kvalitet i helsetjenesten?* Kr 100,-

3/2002 Olav-Kansgar Straum: *Fra åsatro og høvdingedommer til kristendom og rikssamling. Kristningen av Norge – en religionshistorisk innføring til perioden 800-1050*. Kr. 115,-

4/2002 Steinar Thorvaldsen: *Matematisk kulturhistorie. Artikkelsamling*. Kr. 150,-

5/2002 Håkon Stødle: *Daglige oppvarmingsøvelser for klarinett*. Kr. 150,-

6/2002 Liv-Berit Knudsen og Toril Agnete Larsen: *"Nød lærer naken kvinne å spinne." Videokonferanse og gruppe som læringsarena*. Kr 100,-

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk.

1. opplag 2002

Utgiver: Eureka Forlag, Høgskolen i Tromsø, adr: 9293 Tromsø

Sentralbord: 77 66 03 00 Telefaks: 77 68 99 56

E-post: [eureka@hitos.no](mailto:eureka@hitos.no) <http://www.hitos.no>

Layout: Lundblad Media AS, Tromsø

Omslagdesign: Lundblad Media AS, Tromsø. Foto: Helge Kalseth

Trykk: Lundblad Media AS, Tromsø

Eureka nr 7/2002

ISBN 82-7389-048-1

ISSN 1502-8933

# FORORD

Denne rapporten er skrevet ut fra engasjement for en arbeidsmåte som jeg mener har mye for seg. Rapporten tar særlig opp studentperspektivet. Det har vært mulig fordi studentene fritt har latt meg få bruke de egenvurderingene og loggene de har skrevet. Å få se hva studentene tenker slik det kommer til uttrykk i disse refleksjonsnotatene, har vært det kanskje mest spennende av alt. Jeg har selvsagt måttet sette det de sier inn i en tolkingsramme, men håper de kjenner seg igjen.

Jeg ønsker å takke studentene fordi de har inspirert meg og bidratt til å utvikle måten vi har arbeidet på. Mine gode kollegaer Anne Harriet Berger og Liv Helene Willumsen har tatt seg bryet med å lese gjennom hele rapporten, og det er jeg svært glad for. Jeg vil og takke de lærerne som har vært med på utprøvinga og bidratt med meningsytringer og korrigeringer. Også deres synspunkter kommer med i rapporten. Det er viktig med tanke på hva som er mulig å få til framover.

Tromsø, høsten 2002

Guri Martens

## SAMMENDRAG

Rapporten viser hva mappevurdering kan være og hvordan studenter og lærere kan arbeide. Den tar utgangspunkt i og beskriver det praktiske arbeidet med skrivemapper i norskfaget ved lærerutdanninga. Samtidig drøftes det læringspotensialet som ligger i arbeidsformen og hva som er mulig å få til i forhold til studentgruppe, lærerfaktoren og resurser.

Erfaringene og meningene til lærere og særlig studentene synliggjøres. Hva opplever studentene som meningsfullt, og på hvilken måte tar de ansvar? Rapporten diskuterer og hvordan det kan være hensiktsmessig å koble mappevurdering opp mot formell vurdering/ eksamen. Studentene kommer særlig til orde i kapittel 5, lærerne særlig i avslutningskapitlet.

Mappevurdering innebærer et paradigmeskifte for student- og lærerrollen hvis forholdene ligger til rette for involvering og oppfølging. Den læreren som skal inn i studentaktive læringsprosesser, må fylle en rolle som på mange måter er mer komplisert og lærerintensiv enn den "gamle". Det er en illusjon å tro at det er mulig å få til god læreroppfølgning dersom ressursene stadig minker. Det går an å rasjonalisere, men bare til et visst punkt. I denne rapporten har jeg altså ønsket å konkretisere arbeidsmåtenes krav og muligheter i arbeid med store kull av første- og andreårsstudenter. På den måten håper jeg at forventningene til oss lærere ikke blir urealistiske.

Dersom det vi gjør ikke er i tråd med moderne læringssyn, representerer arbeidsmåten lite nytt. Den kan egentlig bli en slags fraskrivelse av ansvar, der vi overlater altfor mye til studentene uten at de blir *sett*.

Mappevurdering bør være en fleksibel arbeidsform som kan tilpasses ulike studiekraav og studentgrupper. Den framgangsmåten vi har brukt, kan passe for våre studenter, men ikke nødvendigvis for alle andre.

# INNHold

Forord.....	3
<b>SAMMENDRAG.....</b>	<b>4</b>
<b>INNHold.....</b>	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>7</b>
<b>2. LÆRINGS- OG KUNNSKAPSSYN.....</b>	<b>11</b>
<b>3. MATERIALE OG METODE.....</b>	<b>16</b>
<b>4. HVA ER MAPPEVURDERING?.....</b>	<b>19</b>
<b>5. PRAKTISK GJENNOMFØRING.....</b>	<b>21</b>
Mål for arbeidet.....	21
Retningslinjer.....	22
Struktur.....	24
Publisering.....	27
Rasjonalisering.....	28
Medbestemmelse.....	31
Verdier og holdninger.....	33
Bredde eller dybde?.....	33
Avslutning.....	34
<b>6. HVA SIER STUDENTENE OM SIN EGEN LÆRING?.....</b>	<b>36</b>
Økt bevissthet og refleksjon.....	37
Å ta ansvar.....	43
Proessorientert skriving.....	46
Å samle tekster i en mappe.....	48
Eieforhold.....	49
Avslutning.....	51
<b>7. MAPPEARBEID OG FORMELL VURDERING.....</b>	<b>53</b>
Hva kan vi måle?.....	53
Ulike modeller.....	54
<b>8. AVSLUTNING.....</b>	<b>59</b>

<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>68</b>
Vedlegg1: Rettleiing for mappeevaluering i Norsk 1.....	72
Vedlegg 2: Vurderingskjema for lærer.....	74



# 1. INNLEDNING

Rapporten beskriver og drøfter det arbeidet vi har drevet med skrivemapper i norskfaget på AFL, HiTø fra høsten 1999 til og med våren 2002. Rapporten tar særlig for seg nye studenter på stasjonær undervisning. Jeg har sett undervisninga her som mest utfordrende med tanke på antall studenter og stor variasjon i studieinnsats. Selv om jeg i liten grad kommer inn på den samlingsbaserte undervisninga, lar jeg likevel studentene her komme til orde i rapporten. Mange av dem er nemlig gode informanter som kan nyansere bildet.

Med mappevurdering ønsket vi å videreføre det arbeidet vi allerede drev med prosessorientert skriving, men i større skala. Det nye var at dette arbeidet ville bli ytterligere systematisert, ikke minst fordi refleksjon var tatt med. Vi så et økende behov for å få studentene mer involvert i og mer ansvarlig for læringsprosessene sine. Her hadde vi funnet et egnet læringsinstrument som vi kunne være med å utvikle, antok vi.

Mål for arbeidet har blant annet vært variert og fortløpende skrivetrening, innsikt i egne læringsprosesser og samsvar mellom arbeids- og vurderingsformer i lærerutdanning og i grunnskole. Studentene har uttalt seg positivt om den tydelige koblinga mellom utdanning og yrke. Det virker helt tydelig motiverende at de ser at dette er noe de kan bruke senere.

Norskfaget ved allmennlærerutdanninga i Tromsø er et kurs på 10 vekttall som går over to år. Undervisninga er lagt opp som en veksling mellom storforelesninger i auditorium med opp mot 120 studenter og oppfølgings-timer i seminargrupper med 15-30 studenter.

Skrivemappene har bidratt til sterk strukturering av faget hos noen lærere. Nesten alt arbeidet, både muntlig og skriftlig, har vært knyttet opp mot mappene. Hos andre har det mer vært en *"tilleggsgrøye"* som ikke i så stor grad har vært en integrert del.

Fordypnings- og bearbeidingspotensialet synes større nå enn før på grunn av det nærmest kontinuerlige skrivearbeidet. Seminartimene som følger storforelesningene kan i enda større grad enn nå brukes til å sette opp mål og vurderingskriterier, til å få til gode gruppeprosesser, til responsrunder, til å diskutere respons, til å dele erfaringer rundt skrivinga, til å reflektere over skriving og til å lese opp ferdige tekster. Slikt arbeid ivaretar mye av det som er sentralt for gode læringsprosesser, som egenaktivitet og refleksjon. Mappearbeid kan i realiteten benytte alle typer arbeidsformer, som gruppearbeid, muntlig framføring og muntlig dialog og diskusjon. De studentene som ikke går inn i prosessorienterte skriveprosesser, går glipp av det utbyttet slike gruppeprosesser kan gi. Det er dessuten lite populært å delta i gruppearbeid når en ikke har noe tekstutkast å bidra med. Faglig fordypning gjennom skriving kan vi bare få til innafør en del emner, så her er det nødvendig å prioritere. De fleste vil vel være enig i at fordypning innafør noen områder også kommer andre områder til gode, og at det er nyttig å kunne prioritere. En rettesnor for arbeidet har likevel vært at mappene skal vise en viss bredde i forhold til profesjonsløpet i norsk. Studentene bør i tillegg reflektere rundt hvordan mappen viser dette norskløpet.

De fleste lærerne har fått bedre oversikt over ønsker og behov hos studentene, men det varierer hvor mye de sier de har lært om egen undervisning. I hvert fall en del av studentene har fått større faglig utbytte, lært seg nye læringsfremmende arbeidsmåter. Å bidra til økt tekstkompetanse hos elever gjennom deltakelse i tilbakemeldingsprosesser, vektlegges sterkt i L97. Sentralt i det vi kan kalle norskløpet, er nettopp at studentene øker sin tekstkompetanse gjennom det gjentatte respons- og vurderingsarbeidet, og at de tar med seg denne kompetansen ut i skolen.

Læringsutbyttet har opplagt ikke vært like stort for alle. Det står og faller mye med graden av involvering fra studenter og lærere og i hvor stor grad

lærerne har krevd at studentene skal ta i bruk refleksjon som et verktøy til innsikt. Fordi bevisstheten rundt mange sider ved mappearbeidet ikke var godt nok utviklet da vi startet, utnyttet vi heller ikke mulighetene godt nok. Hos noen har krav om refleksjon, for eksempel, bare vært knyttet til innlevering av den ferdige mappen.

Arbeidet har endret seg underveis fordi studenter og lærere sammen har vært inne i læringsprosesser, og det har naturligvis fått noen konsekvenser. Ulike kull av allmennlærerstudenter har derfor hatt noe ulike retningslinjer å forholde seg til.

Alt var altså langt fra klarlagt da vi startet, men mye av den entusiasmen vi hadde, smittet over på studentene. Også rapporten fra Universitet i Oslo om forsøk med mappevurdering der (heretter kalt Oslo- rapporten) er inne på den positive energien som blir utløst ved at man er i en omstillingsprosess. Slik jeg ser det, er det mulig for alle parter å tåle mer arbeid når man er med på å utvikle noe nytt, men på sikt er dette mer problematisk. Da må man ofte både inngå kompromisser og rasjonalisere, og så er spørsmålet om alle impliserte er villige til det. Det er uansett viktig med realistiske forventninger og å holde seg innafor disponible resurser for å holde ut.

Store kull av første- og andreårsstudenter, få timeplanfestede timer i uka, og frivillig oppmøte til timene har satt sitt preg på arbeidet. Vi har knyttet obligatorikk til arbeidskrav og ikke oppmøte, men fra høsten 2002 er det innført to prosessorienterte skriveløp med oppmøteplikt. Opplæring til ansvar og i arbeidsmåter krever studenter som er til stede når slik opplæring foregår. Det har ikke alle studenter vært, og de har derfor ikke fått med seg sentrale elementer i prosessorientert skriving og mappearbeid blant annet. De mangler ofte oversikt over opplegget og kommer og spør om igjen. En særlig utfordring er det å få med seg de studentene som tydelig viser at de er innstilt på å gjøre et absolutt minimum. Dersom vi klarer å fange dem i noen prosesser som de opplever som personlig viktige,

kan vi av og til oppnå å få dem med oss. Men det krever oppfølging. For deltidsstudentene har den kontinuerlige skrivinga vært en fin måte å få til et jevnt studieforløp.

Det å levere skrivemapper har vært et arbeidskrav for å få lov til å gå opp til eksamen i norsk. Det har vært et forsøk på å forplikte studentene underveis i studiet. Vi har strukturert et løp for dem som har gjort det vanskeligere å utsette alt arbeidet til rett før innlevering. Noen studenter vil likevel alltid utsette arbeid så lenge vi ikke opererer med faste innleveringsfrister.

## 2. LÆRINGS- OG KUNNSKAPSSYN

Ulike styringsdokumenter for skole- og utdanning anbefaler portefølje- eller mappevurdering som arbeidsmåte og læringsinstrument. Kvalitetsreformen for høyere utdanning (Stortingsmelding nr.27, 2000-2001) sier:

*For å styrke læringsutbyttet og progresjonen skal det legges vekt på studentaktive undervisningsformer i kombinasjon med evalueringer som fremmer læring gjennom jevnlig tilbakemeldinger. (s.21)*

Man presiserer at med økt studentdeltakelse følger økte krav og større ansvar for egen læring. Noe av vekten er tenkt forskjøvet fra sluttevaluering til undervisvurdering, men hvordan dette skal foregå, utdypes ikke noe særlig.

Nye arbeidsmåter bygger på mer moderne syn på læring. Det kommer klart til uttrykk i bl.a. Kvalitetsreformen. Her kommer det og til uttrykk at læring og ansvars læring henger sammen.

Olga Dysthe drøfter hvordan ulike lærings- og kunnskapssyn fremmer ulik mappevurderingspraksis hos lærere. I artikkelen "Mappevurdering som læringsform ..." hevder hun at det å knytte sammen tekstskriving og vurdering og samle det i en mappe ikke er noen garanti for at undervisninga blir endret i positiv retning (Fuglestad m.fl.1999). Det er ikke all mappevurderingspraksis som sikrer medinnflytelse, oversikt og gode læringsprosesser. Behavioristisk læringsteori er egentlig forlatt som et godt grunnlag for å lære, men har vist seg seiglivet i den praktiske skolevirkeligheten. Den er fremdeles ofte dominert av at det som læres deles opp i småbiter og undervises separat og med økende vanskegrad. Den sammenhengen studentene er så opptatt av, blir ikke alltid like lett å få øye på. Lærer er den som har oversikt og kontroll og er den som evaluerer. Også mappevurderingspraksis kan bli offer for et slikt lærings syn. Bevissthet

rundt lærings- og kunnskapssyn er derfor sentralt for å kunne gjennomføre en undervisning som er i tråd med planverk og intensjoner.

Moderne syn på læring har særlig sitt utspring i kognitive og sosiokulturelle læringsteorier. Kognitive perspektiv på mappevurdering legger fokus på prosesser som er sentrale for den enkeltes læring, som metakognisjon og egenaktivitet for å konstruere egne læringsprosesser (konstruktivisme). Innafor konstruktivismen er det et poeng å hjelpe den enkelte til å konstruere og tolke selv. Mapper med åpne retningslinjer vil da best ivareta et konstruktivistisk syn på læring. Kritikken mot en slik individorientert læring har ført til at man i det siste har lagt mer vekt på de sosiale sidene.

Konstruktivistisk læringsteori ser på læring som en aktiv konstruksjonsprosess, der ny kunnskap bygger på og integreres i de kunnskapsstrukturene vi har fra før. Det er altså viktig å bygge bro mellom tidligere og nye erfaringer for å skape ny forståelse. Aktiv handling og bruk av språket underveis som ledd i tankeutviklingen, er avgjørende for denne konstruksjonsprosessen.

For Vygotsky måtte all læring sees i sammenheng med målet for virksomheten, og han var også opptatt av hvem som eide målene. Disse tankene har fått ny aktualitet. Dersom læreren hele tiden er den som bestemmer målet, kan vi risikere elever/ studenter som arbeider fordi de må eller for å tilfredsstille læreren (instrumentalisme). Studenter som er med på å bestemme målene selv, vil bli mer motivert osv. fordi de i større grad kontrollerer læringa si. En slik tenking komplementerer konstruktivistisk læringsteori (Mellin-Olsen 1989).

Behaviorisme, og på den andre siden kognitive og sosiokulturelle lærings-syn, vil for noen representere perspektiv som vanskelig lar seg kombinere. For andre er det mer snakk om at perspektivene utfyller hverandre. Forelesning, som for mange står for overføring av læring (behaviorisme), kan bidra i en mer aktiv kunnskapskonstruksjon hvis den blir satt inn i en

sammenheng der den enkelte som skal lære, forbereder og bearbeider det stoffet det skal foreleses i.

Mellin-Olsen (1989) er en av dem som oppfatter behaviorismen/ empirismen som komplementære tenkesett til konstruktivismen. Mens konstruktivismen legger vekt på hvordan vi konstruerer kunnskap ut fra våre erfaringer, vil man på bakgrunn av empirismen si at det er selve erfaringsmaterialet som skaper kunnskapene. Den pedagogiske konsekvensen av konstruktivismen er at elevens oppfatning av kunnskap blir vektlagt, mens den pedagogiske konsekvensen av empirismen er at eleven gjør gode analyser av det materialet hun arbeider med. Mellin-Olsen tenker seg en dialektikk der både kvaliteter i erfaringsmaterialet og den enkeltes oppfatning av disse kvalitetene vektlegges (jfr. eksemplet med forelesning over).

Sosiokulturelle læringsteorier, som dialogisme og interaksjonisme, vektlegger samarbeidsprosesser og bygger på et konstruktivistisk lærings-syn. Sosiokulturelle perspektiver har røtter tilbake til Dewey, Mead og Vygotsky blant andre, som alle var opptatt av samspill på hver sin måte (handling, relasjoner og verbal aktivitet). Dysthe viser til Lave og Wenger (1991) når hun begrunner sosialt samspill ved å si at læring blir fremmet gjennom de ulike kunnskapene de som deltar har. Hun trekker også inn Bachtins syn på dialog, og oppsummerer Bachtins syn slik:

*Læring skjer alltid i interaksjon, anten det er i dialog med levande stemmer som er til stades der og då, eller i dialog med tekstar, som og er uttrykk for stemmer. Det er når ulike stemmer deltar i dialogen og interagerer i den forstand at dei byggjer på kvarandre og/eller strir mot kvarandre, at det skjer noko meir enn reproduksjon. Det er i dei mange stemmene og i dei ulike stemmene vitaliteten og læringspotensialet ligg, men då må stemmene utfordre og påverke kvarandre, ikkje berre eksistere ved sida av kvarandre. (Dysthe i Dysthe 1996:111)*

For Bachtin var det bare gjennom åpen og aktiv dialog at kreativ og kritisk forståelse kunne oppstå. Når det vi sier eller skriver kan brukes av andre til å tenke videre med, dominerer den dialogiske funksjonen.

Det er et hovedpoeng hos Dysthe å balansere fokus på individet med fokus på læringsfellesskap og samhandling med andre. Hun mener at en kombinasjon av individuell og sosial tilnærming er viktig for å lære. Dessuten hevder hun at det er

*avgjørende for den enkelte elevs motivasjon og lyst til å lære om skolen greier å skape interaksjonsformer og miljø der den enkelte opplever seg akseptert og verdsatt både som en som kan noe og som kan bidra til de andre, til fellesskapet. (Dysthe i Dysthe 2001:343)*

Hun mener at elevene har et felles ansvar for hverandres læring fordi de jo lever sammen i et fellesskap. Når samarbeidsprosesser som for eksempel gruppearbeid ikke fungerer, er det fordi elevene ikke tar et slikt felles ansvar eller gruppearbeidet ikke oppleves som konstruktivt.

Både metakognisjon i form av refleksjonsnotater (logger og egenvurderinger) og samarbeidsprosesser i form av tilbakemeldinger og dialog, bør være med i mappen fordi de dokumenterer viktige elementer i læringsprosessen. Ansvarslæring (jfr. Foros og Bjørgens arbeider fra 1980/-90tallet) har nå fått ny aktualitet på grunn av sterk fokusering i gjeldende planverk. Vi synes ikke våre studenter alltid tar det ansvaret vi ønsker de skal ta. Mange av de yngre studentene klarer ikke å forvalte den nyvunne friheten de får som studenter på en god nok måte. Et hovedpoeng hos Bjørgen er at å ta ansvar er noe som kan læres. Er det slik at også studenter i høyere utdanning trenger opplæring, at slik opplæring ikke begrenser seg til elever i grunn- og videregående skole, som er de gruppene Foros og Bjørgen skriver om? Vår oppgave blir å gjøre studentene i stand til å ta ansvar ved å gi dem oversikt, medbestemmelse, stille krav, komme inn i gode samarbeidsforhold. Men i hvor stor grad det er vår oppgave å hanke inn de som



ikke kan fordi de ikke er til stede og egentlig ikke vil møte kravene, er et annet spørsmål. Sitatet fra Dysthe (2001) over sier noe om sammenhengen mellom gode samarbeidsforhold, motivasjon og lyst til å lære. Kan vi få studentene våre inn i slike gode fellesprosesser, er vi kommet et lite stykke, mener jeg.

Til slutt vil jeg presisere at Dysthes ståsted også er mitt eget.

### 3. MATERIALE OG METODE

Rapporten er et forsøk på å systematisere det arbeidet vi har holdt på med i tre år. Samtidig er den et kvalitativt forskningsarbeid på egen og andres undervisning. En av grunnene til å starte med mappevurdering, var at vi så mulighetene den ga til å endre egen undervisning i positiv retning. Jeg ønsket å utforske de prosessene studentene var inne i og få tak på hva de tenkte om det de holdt på med. Det viktigste for meg har vært å få tak i grunnene til at de lærer/ ikke lærer. Jeg har lest egenvurderinger og logger til alle de studentene jeg har hatt oppfølgingsansvar for og en del flere. Inntrykket fra denne gjennomlesinga har hjulpet meg i den grundigere tolkinga av et noe mindre materiale. Slike vurderingsnotater fra studenter i både stasjonær og samlingsbasert undervisning er trukket inn i rapporten, direkte sitert eller referert til i drøftinga. Mest materiale har jeg fra de studentene som startet på stasjonær undervisning høsten 1999 og på deltidsstudium våren 2000. Her har jeg tatt vare på, for stadig ny gjennomlesing, omtrent 1/3 av logger og egenvurderinger (ca.60), noe som jeg mener er et mer enn stort nok materiale for å danne seg et bilde. Jeg har i tillegg brukt gode eksempler på refleksjon som sier noe viktig fordi de konkretiserer og går i dybden. Uttalelser fra studenter som startet senere er bare trukket inn for å supplere og utdype der jeg i ettertid har sett at det er viktig. Her har jeg fått inn noen skriftlige svar på spørsmål og i tillegg hatt intervjuer med enkelte.

Spørsmålene studentene skulle svare på i egenvurderingene og på spørreskjemaene har fokusert på temaer og områder jeg har ment det har vært særlig interessant å få belyst. I loggene har studentene kunnet skrive mer fritt, men dette materialet er ikke så stort fordi det har vært frivillig for studentene å skrive logg.

Den viktigste dokumentasjonen jeg har om studentene er i form av disse skriftlige refleksjonene. Allerede førsteinntrykket av egenvurderingene kan ofte si mye om engasjement og fordypelse. Mange av de studentene som startet i 1999 og 2000 ble jeg ganske godt kjent med. Når jeg derfor sammenholder loggene og egenvurderingene deres med de tekstene de skrev, uformelle observasjoner i klassen, studieinnsats, uformelle samtaler og en del andre opplysninger, tror jeg at jeg kan si at jeg har fått et ganske pålitelig bilde av hva studentene står for. Det gjelder naturligvis ikke like mye for alle. Vi kan og regne med feilkilder på den måten at en del kanskje skriver det de tror vi ønsker å vite, og da er det viktig å ha mer sammensatt informasjon. På grunn av mange studenter har vi ikke gjennomført "elevsamtaler" med den enkelte eller grupper av studenter.

Innenfrablippet over tid har økt forståelsesdybden. Det har og de mer uformelle samtalene med studenter og lærere. En del forskere hevder at slike mer tilfeldige "feltsamtaler" kan være ekstra verdifulle bidrag til informasjon (f.eks. Fossåskaret 1997). Egne notater underveis av det vi gjorde, har hjulpet meg til å rekonstruere. Notatene har både inneholdt beskrivelse og refleksjon og har ført til nødvendig distanse fordi jeg har tatt dem fram igjen og stadig revurdert. Også det at jeg har gått gjennom studentrefleksjonene mange ganger og i forbindelse med ulike temaer, har hjulpet meg til å få distanse og til å reflektere. Det samme gjelder diskusjoner og intervju med medlærere. Jeg har brukt spørreundersøkelse med alle de lærerne som har prøvd ut skrivemapper i norsk og påfølgende kvalitativt dybdeintervju (jfr. Kvale 1987) med de fleste av dem våren 2002, altså etter at de hadde holdt på en god stund. Grunnen til at ikke alle lærerne ble intervjuet, var tidspress for dem i forbindelse med eksamen blant annet. Jeg har justert spørsmålene mine og spurt om igjen der det har vært viktig å nansere og slik justere tolkinga. Noen av lærerne har og lest gjennom framstillinga mi for å se om de kjenner seg igjen. Tilbakemelding jeg har

fått, har blant annet handlet om at frustrasjonene og utmattetheten hos noen burde komme enda tydeligere fram. Det har jeg prøvd å ta hensyn til.

Forskjellen på det arbeidet vi har gjennomført og den forsøksvirksomhet som har vært rapportert drevet andre steder, er at vi ikke søkte om midler til utprøving. Konsekvensen er at vi trolig fortere har opplevd negative sider ved arbeidsformen fordi rammene har vært trangere.

Jeg har hatt en noe annen rolle i dette arbeidet enn de andre lærerne, som en slags uoffisiell prosjektleder som kanskje har tatt mest ansvar for å drive utviklingsarbeidet inn i gode spor. Jeg kommer senere inn på hvor viktig det er å skape en fellesforståelse. Bare da er det mulig å få til en utvikling av arbeidsmåten som alle kan gi sin tilslutning til.

## 4. HVA ER MAPPEVURDERING?

Roger Ellmin sammenfatter hva han legger i begrepet portefølje- eller mappevurdering etter de erfaringene han har hatt med dette på New Zealand:

*Det nye var ikke innsamlingen i seg selv, men det at samlingen så tydelig ble koplet til elevenes mål, vurdering og utvikling, og til lærerens måte å undervise på. Mappene var en integrert del av arbeidet med å oppfylle læreplanens mål og av lærerens undervisning. (Ellmin 2000:17)*

Murphy and Camp sier dette:

*To be workable and effective, a portfolio approach also needs to be systemic. The assessment, that is, needs to be consistent with curricular goals and educational purposes. It needs to be supported with professional development for teachers. (1996:141)*

Et hovedpoeng er at arbeidet har sitt utspring i den undervisninga som foregår og derfor vil endre seg med undervisninga, målene for undervisninga, målene for mappen og de målene som den enkelte student setter opp for seg selv. Mappene tilbyr ulike muligheter for å vise framgang, oppmuntrer studentene til å demonstrere det de kan på måter som tar hensyn til deres måte å lære på og gir studenter og lærere en ny rolle i lærings- og vurderingsprosessen.

I de artiklene og bøkene jeg har lest om mappevurdering, synes jeg de prinsippene Yancey (1996) setter opp, gir en god oversikt over hva som må være oppfylt for at vi kan kalle det vi driver med for mappevurdering: Blant en *samling* arbeider eller utkast skal mappeeieren foreta et begrunnet *utvalg* som skal legges fram for vurdering. Et slikt valg vil for Yancey til en viss grad kunne reflektere de verdiene den som lærer står for. Til arbeidet skal det knyttes *refleksjon*. Studentene skal være i stand til å vurdere en tekst i lys av andre tekster og kunne ta et utenfraperspektiv på egen utvikling over tid. Studentmedvirkning i målformuleringer og vurde-

ringskriterier står sentralt også for å fremme refleksjon. Målformulering kan handle om prioriteringer i forhold til alle de felles mål som er satt opp i planene for faget eller et emne. Også å lære seg arbeidsmåter er mål, i norsk for eksempel prosessorienterte arbeidsmåter i skriving. Gode samarbeidsmåter vil fremme faglig læring. Det kan og være mer personlige mål for den enkelte student eller grupper av studenter som gjelder områder de har spesielt lyst til å utvikle. Et fjerde krav er at mappene skal *kommunisere* noe om verdier og holdninger hos den enkelte student, om de forhold han skriver under osv.

Det fokuseres på ansvar for læringsforløpet gjennom medbestemmelse, valgfrihet og refleksjon. Valgfrihet er viktig for å kunne sette sitt personlige preg på arbeidet og få et eiendomsforhold til det man driver med. Det er altså ikke noe poeng at mappene er mest mulig like.

Olga Dysthe (1999) viser til en studie som tar for seg hvordan mappen er utgangspunkt for å snakke sammen om ulike sider ved elevens faglige kompetanse. Hun konkluderer med at læringspotensialet ligger i måten vi bruker mappen på i læringsprosessen, mer enn i mappen i seg selv og framhever samtalen mellom lærer og elev/ student i denne sammenheng.

Dersom flere av prinsippene til Yancey ikke er oppfylt, står vi kanskje i fare for å havne i en praksis som verken er spesielt studentaktiv eller samspillsorientert. Dette kommer jeg mer inn på etter hvert.

## 5. PRAKTISK GJENNOMFØRING

### *Mål for arbeidet*

Mappearbeidet vårt har som nevnt vært knyttet opp mot utvikling og læring og forsøkt integrert i undervisning og læreplanmål. Mappen skal dokumentere visse oppsatte krav for at studenten skal få lov til å gå opp til eksamen. Arbeidet har foreløpig ikke vært knyttet direkte opp mot eksamen på annen måte enn at noen av eksamensoppgavene til hjemmeeksamen har rettet seg inn mot mappen.

Målene har vært ganske omfattende:

- å motivere studentene til å arbeide og ta ansvar
- å fremme læring gjennom refleksjon og samarbeid
- å reflektere profesjonsutdanninga i norsk gjennom å dokumentere en viss bredde
- å lære studentene en arbeidsform som de kan bruke som lærere i grunnskolen.

Kontrollfunksjonen i forhold til arbeidskrav er nødvendig når oppmøte til timene er frivillig. De samlede mappene skal vurderes i forhold til om de oppfyller de formelle kravene som er nedfelt i en rettleiding for arbeidet, samt at to utvalgte tekster har fått en grundig vurdering. Flere av lærerne synes de har måttet gi tilbakemelding på større deler av innholdet i mappen, enn det studentene har krav på etter retningslinjene, og da blir arbeidsmengden lett stor. Fordi mappene ikke skal legges fram for eksamen, har de vært arbeidsmappe og vurderingsmappe i ett. De tekstene studentene har valgt ut for særskilt vurdering, har blitt lagt fremst sammen med refleksjon over hele mappearbeidet. Egenvurdering har hos noen også

blitt knyttet til den enkelte tekst og det arbeidet som har foregått. På den måten har vi kunnet kombinere kontroll av de kravene vi har satt til mappen som helhet med vurdering av enkelttekster og vurdering av refleksjonen knyttet til disse. For studentkullet 2001- 2003 prøver vi ut egenvurderingsskjemaer. Studentene kan krysse av i rubrikker, og så utdype. Det samme gjelder tilbakemelding fra lærer.

En sammenlikning av refleksjon og tekstarbeid holdt opp mot vår egen uformelle observasjon, har kunnet si oss noe om innsikt og utvikling hos den enkelte. En slik sammenlikning kan også avsløre de som stjeler tekster fra andre, noe som er et tiltakende problem. Flere har og fått frastjålet mappen eller deler av mappen. En forutsetning for å avsløre slike studenter vil ofte være ganske tett oppfølging over tid, slik at vi vet hva den enkelte er god for. Dette synes som en håpløs oppgave når vi ser studentene så lite som vi gjør.

## ***Retningslinjer***

Vi har bare noen få ord om mappearbeidet i selve fagplanen. Detaljene er nedfelt i en rettleiding. Denne er det lett å endre fra år til år fordi den ikke skal gjennom hele godkjenningsapparatet. ( Se vedlegg 1.) Dette er en fleksibel ordning som understreker at det foregår en utvikling av undervisningsformen fordi vi tar hensyn til studentinnspill og egen lyst til utprøving. Skiftende retningslinjer kan likevel være et problem med studenter som ikke følger normal studieprogresjon, fordi vi ikke riktig vet hvilke retningslinjer som gjelder til enhver tid.

Til grunn for retningslinjene våre ligger blant annet alder på studentene, hvor de befinner seg i utdanningsløpet, de resursmessige rammebetingelsene og type profesjonsutdanning. Retningslinjene legger vekt på klarhet, samtidig som studentene skal forvalte en viss frihet for å utforme mappen



på en god måte. Det betyr blant annet at den må dokumentere sentrale sider ved norskfaget for å bli godkjent. Studentene har blant annet selv hatt ansvar for å koble sjanger og emne. Vi har stadig diskutert egenansvar og valgfrihet opp mot hva som skal være gitt og har prøvd litt ulike varianter fra år til år. De første retningslinjene vi laget, var svært åpne, noe som førte til bortvalgsmuligheter for sentrale sjangrer og emner. Det var ikke heldig i et studie som skal sertifisere for et yrke. Ett år var det obligatorisk å skrive innafor emnet lese- og skriveopplæring. Visse sjangrer har og vært obligatoriske, men for det siste kullet har vi altså lagt oss på en linje der det er frihet under ansvar. Det spørres likevel om vi ikke må styre mot helt sentrale emner i sterkere grad.

Vi krever at studentene skal levere åtte *bearbejdet* tekster for å sikre en viss fordypning i studiet. Når det gjelder antall tekster er det litt ulike meninger blant studentene. Mange synes det er et passe antall, andre synes det er i meste laget:

*- Mange av tekstene krever veldig mye tid, og da blir det litt stressende med så mange tekster.*

Viktig er det at tekstskrivinga i norsk ikke skal skje samtidig med arbeidskrav i andre fag. Det er særlig opphopning av arbeidskrav som fører til stress hos studentene.

Mange av tekstene er korte fordi dette arbeidet ikke skal bli for tyngende. Det er bare krav om to noe lengre tekster. I forhold til en eventuell eksamensinnlevering, må nok de fleste tekstene likevel sees på som utkast som bør utvikles ytterligere.

Noen av tekstene skal dokumentere skriveprosessen gjennom utkast, respons og refleksjonsnotat. Bare gjennom obligatorisk oppmøte kan vi imidlertid sikre oss at alle er med på og lærer seg hvordan man kan jobbe prosessorientert med tekst, noe som står sentralt i L97.

Det er en viss åpning for fellestekster og for at tverrfaglige arbeider kan inngå i mappen. Vi er blitt enige om at da skal norskbiten i for eksempel prosjekter tas ut og rendyrkes siden dette jo er en skrivemappe i norsk. Studenten velger ut to tekster for særskilt vurdering.

Innlevering av mappen skjer etter tredje semester, altså semesteret *før* eksamen. Studenter som ikke får godkjent mappen, kan dermed rette opp det som ikke er bra nok i god tid før eksamen. Først i mappen skal det ligge en refleksjon, og mappen som helhet blir vurdert i forhold til om kravene i rettleiinga er oppfylt. Vi setter også krav til god orden slik at lærer ikke skal bruke mye tid på å orientere seg i mappen.

## ***Struktur***

Kravene til struktur blir større med mange studenter. Med færre muligheter til individuell oppfølging, må vi vise studentene hvilke prosesser de kan gå inn i for å lære, og vi må hjelpe dem til å utnytte de ulike læringsarenaene. I deltidsstudiene for eksempel, må vi legge til rette for at de kan utnytte kombinasjonen av nettbasert kommunikasjon og fysiske samlinger maksimalt. I alle typer studieopplegg blir sentrale forelesningsemner gjenstand for tekstarbeid, men ikke slik at alle må skrive de samme tekstene til enhver tid. Seminartimene kan brukes til ulike aktiviteter knyttet til mappene. På spørsmål om noe av forelesningstida kan brukes til veiledning på mappene isteden, er meningene delte. Siden det er uvant å tenke alternativt, kan det og slå ut til fordel for forelesninger. Her trenger vi mer utprøving og også uttalelser fra de stasjonære studentene, som ikke har fått dette spørsmålet.

Samtidig er det noe bolking av det prosessorienterte tekstarbeidet, slik at det ikke skal skje en kollisjon mellom arbeidskrav i ulike fag. Med bolkinga

prøver vi dessuten å hjelpe studentene til en jevnere studieinnsats. En student fra det første kullet skrev følgende:

*- Mappene kunne med fordel bestå av oppgaver som førte til at enkelte temaer ble avsluttet - når oppgaven var skrevet, så var temaet avsluttet.*

Når samarbeidsaktivitetene og tilbakemelding fra lærer legges innfor bolkene, vil ikke studentene få veiledning osv. på andre tidspunkter. Det vil si at det vil lønne seg å delta i de faste oppleggene. På den måten konsentrerer vi og vårt eget lærerarbeid. Studentrespons før lærerrespons kan ha flere funksjoner. Blant annet hjelper det trolig studentene til å utvikle seg som responsgivere når de må arbeide seg inn i tekstene til hverandre for å kunne gi brukbar respons, og de så kan sammenlikne lærerrespons med studentrespons.

Det er vanskelig å avvise motiverte studenter som arbeider mye med tekstene sine og ønsker flere runder med tilbakemelding før de er fornøyd. Men det er klart at hvis det blir mange slike studenter, må vi kanskje avgrense oss arbeidsmessig. Det er dumt, for det er slike studenter vi ønsker, og det å kunne videreutvikle tekstene over tid er nettopp noe av intensjonen i mappevurdering. En lærer sa det slik:

*- Når studentene gjør det ( spør etter tilbakemelding i flere runder), er jeg dobbel i min oppmuntring til dem, for har ikke kapasitet til det.*

Enkelte studenter er erfarne skrivere som ikke trenger at noen strukturerer slike faste skriveløp for dem. De innhenter respons og veiledning når de har behov for det, også utenfor skolen. Når vi likevel ber dem delta i samarbeidsprosesser, er det for at de skal gå inn i prosesser de senere skal lære bort og bidra til læring for de andre.

Faste opplegg med oppgitte tekstoppgaver eller sjangrer er et tilbud fra vår side, særlig i starten. Studenter som deltar, vil få opplæring på ulike områder og ganske mye hjelp. Etter hvert når de har fått større oversikt

over studium og arbeidsmåter, blir strukturen løsere og valgfriheten større. Det vil altså skje en gradvis åpning av strukturen ved at studentene selv blir initiativtakere for eksempel ved å oppsøke og snakke med lærer når de føler behov for det eller søker responspartnere annet sted. Ivar Bjørgen (1996) problematiserer dette når han skriver om elever som tar ansvar. Elever/ studenter som mestrer en åpen struktur, kan arbeide langsiktig og styres av mål for utdanning og yrke. De tar dermed ansvar og får den friheten som ofte er nødvendig for å være kreative og kritiske. En del studenter ser ikke ut til å ønske en slik åpning av strukturen fordi dette ansvaret oppleves som byrdefullt.

Innafor særlig krevende profesjonsemner, som grunnleggende lese- og skriveopplæring og vurdering av elevtekster, må studentene ha oppfølging uansett tidspunkt i studiet. Det samme gjelder kompliserte sjangrer, som for eksempel artikkelsjangeren. Poenget blir egentlig å legge opp en tematisk spiralprogresjon slik at vi likevel kan åpne strukturen. Det de skal gjøre eller lære, bygger på det de har gjort eller lært tidligere i studiet (konstruktivisme).

For å belyse hvordan vi kan hjelpe studentene i kunnskapskonstruksjonen, vil jeg trekke fram et arbeid fra samlingsbasert lærerutdanning, der vurdering av en elevtekst inngikk som en del av en fagartikkel. Forut for en praksisperiode fikk studentene en innføring i tekstgrammatikk, som så ble anvendt på elevtekster og fagartikler. Så fikk de i oppgave ved hjelp av øvingslærer å få tak i en elevtekst som de skulle legge ut på nettet og diskutere der i basisgruppene sine. Denne diskusjonen skulle foregå midt i praksisperioden innafor en oppsatt tidsperiode, slik at faglærer kunne gå inn i diskusjonen etter at studentene hadde kommet med synspunkter, og slik at de også kunne diskutere tekstene med øvingslærer mens de var i praksis. Jeg oppfordret dem til å la elevtekstene bli til i et undervisningsopplegg. Det skjedde delvis. I etterkant av praksis skulle så studentene lage

et utkast til fagartikkel om arbeidet i klassen og elevteksten. Mal til hvordan en fagartikkel kunne se ut ble lagt ut på nettet underveis. Utkastet ble så diskutert på neste samling.

I dette arbeidet måtte en del kunnskap bygges opp nesten fra bunnen av. Det måtte og skje en viss avlæring rundt hva som var viktig i det elevene skrev. Både responspartnerne og den faste strukturen fungerte som støtte. Den sterke motivasjonen på grunn av tydelig kobling til yrket, bidro i kunnskapskonstruksjonen. Det skjedde blant annet ved at mange så hensikten med å sette seg inn i relevant faglitteratur underveis.

Når vi strukturerer slik som beskrevet over for å hjelpe studentene, vil dette føre til at mappene i realiteten vil innholde en del av de samme oppgavene, altså bli ganske standardiserte på den måten. I prinsippet er valgfriheten større. De har mulighet til å prioritere emner, innafor emner og i hvilken sjanger de skal skrive for å nå målet de har satt seg. Valgmulighetene er store når det gjelder kobling mellom tema og sjanger. De største ulikhetene er ofte knyttet til de skjønnlitterære, mer kreative tekstene studentene skriver. Innafor alle emner kan vi tenke oss en progresjon fra lærerstyring over mot mer innovative, kreative tekster. Dette kan vi selvsagt oppmuntre til, men det kan bli mange tekster å skrive og vanskelig for oss å følge opp.

Studentene våre sier selv at de føler seg ganske styrt. Ansvarsfulle studenter vil gjerne ha mer frihet etter hvert. Dersom vi ønsker å gi dem dette, må vi arbeide mer med å få det til.

## ***Publisering***

Tekstene har blitt publisert gjennom høytlesing, ved sirkulasjon og på Class Fronter. Vi bør i det hele tatt bli flinkere til å trekke fram det som er bra, få det ut i det offentlige rom. Publisering gir økt betydning til arbeidet og

studentene kan lære av hverandre. Derfor bør alle i prinsippet ha tilgang til hverandres arbeider, selv om det kan virke skremmende. Sitatet understreker læringspotensialet:

*- Nå legges en del av tekstene ut på Class Fronter og da er det viktig at vi som studenter er flinke til å lese disse. Mange ganger kan det være like godt fagstoff å hente her som andre steder.*

Ikke alle er imidlertid like flinke til å lese det som legges ut på nettet.

## ***Rasjonalisering***

En del måter å publisere på gjør arbeidet mer rasjonelt for lærer fordi studentene er aktive i vurderingsprosessen. Det er svært viktig å etablere rammer som innebærer hensiktsmessig tidsbruk for lærerne. Vi kan blant annet gjøre det gjennom at

- a. lærer følger tett opp i starten, mindre etter hvert
- b. hver student får oversikt over den tidsrammen han har til veiledning fra lærer
- c. studentene gir hverandre respons før lærer gjør det
- d. studentene velger ut hva de mener det er viktigst å få veiledning på
- e. tekstene får et godkjenningstempel underveis
- f. noe av veiledningen til studentene skjer gruppevis
- g. vi skjematiserer tilbakemeldingene våre
- h. vi opererer med tidsfrister for tilbakemelding, slik som beskrevet over
- i. vi publiserer i seminartimene, slik at medstudenter kan gi tilbakemelding

## j. lærerne tar opp fellesting i forelesninger

Det første punktet har jeg allerede diskutert. Punkt b handler om tydelighet som et pedagogisk prinsipp. Noen studenter ønsker en lærer som er tilgjengelig når de har behov for det. Andre vil gjerne ha faste veiledningstidspunkter.

Når vi gjennomfører studentrespons i forkant, handler det om at studentene styrkes i sine prosesser og at lærer kan bygge videre på det studentene sier. Egen erfaring viser at en slik framgangsmåte letter arbeidet for meg. Samtidig er det ikke alltid studenter er kyndige nok til å gi hensiktsmessig respons.

Studenter som må ta stilling til hva de skal velge ut å få tilbakemelding på, blir trolig mer refleksive og bevisste i forhold til hva som egentlig er problemet. Når det er et studiekraft at studentene skal ha åtte bearbejdet tekst i mappen, har vi diskutert om vi skal gi tekstene et godkjenningsstempel underveis, og hva en slik godkjenning innebærer. Det har studentene krav på å vite. Hos oss innebærer det ikke mer enn at vi ser at studenten har jobbet ordentlig med oppgaven. Slik kontroll er enkel og tilstrekkelig når mappearbeid bare er et studiekraft. Men det betyr samtidig at studenten kanskje ikke videreutvikler teksten, slik han muligens ellers ville gjort.

Siste studieår prøvde vi ut en kombinasjon av skjematisk tilbakemelding med avkryssing, og utdypende kommentarer til ett eller to av de avkryssete punktene. (Se vedlegg 2.) Avkryssinga er ment å si noe om nivå (meget bra, bra, mangler/ kunne vært bedre) og skape fokus på det studentene særlig trenger å jobbe mer med. De utdypende kommentarene er ment å sette studentene bedre i stand til å "*generere ny runde med tekst som er bedre*" (læreruttalelse).

Foreløpig er ikke denne vurderingsmåten godt nok utprøvd eller evaluert. En lærer er skeptisk fordi han mener spørsmålene i skjemaene "*styrer tanken i for stor grad*". Med det mener han at studentene bare forholder seg til punktene eller spørsmålene i skjemaene. En annen lærer er inne på at skjemaene ikke ivaretar dialogen godt nok, men mener samtidig at tilbakemelding på alt lett blir uoversiktlig. En tredje lærer, som er den som hittil har mest erfaring med dette, mener at denne responsmåten kanskje er å foretrekke nettopp fordi den er så fokusert og fordi studentene dermed så tydelig ser hva de må jobbe med. Denne læreren sier at hun ikke har opplevd før at studentene har brukt tilbakemeldinga så direkte til å jobbe videre med det som er fokusert. Samtidig sier hun at rasjonaliseringsgevinsten for lærer ikke nødvendigvis er så stor fordi det er ganske krevende å sette kryss på rett sted i et skjema og. Hun sier også at hun antar studentene ønsker ulike former for tilbakemelding.

Da studentene fikk spørsmål om hva de likte best, denne måten eller respons i form av frie kommentarer, mente de fleste at dette med kombinasjon var fint. Jeg fikk inn bare et begrenset antall svar fordi eksamen nærmet seg, men flere av de som svarte har delvis sammenfallende synspunkter:

*- Personlig foretrakk jeg skjemaet med avkryssing, da dette tok for seg ulike sider av teksten. Ved tilbakemelding i form av frie kommentarer, er det mer generelt, uten fokusering på de spesifikke tingene som skjemaet gikk inn på. Det mest ideelle ville vel vært en kombinasjon av de to. Skjema med avkryssing samt en fri kommentar til slutt. Arbeidskrevende for den som skal rette, men meget bra for oss!!*

*- Begge måtene å få kommentarer på gir meg tilbakemelding på hvordan teksten min var. De frie kommentarene omfatter ofte helheten i teksten. Her blir alt sett under ett. Noen ganger kan det være bra, men som oftest er det en ulempe. Da er det en fordel med skjema metoden som blir konsentrert om noen sider av teksten. Denne formen er veldig tydelig i sin tale, noen ganger kan frie kommentarer virke litt tvetydige. Noen ganger kan skjemaene virke litt upersonlige, siden det bare står et kryss i en rute. Derfor synes*



*jeg det er veldig viktig med de utdypende kommentarene under. De frie kommentarene er mer personlige. Jeg føler mer at det er meg og min tekst de er rettet mot.*

*- Den (skjematisert tilbakemelding) er oversiktlig, samtidig som den inneholder en klarere form for vurdering/ tilbakemelding. Styrken med dette er at vi får et bedr svar på om hvorvidt vi har skrevet en god oppgave. Det kommer tydelig fram hva vi har gjort bra, og hva som evt. må forbedres. Svakheten til denne vurderingsformen er tatt bort gjennom at vi får en utfyllende kommentar i tillegg til skjemaet. Vurdering i form av kommentar gir en mer helhetlig vurdering en et skjema, men ikke like spesifisert. Det er letter å se om læreren likte besvarelsen. Ulempen er at den blir litt for generell, og ikke like oversiktlig.*

*- Skjemaene synes jeg er litt for lite utfyllende. Synes heller ikke kommentarene har vært utfyllende nok. Frie kommentarer synes jeg er greit. Jeg synes vi skal ha skjemaene, men de må bli mer utfylt.*

*- Skjemaene med avkrysning peker på hva som er godt/ mindre godt, men de sier lite om hvordan det kunne ha blitt bedre- hva må til for at teksten kan bli bedre?*

*- Frie kommentarer sier mer direkte hva som er svakheter i teksten, og man får forslag på hvordan det kan/ skal gjøres. Kontakten mellom lærer og elev blir mer personlig med frie kommentarer.*

Som vi ser, er flere inne på betydningen av tilbakemelding som har personlig karakter.

## ***Medbestemmelse***

En overordna rettesnor for mappearbeidet bør være studentmedvirkning og innflytelse på flest mulig nivåer. Dette er noe vi bør arbeide mer med å få til. Å hjelpe studenter til å sette mål for det de gjør og så vurdere i forhold til målene, er sentralt her. Da blir hensikten tydelig for dem, og de får et redskap til å kontrollere egen læringsprosess. Studentenes  *vurderingsevne* utvikles gjennom at de er med på å utarbeide mål og vurderingskriterier til den enkelte tekst. De kan og være med å bestemme kriterier for hvordan hele mappen skal vurderes og hva slags kriterier som

skal ligge til grunn for lærerens sluttvurdering. Det er fullt mulig når de er aktive i læringsprosessen sin. De kan vurdere i forhold til tekstkrav, men også i forhold til samarbeidsprosesser, arbeidsmåter og andre forhold.

Da vi for eksempel arbeidet med tekst om grunnleggende lese- og skriveopplæring og senere med en kriminalfortelling med et studentkull, var studentmedvirkningen ulik. For det første emnet, satte vi lærere på forhånd opp Rammeplanens mange mål og lot studentene i etterkant se på hvilke mål de mente tekstarbeidet hadde ivaretatt og hva de særlig måtte jobbe mer med. Det ble tydelig for dem hvor omfattende og krevende emnet var, og at det var umulig å tilegne seg uten stor grad av egeninnsats. Det viktigste var kanskje å bevisstgjøre på kravene.

I arbeidet med en kriminalfortelling kunne studentene selv være med å utarbeide vurderingskriterier fordi dette var en sjanger alle kjente noe til. Vi hadde satt opp tydelig krav til denne fortellinga på forhånd, og det var færre krav totalt å forholde seg til.

Vi kan ikke kaste helt nye studenter inn i alle typer avgjørelser, for eksempel utarbeide retningslinjer for det totale mappearbeidet. Det har de verken oversikt eller kompetanse til. Innafor helt ukjente emner som blant annet grunnleggende lese- og skriveopplæring er det ekstra vanskelig å prioritere. Andre ganger er det rimelig at den enkelte student kan velge mellom ulike mål for emnet og bestemme seg for hva slags tekst han kan skrive for å oppfylle målet.

Særlig i en opplæringsfase vil medbestemmelsesprosesser ta tid, og da må vi være sikre på at tiden er vel anvendt i forhold til annen undervisning. Studentvurderinga bør komme inn for å se om og på hvilken måte målet er nådd.

## ***Verdier og holdninger***

Mappene bør *kommunisere* verdier og holdninger hos den enkelte. Mange studenter gir uttrykk for gode opplevelser rundt diktskriving, fordi de her får gitt uttrykk for personlige forhold. Skolefortellinger kan få fram opplevelser rundt mobbing, lese- og skrivevansker osv. som kan bidra til økt refleksjon rundt problematiske sider ved læreryrket. Her har vi et enkelt eksempel på hvordan kunnskap konstrueres i den enkelte. Selve skrivinga er viktig fordi den bringer fram igjen erfaringer som studentene kan utnytte og bygge videre på i møte med elever. Det at de har tort å skrive om og til og med publisere slike personlige erfaringer, har ført til at de har blitt tydeligere og fått økt respekt fra de andre. Mange gir uttrykk for at det er bra for dem å få lov til å skrive om personlige opplevelser. Andre synes imidlertid det å skrive i mer personlige sjangrer, som for eksempel fortelling, er noe de kan fra før.

## ***Bredde eller dybde?***

Et stadig mer aktuelt diskusjonstema hos oss har vært om mappene skulle vise noe av bredden i norskutdanninga eller dybden gjennom konsentrasjon om få tekster. Med få, men lengre tekster, er det mulighet for større fordypning blant annet fordi veiledningen fra lærer kan konsentreres til disse få tekstene. For grunnutdanningsstudenter, som ikke er særlig vant til fagskriving eller å vurdere tekst, vil det være enklere både å skrive og gi tilbakemelding på kortere tekster. Det blir mer håndterlig, noe de etter hvert føler de kan mestre. Da vi startet, bestemte vi oss for flere kortere tekster for å ivareta bredden. Det åpnet for gjentatt skriving, bearbeiding av flere emner og sjangrer og større vekt på utvikling over tid. Lærerresponsen må kanskje spres utover, men kan gjøres slik at fokus endrer seg fra tekst til tekst. Dette fører ikke nødvendigvis til større overflatskhet på

sikt. Noe av uenigheten i fagkollegiet har blant annet dreid seg om de korte tekstene er krevende nok for studenter på en høyskole. De aller korteste tekstene kan imidlertid sees på som utkast som kan utvikles videre.

Oslo- rapporten om mappevurdering er inne på at viderekomne studenter lærer mest av å skrive lengre oppgaver, men at det på grunnfagsnivå er mer hensiktsmessig å gi oppgaver som ikke er for store og generelle. Professor Anne Eriksen, som har erfaring fra mappevurdering ved grunnfag i folkloristikk, Universitet i Oslo, vurderer det slik at det er de konkrete og avgrensede oppgavene som fungerer best for disse studentene. Dette blir ikke utdypet i rapporten.

Korte tekster fører ikke nødvendigvis til at de blir overflatiske, men dersom studentene få liten tid til å utvikle tekstene slik de ønsker fordi det stadig står nye oppgaver i kø, er dette lite tilfredsstillende. De fleste studentene har imidlertid gitt uttrykk for at 6- 8 tekster er et passe antall.

## ***Avslutning***

Helt til slutt kan vi si at mappene våre ivaretar de fleste av kravene til Yancey. Studentene har nå selv ansvar for å forvalte den friheten de har til å vise fram sentrale sider i norskfaget på en god måte. Vi må imidlertid arbeide mer med å gi dem økt innflytelse på ulike nivå i prosessen.

Mange fag kan drive med mappevurdering, men helst ikke for mange fag av gangen fordi det kan bli mye å holde styr på. Men dersom andre fag overtar en arbeidsmåte som er utviklet innafor ett fag, vil det bidra til å videreutvikle arbeidsmåten og få studentene til å se nye måter å bruke den på. Det skjer ved vår skole når studentene bruker mappevurdering delvis parallelt også i *Kunst og håndverk*. En annen mulighet er å utvikle profesjonsmapper som har med sentrale elementer i en samlet profesjonsutdanning. Mappevurdering kan sees som en paraply for utprøving av ulike

arbeidsmåter i fag eller tverrfaglig (prosjektarbeid, temaarbeid, problembasert læring osv.). Det er fullt mulig å integrere slike arbeider i en felles mappe, men kontrollaspektet kan bli komplisert.

## 6. HVA SIER STUDENTENE OM SIN EGEN

### LÆRING?

I denne delen lar jeg studenter fra ulike kull komme til orde. Jeg siterer direkte fra deres skriftlige egenvurderinger og gjør samtidig leseren oppmerksom på at når studenter av og til skriver *elever*, så er det *studenter* de mener.

Mange av de studentene jeg har fulgt opp, gir uttrykk for at mappevurdering er en god arbeidsmåte. Mange er fornøyde og bruker uttrykk som "*gunstig*", "*glimrende*" og "*kjempespennende*". Mange sier de vil bruke arbeidsmåten i læreryrket. Andre er mer lunkne, og noen sier de ikke har hatt så stort utbytte. Forskjellen på egenvurderingene vil ofte være at noen av dem viser engasjement og ekte entusiasme, mens andre viser en mer likegyldig holdning. Studentene gir uttrykk for at de ønsker å bli sett gjennom for eksempel å vite at lærer har lest deres egenvurderinger og gjennom å få konkrete kommentarer til sitt proukt. Flere uttrykker noe av det samme som studenten under:

*- Elevene (studentene) får tid til å finpusse sine produkter, de får anledning til å se egen utvikling i løpet av året og de får legge fram det de er mest fornøyd med.*

Noen ønsker å bruke mer tid på tekstene i seminartimene, og de ønsker gruppevis veiledning til å trene på prosessorientert skriving. Mange sier de har stort utbytte av denne arbeidsmåten. Andre sier de ikke har det, blant annet på grunn av mangel på forpliktelse innad i gruppene eller fordi de har kommet lengre i skriveutvikling, faglig utvikling og modenhet enn de andre og derfor ikke får god nok tilbakemelding fra medstudenter.

Ansvarsfulle studenter finner etter hvert fram til grupper som fungerer, men det kan være et problem at beskjedne studenter faller utenfor. Dette er forhold studentene selv gir uttrykk for.

## ***Økt bevissthet og refleksjon***

Fordi en del av den studentgruppen det her er snakk om, ikke synes å ha et reelt ønske om å fordype seg, har jeg har vært særlig opptatt av forutsetningene for god refleksjon. Refleksjonsnotatene kan hjelpe oss å "avsløre" de overflatiske. Studenten under er et eksempel på en som har reflektert mer enn det som kanskje er vanlig:

*- Jeg anser meg selv som et ganske reflektert menneske i alt jeg foretar meg. Så vil ikke påstå at disse loggene ga meg økt bevissthet. Har alltid likt å skrive, men oppdaget vel egentlig ingen nye sider ved meg selv.*

Mange sier likevel at de har fått økt bevissthet rundt egen læring. Denne bevisstheten er knyttet til ulike sider av mappevurderingsarbeidet, til egen skrivning, til selve skriveprosessen med respons- og vurderingsarbeidet, til betydningen av refleksjon, til medbestemmelse, samarbeid og selve samlingen i mappen. Det å kreve studentrespons før lærerrespons, vil føre til økt oppmerksomhet rundt lærerresponsen. Også det å bli bedt om å velge ut hva du særlig vil ha respons på i en tekst, øker ettertanken. Her er noen uttalelser fra studenter rundt dette med bevisstgjøring:

*- Jeg mener mappevurdering er et langt skritt i riktig retning for å bevisstgjøre elever (les studenter) i forhold til egen læring.*

*- Meget vellykket med egenvurdering og logger i forbindelse med tekstene. Har lært å se på egen kunnskap og innsats på en helt ny måte. Funksjonen hadde altså en meget bevisstgjørende rolle.*

*- Du vurderer ditt eget arbeid og kan oppdage ting med din egen måte å skrive på som du kan lære mye av.*

- Ja, har aldri jobbet med norskfaget på denne måten, har heller aldri skjønt hvor interessant norsk som fag er før nå, p.g.a. bl.a. mappetekstene (prosess og refleksjoner).

- Veldig bevisst måter å skrive på og måter å gi tilbakemelding på og se det positive.

Suzanne Heyd, lærer ved en videregående skole i U.S.A., uttalte følgende i forbindelse med mappevurdering:

*Perhaps assessment isn't about judgement, it is about knowing ourselves intimately, it is about deepening in the kind of wisdom that only we can know: the wisdom of self-knowledge. (Jordan and Purvis 1996:195)*

Sitatet sier noe om grunnen til at dette arbeidet blir spennende for den enkelte. Mappene blir personlig viktige for dem og mer enn obligatorikk.

Utfordrende skriveoppgaver gjør skivinga i seg selv refleksiv. Det å se hva andre gjør, øker egen bevissthet. Men også det å ta tekstene fram igjen senere, øker bevisstheten rundt egenutvikling og gir den nødvendige avstand til å vurdere med nye øyne. Det gjør og høgtlesing i gruppe eller publisering av "ferdig" tekst i seminargruppe. Gjennom spørsmålene vi stiller ønsker vi å skape fokus for ettertanken. Jeg er for eksempel sikker på at mange reflekterte mer rundt hensikten med å samle tekstene i en mappe nettopp fordi vi spurte dem om det.

Det er særlig gjennom refleksjonsnotater knyttet til arbeidet at samlingen av tekster blir til porteføljer. Konstruksjon av ny kunnskap innebærer endringer i mentale strukturer, og refleksjon knyttet til det vi holder på med blir et viktig hjelpemiddel i konstruksjonsprosessen. At refleksjon og språkliggjøring henger sammen, er en innsikt som går tilbake til Vygotsky som særlig var opptatt av språkets rolle for å utvikle tanken. Dysthe og Igländ trekker konsekvensen av et slikt syn på språkets rolle:

*Dersom det er slik at ein vesentlig del av tenkinga er knytt til språket, gir det desto større grunn til å legge til rette for språkleg samhandling av høg kvalitet, mellom elevane og mellom elevar og lærarar. (2001:81)*



Også Yancey uttrykker betydningen av samspill:

*..., we learn through the explaining of ourselves to others to understand ourselves. To do this, we rely on reflection that involves a checking against, a confirming and a balancing of self with others. (1996:89)*

Å reflektere er en utforskende aktivitet som fordrer åpenhet og tro på likeverd mellom de personene som deltar. Betydningen av samspill med andre for å reflektere går tilbake til bl.a. Vygotsky og Dewey. Yancey trekker i den artikkelen sitatet over er hentet fra, inn Vygotsky, Dewey og Polanyi når hun diskuterer refleksjon.

Vygotsky og Dewey så refleksjon som et resultat av at ulike perspektiver mellom personer kom til uttrykk og utfordret hverandre. Ulike perspektiver kunne for dem og kontrasteres i en person ved det denne personen tror og vet eller ved at to måter å tenke på blir sidestilt og influerer hverandre. Vygotsky sidestiller den vitenskaplige eller mer overveide og bevisste måten å tenke på med den spontane, som springer ut av den praktiske situasjonen. I det dialogbegrepet som Bachtin har utviklet, er også han opptatt av ytre perspektivutveksling mellom personer og perspektivutveksling i personen gjennom dialog med stoffet osv. Dysthe skriver om Bachtin:

*Dialog i bachtinsk forstand er noko meir enn at fleire deltar i ein samtale. For Bachtin var det i spenninga mellom dei ulike stemmene, i møtet mellom dei ulike perspektiva og i konfrontasjonen mellom dei at ny meining blei skapt. (Dysthe i Dysthe (1996): Ulike perspektiv på læring og læringsforskning:112)*

Yancey er inne på at vi tar i bruk et fortids-, nåtids- og framtidsperspektiv samtidig når vi reflekter, og at vi i denne prosessen setter det kognitive, affektive og intuitive i spill med hverandre. Dewey hevdet at refleksjon var målrettet og kontrollert av innlærer fordi han ønsket å lære. For ham var tenking og knyttet til de problemene man støter på. I tråd med dette synet vil skriving av kompliserte tekster, kreve mye tankevirksomhet. Studenter som prøver å unngå slik skriving, vil derfor heller ikke lære så mye. Polanyi

(1969) hevder i tillegg at man og må kunne definere det som er problemet for å kunne reflektere.

Oppsummeringsvis kan vi med Yancey hevde at refleksiv praksis krever at det finnes et problem eller noen utfordringer slik at tankene har noe å bryne seg på, at man kan definere problemet eller målet for det som skal læres og at man kan sette ord på for å utvikle tankene sine. Det krever også samspill eller annen form for dialog og perspektivbrytning gjennom ulike ståsted i eller mellom personer.

Yancey er og inne på at refleksjon engasjerer den som lærer til å arbeide mer fordi han oppdager noe underveis. Hun framhever lærerens rolle når hun sier:

*But we need to credit the writer as well, for the discoveries he made, for the reflection they motivate. (1996:96)*

Det er særlig når refleksjonen viser engasjement på grunn av aha- opplevelser hos den lærende, at den blir interessant å lese for meg som lærer. Min uttalte interesse for studentens tanker vil virke ansporende på deres videre arbeid. Her ligger noe av dynamikken i læringa.

Dysthe hevder at krav om refleksjon fører til refleksjon. Det tror jeg er rett, selv om ikke alt er god refleksjon. Men de som skriver for å tilfredsstille oss lærere, vil gjennom å måtte skrive ned tankene sine i større grad bli konfrontert med sine egne unnvikelsesmekanismer og mangel på faglig fordypning.

Løkensgard Hoel deler sine erfaringer fra skriveprosjekt med studenter når hun sier at refleksjon er en trenings sak, noe en kan øve opp, men også noe som må holdes ved like (Norsk Pedagogisk Tidsskrift –01). Ikke alle vet hva god refleksjon er uten at vi viser dem det. En måte å modellere refleksjon for studentene er å skrive refleksjonsnotater til dem om deres arbeid. Det studenten under sier, er at hun lærer å skrive refleksjonslogg ved å se hvordan jeg som lærer gjør det:

*- Kanskje kunne vi hatt litt meir loggskriving og om loggskriving. Loggen frå deg var verdfull på den måten og ikkje berre som eit kommunikasjonsmiddel.*

Det synet på refleksjon som jeg har kommet inn på over, er nyttig for meg når jeg skal vurdere hvordan vi har fremmet refleksjon hos studentene våre, og om de bedriver refleksiv virksomhet av god nok kvalitet. Rent praktisk kan vi fremme refleksjon gjennom å

- la studentene dele refleksjoner med hverandre
- vise fram god refleksjon
- gi god tilbakemelding på deres refleksjon
- gi tilbakemelding på hva som er god refleksjon
- gi spørsmål som utfordrer til tankevirksomhet
- gi oppgaver som utfordrer intellektuelt og følelsesmessig
- la studentene få et utenfraperspektiv på tekstene sine ved å lese dem høyt eller oppfordre dem til å ta dem fram igjen seinere
- la all virksomhet følges av en eller annen form for refleksjonsnotat

Loggboka kan utvikle refleksjonen hvis den brukes til dialog mellom student/ lærer i bachtinsk forstand. I og med at den tar vare på meningsutveksling over tid, vil studenten også kunne reflektere over utvikling i sin egen refleksjon, altså komme opp på et enda høyere metanivå. Da er vi over i den refleksjonen som er et resultat av at ulike perspektiv møtes i den enkelte student, noe studenten under gjør veldig tydelig:

*- Det var spesielt loggskrivinga jeg hadde nytte av. Da fikk jeg systematisert mine "indre drøftinger" og fikk en skriftlig konklusjon på hva jeg skulle gjøre videre.*

Dette skrev en student om utbyttet av å skrive egenvurdering til en tekst:

*- Egenvurderinga var litt nytt for meg, så det var litt spennende. Den fikk deg til å tenke mer over teksten du hadde skrevet. For ek-*

*sempel når du får spørsmålet: Hva er du mest fornøyd med i fortellinga? Du får spørsmål om hva du er misfornøyd med. Var vanskelig å svare på. Vanskelig å peke på egne feil og hva og hvorfor. Egen-vurderinga var mest lærerik for meg, fikk meg til å se på teksten fra forskjellige synspunkter.*

Refleksjonsspørsmålene bør varieres, slik at de ikke blir rutine, men virkelig virker utfordrende.

Sitatene under sier noe om hvordan ulike tidsperspektiver møtes i studentene når de reflekterer over mappearbeidet (jfr. Yancey om dette):

*- Det hele er en prosess hvor jeg også har mulighet til å se tilbake og se på egen utvikling over tid. Jeg har blitt mer kritisk, og har etter hvert utviklet større evne til refleksjon. Hele prosessen er viktig og har vært med å øke mine norskkunnskaper.*

*- Man forholder seg til sine tidligere tekster, responsen og vurdering og prøver etter beste evne å få til et bedre resultat med neste tekst. Vi er alle interessert i å utvikle oss til bedre skribenter.*

Å gi respons på andres tekster er og en refleksiv aktivitet som utvikler seg over tid:

*- Min egen vurderingsevne i forhold til egen og andres tekster har vært utviklende. Fra å sitte de første gangene med en tekst og knapt vite hvordan jeg skulle ta fatt på vurdering og respons, til nå å kunne vurdere og gi respons uten veiledning, har vært kjempepositivt. Mener selv jeg har utviklet meg i riktig retning, og har fått god tilbakemelding fra andre på dette.*

Jeg har vært inne på betydningen av samhandling for å lære. Mye av refleksjonen og læringa skjer i responsgruppene:

*- ...samarbeidet i gruppa var en fruktbar prosess. Det åpnet for nye tenkesett og for min egen del og gruppas også til større kreativitet og arbeidsinnsats. Positivt!*

Mange framhever at de har blitt flinkere til å vurdere tekster, og at de har blitt mer kritiske til innhold, oppbygging og evnen til underbygge påstander. De som konkretiserer er kanskje de som har lært mest. Studentene skriver at responsen kan gi dem "gode råd" og nye ideer, og at de tar kommentarene fra andre alvorlig når de skal omarbeide. En student skriver:

*- I den gruppa jeg arbeidet i var det lett å komme med tilbakemelding, fordi det ble både hørt og gjort noe med tekstene underveis. Dessuten hadde vi så totalt forskjellige meninger på det aller meste, noe som gjorde det utfordrende å fremføre tekstene vi hadde arbeidet med. Det var veldig ofte gruppa så ting jeg ikke hadde klart å sett uten deres hjelp. De kommentarene jeg fikk og hjelpen jeg fikk i gruppa brukte jeg videre i tekstarbeidet.*

Slike gruppeprosesser fremmer refleksjon.

## ***Å ta ansvar***

*- Mappesvurdering ivaretar ansvar for egen læring på en veldig bra måte. I arbeidet med egen svurdering ser man selv hvordan man jobber. Da blir man mer bevisst prosessen man gjennomgår og det er lettere å få tankene ned på papiret. Man må jobbe aktivt selv for å hente den informasjonen man trenger, og det oppfordrer til selvstudium. Tilbakemeldingen og responsen gjør at tekstene utvikler seg, slik har man mulighet til å utvikle seg i fagene på en veldig positiv måte. Man ser over teksten flere ganger, dette fører igjen til at den utvikles på veien. Den er i tankene og neste gang man tar den fram har man kanskje andre og bedre synspunkter, eller man har kanskje til og med forandret mening!*

Uttalelsen over, som er representativ for en stor gruppe studenter, konkretiserer det ansvaret studenten tar, og sier noe om nødvendig støtte. Oversikt, medbestemmelse og oversikt oppmuntrer til ansvar. Studentene bør så snart som mulig få vite hva mappesvurdering er, hvilke krav som stilles og hva som kan forventes av veiledning. Ivar Bjørgen (1996) kaller det helhetlig læring når studentene kjenner til mål for yrket og fagstudiet og kriteriene for godt og dårlig.

Roger Ellmin (2000) nevner tre "arbeidsmiljøbegreper" som han og flere mener ivaretar læringsprosessen, nemlig *krav*, *kontroll* og *støtte*. Ellmin knytter dem til mappesvurdering og sier at kravene skolen stiller og de kravene elevene stiller til seg selv, må være tydelige og rimelige. De som skal nå målene, må ha høy grad av egenkontroll over hvordan arbeidsoppgavene skal løses. I mappearbeidet kan fokus etter hvert flyttes over mot

elevenes kontroll rundt læringa, for eksempel rundt formulering av mål og vurderingskriterier. Han hevder også at effektive støttetiltak for å få dette til, er både omfattende og intensive. Støttebegrepet hos Ellmin har sitt utspring i Vygotskys teorier om nærmeste utviklingszone, som i korthet går ut på at den som lærer kan makte utfordringene ved hjelp av en mer kompetent person. Støtten kan innebære oppmuntring, tilbakemelding, modellering osv., men krever aktiv deltakelse fra den som lærer. Studenter som ikke har forberedt seg for eksempel ved å lage et utkast til en tekst, vil ha lite utbytte av den støtten lærer eller medstudenter kan tilby. En forutsetning er studenter som møter utfordringer og anstrenger seg. Sitatet understreker dette:

*- Det har vært et særlig utbytte når det gjelder de tyngste oppgavene.*

Før vi spisset til kravene om å dokumentere en viss bredde innfor *sentrale* felt i faget, kunne vi få uttalelser som denne:

*- Når det gjelder faglig fordypning, så føler eg at det har vært litt opp og ned. Eg har liksom ikkje fått så veldig mykje faglig ut av dette. Det har vore mest skriving og kun det...*

*- Jeg synes det har vært lite utfordring i å skrive tekster i ulike sjangrer. Det burde vært gitte oppgaver, og gitte sjangrer å forholde seg til. Det er nemlig veldig lett å velge den sjangeren som en behersker best, eller liker best, noe som kan hindre videreutvikling i de andre sjangrene.*

Disse studentene tok ikke utfordringa med å skrive innfor ukjente sjangrer og vanskelige emner, og lærte derfor heller ikke så mye.

Ellmin deler inn støtte i emosjonell, informativ, materiell og vurderende støtte. I emosjonell støtte ligger omtanke, forståelse og oppmuntring, at den enkelte føler seg sett. Informativ støtte gir oversikt over krav, vurderingskriterier, og at studentene skjønner andres vurdering. Materiell støtte innebærer at det avsettes nok tid til å utføre oppgavene, oversikt over

kildestoff osv. Vurderende støtte er den tilbakemeldinga som gir innsikt. Stig Mellin-Olsen sier dette om støtte:

*Ved å støtte elevene med utviklingen av deres metakunnskaper overlater hun ikke elevene til seg sjøl. (1989:102)*

Foros (1989) knytter begrepene *styring* og *ledelse* til lærerrollen og kaller det stor tetthet når læreren har sterk styring. Det innebærer blant annet at læreren bestemmer mål, oppgaver, arbeidsmåter og gir hyppig og detaljert lærervurdering. Når læreren utøver ledelse, gir han elevene større ansvar og frihet. Hans rolle blir da å antyde mål og oppgaver og overlate en del av vurderingsansvaret til elevene. Læringsveien hos Foros går fra pålagt, gjennom avtalt til selvvalgt ansvar (jfr. progresjonen fra strukturerte mot mer åpne skriveforløp). Også for studenter er muligheten for å kunne ta ansvar en gradvis prosess som er avhengig av oversikt, erfaring som student og erfaring med praksisfeltet.

Vi kan dele inn i to hovedkategorier av studenter, de som klarer å forvalte friheten som student på en god måte og de som har problemer med det. Den første gruppen vil ha en lærer som er tilgjengelig når de trenger det og som gir respons på tekstene, den andre gruppen er uvillig til å gi slipp på en lærer som styrer dem gjennom studiet. Egenskaper som selvtillit, motivasjon, utholdenhet og evne til å utnytte sin kreativitet særpreger de studentene som tar ansvar. (Se bl.a. Helle 2000:233.) På direkte spørsmål til studentene om mappearbeidet bidrar til økt ansvar, ble det tydelig at vi har å gjøre med ulike studentgrupper. Noen snakker på vegne av andre:

*- Mappevurdering legger mer av ansvaret og kontrollen hos eleven (studenten), noe som er i tråd med vår læreplan. Det kan være ubehagelig for noen elever, men det er utviklende i forhold til egen innsikt og selvkritikk.*

Andre snakker om seg selv:

*- Mappa ivaretar dette (ansvar) veldig godt, men jeg er ikke flink til det!!!*

En del studenter fraskriver seg ansvar ved å etterspørre

- obligatorisk innlevering underveis og frister for innlevering
- karakterer underveis
- mer press fra læreren
- at lærer skal samle inn og legge i samleperm

For å få slike studenter til jevn innsats og mindre grad av skippertaksmentalitet, må vi gi mye støtte og oppfølging for i det hele tatt å gjøre dem motivert.

## ***Proessorientert skrivning***

Proessorientert skrivning er noe mange er begeistret for og gjerne vil ta med seg videre. Flere fikk øynene opp for at det proessorienterte arbeidet kunne hjelpe dem:

*- I begynnelsen av skoleåret så jeg på skrivning som noe unødvendig og tidsløsende. Men har siden fått tilbakemelding på tekstene mine som har vært nyttige.*

Mange er uforbeholdent positive:

*- Jeg synes det var kjempeartig å jobbe proessorientert og jeg lærte utrolig mye. Det skyldes nok at vi var aktive selv. Det beste med denne arbeidsformen var responsen fra medstudenter.*

*- Det kanskje mest interessante med arbeidet relatert til mappa var det å jobbe proessorientert. Dette kanskje fordi det var helt nytt for meg men også fordi samarbeidet i gruppa var en fruktbar prosess. Det åpnet for nye tenkesett og for min egen del og gruppas også til større kreativitet og innsats. Positivt!*

Noen er mer konkrete når de sier hva de har lært. De har blitt mer oppmerksomme på den som skal lese teksten. De ser hva slags funksjon enkeltdeler av teksten kan ha, hvorfor det er viktig å underbygge påstan-



der. Når medstudenter ikke er så dyktige til å gi respons, er det lett å være mer lunken for grundige og flinke studenter:

*-Sitter igjen med en følelse av at jeg ikke har fått gått gjennom alle de fasene jeg burde med enkelte tekster. Har prøvd så godt jeg kunne å få tilbakemelding fra medstudenter.*

Uttalelsen under kommer fra en litt umoden student som var lite til stede og som jeg nok også opplevde som en som tok lett på eget arbeid. Han representerer en student som det kanskje er mulig å få til å ta større ansvar med tett oppfølging. Han har egentlig ikke strevd så mye:

*- Føler ikke jeg har fått så mye mer innsikt i det her på lærerskolen.*

Grappa kan få stor betydning når det gjelder mot til å skrive om vanskelige emner eller til å ta ordet og tørre å være kritisk:

*- Det gode miljøet i grappa har gitt meg mot til å være kritisk på en matnyttig måte.*

Studentene framhever følgende faktorer som avgjørende for utbytte av gruppeprosesser: trygghet, respekt, interesse og god og åpen kommunikasjon. Alle må være godt forberedt og ha noe å legge fram, og alle må møte. De siste faktorene ser ut til å være de mest kritiske fordi mange studenter svikter grappa. Noen er inne på at responsgrappa skal fungere som et team *"der alle samarbeider for et best mulig resultat"*. *"Alle i grappa må ville det beste for seg selv og andre."* Hos Olga Dysthe er det et hovedpoeng at gruppedlemmer tar et kollektivt ansvar for hverandre i en tid med hovedfokus på individet. Noen studenter blir veldig lei gruppearbeid, som er en dominerende arbeidsmåte i lærerutdanninga. Utover det å lære seg sentrale arbeidsmåter og til en viss grad støtte opp om slike fellesprosesser, bør studentene få velge arbeidsmåte selv. Det kan være mange grunner til at de ønsker å jobbe individuelt, og det bør vi respektere.

## ***Å samle tekster i en mappe***

Det er skrevet mye om elev- og studentutbytte av prosessorientert skriving i Norge, men foreløpig vet vi mindre om hvordan studenter opplever selve det å samle tekster og refleksjoner i en mappe. Da vi spurte dem om det å samle tekstene hadde noen spesiell funksjon, fikk vi mange interessante svar, for eksempel muligheten til å se egen utvikling:

*- Jeg mener det å samle tekster i en mappe har en god funksjon. Det man arbeider med individuelt og i gruppe blir på en ryddig og grei måte samlet på en plass, og blir et nyttig redskap videre i faget. Tekstene blir hele tiden "holdt varme" da de følger mappa frem til eksamen i faget. Det man skrev tidlig i studiet vil være lett tilgjengelig og bli lest flere ganger. Dette gjør det enklere å se egen utvikling klarere. I tillegg kan jeg bruke mappa som veiledning når jeg selv evt. skal undervise i norsk. Samling av tekster i mappe gir god skrivetrening og vil føre til faglig fordypning da stoffet bearbeides godt før mappa leveres til vurdering av faglærer.*

Flere er inne på at "oversikten tydeliggjør egen utvikling", mens andre er inne på at mappene sier lite om utvikling fordi det er så få "like" tekster. Studenter setter pris på kravene til god orden fordi det gir bedre oversikt for dem selv og dessuten er et tydelig bevis på hvor flittige de har vært. Mappen kan da bli brukt som en slags "oppslagsbok" for eksempel i forbindelse med eksamen. Enkelte bevisste studenter konkretiserer egen utvikling på språklige og andre områder. De sier samtidig at en slik utvikling bare kan skje over tid og at kritisk sans i forhold til eget produkt også er noe som utvikles over tid. Flere enn studenten over er inne på at de kan utvikle tekstene mer underveis:

*- Den viktigste funksjon tror jeg er at vi som elever vil ha mye nytte av å se hvordan vi utvikler oss etter hvert som vi får bedre forståelse og kunnskaper om faget. Det vi gjorde tidligere kan bli bedre senere, vi drar nytte av egne erfaringer. Samtidig kan mappa brukes som repetisjonsmateriale.*

Et slikt aktivt forhold til kunnskap og egen læringsssituasjon som studentene her uttrykker, er i tråd med et konstruktivistisk læringssyn.

Negative kommentarer knyttes til uklare retningslinjer i starten, og enkelte synes det blir for mange formaliteter knyttet til mappearbeidet. Det sier denne studenten indirekte noe om:

*- Det har blitt fokusert mye på denne mappa helt siden vi begynte i høst. Jeg må ærlig innrømme at jeg ble litt lei av å høre om den etter hvert.*

For noen studenter har ikke mappen noen særskilt funksjon fordi de ikke har engasjert seg noe særlig. Egenvurderinga er et pliktløp, der de må si noe:

*- Eg veit ikkje heilt kva eg synes om det å samle tekster inni ei mappe. Eg er ikkje vant til det her, og eg veit ikkje før eg har fått nokre svar på mine oppgaver, kva slags læring dette har gitt meg.*

## ***Eieforhold***

Mange setter opp *ownership* eller *eieforhold* som et sentralt kriterium i mappevurdering (bl.a. Cunningham 1998, Barton and Collins 1993, Murphy and Camp 1996, Dysthe 1999).

Studenter sier mye om hvorfor de får et personlig forhold til mappene sine:

*- Dette har JEG laget.*

*- Ja, jeg ønsket et godt sluttprodukt. Dette var mitt arbeid! Dette var meg!*

*- Innsamlinga gir meg en følelse av at arbeidet blir verdsatt.*

*- Tekstene blir litt mer betydningsfulle, de blir ikke bare et produkt som gjøres for å tilfredsstille læreren, men noe som er ens eget.*

*- Noe av det aller beste med mappevurdering er at jeg selv får et sluttprodukt som ser fint ut og som jeg kan være stolt av, dette er den ekstra motivasjonen for å legge flid i arbeidet.*

Entusiasmen i refleksjonene til en del studenter viser en type indre motivasjon som drivkraft. En slik indre drivkraft kan oppstå gjennom egne

aha-opplevelser, som en personlig bevisstgjøring rundt tankeprosesser eller egen kreativitet. Også det estetiske spiller inn:

*- Mine tekster er blitt veldig personlige fordi jeg har jobbet mye med disse, og lært mye av dem. Det at vi i tillegg fikk vite tidlig at vi kunne gjøre den litt fin (permen) gjorde at jeg følte dette skulle ta så vare på i mange år. Jeg er stolt av mappa mi.*

Noen av tekstene, for eksempel skolefortellingene, tar opp så personlige forhold at de blir viktige av den grunn. Et eksempel kan være den studenten som torde å skrive om seg selv som mobbeoffer fordi gruppa oppmuntret henne til å gjøre nettopp det. En annen student som skriver om sine egne lese- og skriveproblemer, sier dette:

*- Jeg liker denne teksten spesielt godt fordi den bringer tilbake mange minner fra min barndom.*

Cunningham og flere ser *ownership* i sammenheng med muligheten til å velge, få ansvar og bestemme hva som skal være med og ikke være med som innhold i mappa. Og de sier at slike forhold vil styrke handlingskompetansen og vurderingsevnen. Det vil gi de som lærer muligheten for å styre egen utvikling, sette mål for seg sjølv og presentere seg selv for andre. Cunningham bygger på Arter and Spandel 1992 når han i kapittel 6 sier:

*Students need to feel ownership in the portfolio. This will not occur if all the decisions about the content and structure are made by others. The portfolio should be a celebration of student accomplishments with the goal of bringing students to the point where they are willing to take responsibility for their own learning. (Min understreking)*

For Cunningham har som vi ser eiefølelse direkte sammenheng med det å ta ansvar.

Murphy og Camp er i tillegg inne på at eiefølelse også har sammenheng med måten det evalueres på. Dersom det er stort samsvar mellom undervisningsmåte og eksamen, for eksempel, vil studentene føle at de blir tatt mest på alvor. Dette synet er de ikke alene om.

Dysthe knytter eieforhold opp mot handlingsdriv:

*For å utvikle handlingsdriv må eleven gjere val, og det er det lite rom for dersom mappeprosessen og mappeformatet er standardisert. (Dysthe 1999:198)*

Hun setter som en forutsetning at den som lærer ønsker den friheten det innebærer å gjøre valg. Slik jeg ser det, har handlingsdriv også sammenheng med muligheten for å eksperimentere og prøve ut slik at studentene kan oppdage nye sider ved seg selv, som igjen gir motivasjon.

## ***Avslutning***

For meg som lærer har det vært utrolig spennende å få ta del i studentenes tankeprosesser. Når vi tar refleksjonen til studentene på alvor, viser vi omsorg fordi vi hjelper dem til å utvikle seg som tenkere og skrivere.

Det er mange vitnesbyrd om at elevers og studenters medvirkning i vurderinga bidrar til å forbedre undervisninga. Studentenes refleksjoner gir oss lærere rikere informasjon om deres sterke sider, svakheter og behov. Vi får bedre innsikt i den komplekse læringsprosessen, i vår sammenheng med særlig fokus på studentenes utvikling som kommende norsklærere. Slik blir det mulig å legge opp undervisninga i tråd med personlige og yrkesretta behov. En måte å få til gode endringsstrategier, er å systematisere erfaringene sine i for eksempel en lærerportefølje. Der vil egne og kollegaers refleksjoner rundt studenters muligheter og utvikling ha sin naturlige plass ved siden av refleksjoner rundt egne undervisningsopplegg osv. Jeg har personlig erfaring for at nettopp fordi mappevurderingsarbeidet gir innblikk i hvordan studentene tenker, fører dette at jeg som lærer blir mye mer interessert i god tilrettelegging av undervisninga slik at de skal bli fornøyde. Rapporter fra amerikanske mappevurderingsprosjekter indikerer at lærerdiskusjoner rundt mappene til elevene fører til at lærerne blir mer nysgjerrige på hvordan elevene/ studentene tenker og lærer, altså at

samarbeidet med andre også her virker bevisstgjørende. Dette fører igjen til lærere som blir forskere på sine studenters læringsprosess. (Se bl.a. Murphy and Camp 1996:132.) Selv er jeg et eksempel på nettopp dette.

Flere rapporter fra oppstartforsøk med mappevurdering i U.S.A. på 1990-tallet understreker lærerengasjement og den positive effekten disse forsøkene hadde på undervisninga. Lærerne begynte å tenke annerledes om undervisninga si, og de så flere muligheter. To lærere uttrykker det slik:

*The portfolios seem to mirror not only the students work but the teachers as well. As a result, I have found the need to rework, reorganize and reassess my teaching strategies* (Herman m.fl. 1996: 53).

Felles var det og at lærerne oppdaget hvor viktig det var å sette opp tydelige mål for arbeidet. Samtidig ble det rapportert at arbeidet var byrdefullt fordi det var mange typer oppgaver å hankses med (lage oppgaver, utarbeide vurderingskriterier, evaluere studentarbeid, reflektere over egen undervisning osv), og at alt dette krevde resurser, særlig i form av tid, men og i form av etterutdanning.

Til tross for dette viser altså rapportene fra lærerne en tydelig entusiasme fordi de finner de nye læringsprosessene utfordrende, spennende og meningsfulle. Mange var villige til å yte mye nettopp av den grunn.

Studentenes refleksjon vil vise om de er klar over hva som skal til for å lykkes med skrivinga. Og vi lærere kan gi mer fokusert respons når vi vet hva de er opptatt av å få til. Det er i det hele tatt lettere å få til fruktbare dialoger når vi har mer kunnskaper om studentene og læringsprosessen deres.

## 7. MAPPEARBEID OG FORMELL VURDERING

### *Hva kan vi måle?*

Vurdering av tekster vil alltid innebære skjønnsmessige elementer, men er gjennomførbart fordi vi har etablert et evalueringsfelleskap. Med klare mål for arbeidet og målkriterier å vurdere etter vil det være enklere å karaktersette. Studentens egenvurdering av den utvalgte teksten kan inngå i vår måling. Vi kan se hvor realistisk og utdypende den er i forhold til teksten og hvor god refleksjonen er i forhold til de målene den skal forholde seg til. Den delvise standardiseringen av mappene som et utilsiktet resultat av felles skriveløp, gjør det mulig å sammenlikne studentene med hverandre til en viss grad. Det letter målingen, men er altså ikke intendert.

Andre sider ved studentens arbeid er vanskeligere å måle, som utvikling og evnen til å ta initiativ for eksempel. Det er heller ikke sikkert at alle sider ved mappen skal være gjenstand for måling fordi den kan hemme den læringa som trives i mer uformelle tilbakemeldingssammenhenger. Her bør vi ha i tankene det jeg tidligere har skrevet om dynamikken i mappearbeidet.

I rammeplanen for allmennlærerutdanninga er egenutviklinga til studentene vektlagt. Siden vekst og utvikling tilstrebes innafor mappevurdering, kan vi tenke oss at vi kan måle den enkeltes utvikling. Det kan være utvikling på ulike områder, faglige, sosiale (samarbeidsprosesser) og metakognitive. Dersom vi knytter "faglig" til innholdet i det studentene skriver, er det vanskelig å måle utvikling uten at vi følger studenten tett gjennom hele studieforløpet. Det er en resurskrevende oppgave å lese og vurdere alt på en slik måte at vi får tak på utviklinga på dette området hos alle studentene. De stasjonære studentene på grunnutdanninga er rett og

slett for mange. Utvikling innafor skriving av en tekst er mulig hvis vi sammenlikner ulike utkast, men det er både vanskelig og tidkrevende. Vi kan også tenke oss at det er mulig å måle utvikling av mer formelle ferdigheter, som for eksempel evnen til å mestre ulike sjangere. Da må studenten skrive flere tekster innafor samme sjanger. For å få det til må vi prioritere noen sjangere som er særlig sentrale i eksamenssammenheng, som for eksempel fagartikkel. Når det gjelder sosiale prosesser i responsarbeid osv., kan vi si noe om dem gjennom observasjon, sammenholdt med resultat av samarbeidsprosesser, men ikke måle. Også måling av utvikling i metakognitive ferdigheter synes komplisert. Konklusjonen må bli at vi har små muligheter til å få tak på utvikling på ulike områder, og langt fra klarer å måle den i form av karakterer. Men studentene kan gjøre oss delaktig i den utviklingen de selv opplever gjennom refleksjonsnotatene sine, og som da kan danne grunnlag for veiledning underveis.

## ***Ulike modeller***

På 1990-tallet kom eksamen og evaluering i fokus når det gjaldt diskusjonen rundt studiekvalitet. Det bør være sammenheng mellom undervisning og eksamen, og kravene til eksamen må være tydelige for studentene. Kravene er ikke alltid presise nok (jfr. Ø.Ytreberg 2002), og det går derfor også utover retninga på undervisninga. Måten vi bruker mappene på i eksamenssammenheng, kan bidra til å ivareta denne sammenhengen i ulik grad. Dersom innlevering av mapper bare er et forkrev for å få gå opp til eksamen, vil dens betydning bli begrenset. God tilbakemelding fra lærer øker dens betydning, slik jeg har vært inne på. Men en del av studentene vil ikke ta arbeidet med mappene alvorlig før de ser at det har betydning for den formelle vurderinga (med karakter). Denne evalueringa kan foregå



underveis eller til slutt. En samlet karakter som baserer seg på ulike underveisvurderinger (alternativ d under), kan ha mye til felles med den standpunkt-karakteren som falt bort i lærerutdanninga for noen år siden. Ulempen med en slik ordning er blant annet at studentene ikke kan videreutvikle tekstene sine på et senere stadium når de har modnet faglig. Sitater fra studenter tidligere i denne rapporten sier noe om betydningen av denne modningsprosessen. Rapporten fra Universitetet i Oslo er inne på det samme og konkluderer med at en slik ordning lett fører til en sammenblanding av formativ (knyttet til læringsprosessen) og summativ (knyttet til den endelige kompetansen) vurdering og dessuten fører til konstant eksamenspress for studentene. Ulempen med en slik ordning er også at studentene i mindre grad får utviklet bevissthet om nivå. Det er ikke sikkert den teksten de leverer underveis egentlig svarer til ambisjonsnivået til den enkelte. McLaughlin / Vogt (1996) diskuterer hvordan studenter kan læres opp til å vurdere karakternivå ved at de underveis er med på å utvikle kriterier for hva som skal til for å nå ulike nivå og så ser tekstene i lys av disse.

Kvalitetsreformen åpner for mer bruk av intern sensurering. Innafor norskfaget kan vi da for eksempel tenke oss at mappen eller deler av mappen er gjenstand for intern vurdering, mens andre deler av faget som mappen ikke dokumenterer, blir eksternt vurdert gjennom en annen prøveform, for eksempel muntlig. (Tradisjonelt er eksamensbegrepet knyttet til ekstern vurdering.) Muntlig prøving kan og rettes inn mot mappen for å sikre mot juks. Tydelige krav bør framsettes helt fra starten gjennom at studentene får vite hva slags form eksamen skal ha og hva slags typer oppgaver de skal levere. Under har jeg listet opp eksamensalternativer der det er sammenheng mellom eksamen og mappearbeidet, men i ulik grad:

- a. Mappearbeidet er et forkrav for å få gå opp til eksamen, men der en eller flere av eksamensoppgavene rettes inn mot dette arbeidet.
- b. Deler av mappen kan videreutvikles i en hjemmeeksamen.
- c. Studenten leverer inn et visst antall tekster for formell vurdering til slutt i studiet.
- d. Studenten leverer inn et antall tekster underveis og får karakter underveis. Disse blir summert til en endelig samlekarakter.

En eksamen basert på a eller b over, blander ikke sammen prosess og produkt, men mappen kan ha en slik funksjon som denne studenten uttrykker: "*Mappen kan bli et godt hjelpemiddel ved eksamensforberedelse*". Samlinga viser jo sentrale sider ved norskundervisninga. Refleksjonen først i mappen over det totale mappearbeidet kan og hjelpe studenten i forberedelsen. Her bør han eller hun blant annet reflektere over på hvilken måte tekstene i mappen ivaretar norskkompetansen eller bredden i norskstudiet. God refleksjon over styrker og svakheter ved mappen, bør krediteres til eksamen.

Vi har prøvd ut a og b. Noe av hensikten var at ordningen ville gi uttelling for de som hadde en god og grundig mappeprosess bak seg. Foreløpig kan ikke våre eksamensresultater vise markert framgang, blant annet fordi vi ikke har forberedt studentene nok på oppgavetyper. I en av eksamensoppgavene ble studentene bedt om å vurdere egen mappetekst i forhold til formelle ferdigheter, i dette tilfellet tekstgrammatikk. Hva hadde de lyktes, ikke lyktes så godt med? De skulle og vurdere i forhold til innhold. Hvordan var innholdet nyttig med tanke på det en lærer måtte kunne for å undervise i grunnskolen? Slike oppgaver viste seg vanskeligere enn vi hadde forutsett. Ikke minst satte oppgavene krav til studentenes evne til å velge ut en tekst som egnet seg for den type drøfting som oppgaven la opp til. Ikke alle valgte en velegnet tekst. Det var dessuten mange som refererte

innholdet i teksten i stedet for å drøfte. En annen oppgave vi ga, og som direkte var en kombinasjon av mappetekst og eksamen, altså alternativ b, var å skulle endre egen mappetekst på bakgrunn av en tekstgrammatisk vurdering de gjorde, og så levere begge tekstene. Oppgaver innfor a og b må nødvendigvis sette store krav til metakognisjon. En konsekvens dersom vi fortsetter å gi denne typen eksamensoppgaver, bør bli at vi legger enda større vekt på å oppøve metakognitive ferdigheter hos studentene. Resultatet av slike prosesser kan da bli studenter som selv setter opp de endelige kriteriene for vurdering til eksamen, slik de gjorde i et engelsk-studium med elektroniske hjemmesider på Nesna. Deres digitale mapper var hele tiden åpne for innsyn fra de andre, og også innspillene fra lærer. Dette førte i følge læreren deres til større sans for kvalitet og nivå. Kravene til arbeidet ble tydeligere. Den økte oversikten som nettet gir, er et pedagogisk fortrinn i en slik sammenheng.

Problemet med alternativ c kan være at studentene bare jobber med de tekstene som skal leveres til sensurering dersom man da ikke kombinerer det med krav om og godkjenning av en fylldigere arbeidsmappe. Marit Allern (2001) er inne på dette når hun skriver at studentene hennes på praktisk pedagogisk utdanning tidlig innrettet seg på bare de tekstene som skulle inn i en vurderingsmappe. Da blir det ikke lenger snakk om et utvalg. Kaare Skagen (2001) er også inne på at porteføljevurdering kan føre til sterkere eksamensstyring, men at dette er noe som bør undersøkes nærmere. For oss vil innlevering av for eksempel to tekster ikke ivareta bredden i fagstudiet dersom vi ikke samtidig kombinerer det med en slik godkjenning. Utvalget tekster for endelig vurdering trenger ikke være så stort for å kunne si noe om kompetanse, men bør representere et utvalg av en noe større samling. Også her bør vi ivareta studentenes valgfrihet, i hvert fall til en viss grad.

Med mange studenter og mindre muligheter for tett oppfølging, ser det for meg ut som at alternativ a og b i større grad sikrer mot juks enn de andre alternativene.

## 8. AVSLUTNING

Ut fra et konstruktivistisk læringsyn bør mappene ha åpne retningslinjer som bygger på den enkeltes erfaringer og dermed fører til kreativitet, variasjon og personlig preg. For å konstruere kunnskap, må den enkelte ha innflytelse på blant annet målene for det han gjør. Refleksjonsnotater og dialog er hovedkildene til å få tak i hvordan den enkelte konstruerer kunnskap. Ut fra et interaksjonistisk syn på læring, vil virksomheten være preget av samarbeid og dialog, og slike prosesser vil dokumenteres i mappen. Lærerens oppgave er blant annet til å bidra til konstruktive samarbeidsprosesser, slik at studentene ser nytten av å samarbeide.

Et hovedpoeng hvis vi legger et konstruktivistisk syn til grunn, er å oppmuntre til god læring underveis. Da er vi opptatt av de prosessene studentene er gjennom for å konstruere kunnskap. Ofte er det umulig, og uansett svært arbeidskrevende, for utenforstående å få god forståelse for disse prosessene. Eieren av mappen må komme inn som *cointerpreter* (Wile and Tierney 1996) gjennom refleksjonsnotater eller muntlig samtale. Slike personlige "tolkninger" eller "oversettelser" kan for eksempel kobles opp mot større deler av mappen til eksamen for å kreditere studenten for mer enn utvalgte produkter. Studenten kan da bli bedt om å fortelle hva han har lært og bruke innholdet i mappen for å illustrere. Hos oss har læringsperspektivet stått sentralt. Det er viktig at vi utvikler refleksjonsbiten og knytter den til tekstskriving for å fremme læring ytterligere. Bevisstgjøring er viktig i konstruksjonsprosessen. Derfor må vi satse på refleksjon underveis. Det er de lærerne som har brukt refleksjon mest som også sier de har lært noe om egen undervisning:

*- Det er spennende når jeg ser hvordan jeg kan bruke det studentene kommer med i egen undervisning.*

*- Studentenes refleksjon gjennom diskusjon på Class Fronter "endret meg mye". Jeg ble mer bevisst på hva slags rolle refleksjon kan spille og hvordan jeg som lærer kan bidra til å utvikle den.*

Det er fullt mulig å kombinere gode læringsprosesser med utvelgelse av produkt for endelig vurdering. Innafor undervisning og retningslinjer for undervisning kan studenter få stor frihet. Åpne retningslinjer vil kunne føre til svært ulike mapper fordi variasjon i erfaringer og interesser da vil kunne komme til uttrykk. Kravet til å vise bredde, bruk av ordet *bør* i forbindelse med emner og sjangrer og det strukturerte opplegget vi har gjennomført særlig i starten, virker styrende. Dette er en måte vi har valgt å gjøre det på for å prøve å kvalitetssikre i forhold til læreryrket. Det har med kontroll å gjøre. Men det er mulig å oppmuntre til mer eksperimentering og større valgfrihet. Det er gjennom de skjønnlitterære tekstene mange får vist mest av seg selv, og refleksjonen sier noe om personlig utbytte og glede ved å få til eller hente fram. Generelt kan tekstarbeid være en god måte å bearbeide og systematisere erfaringer på. Tekst om skoleopplevelser for eksempel, vil trekke fram egne eleverfaringer som kan være nyttige i læreryrket. En mappe kan også gjerne inneholde andres erfaringer, og kan bidra i egen kunnskapskonstruksjon.

Samling av tekster i en mappe fører, som vi har sett, til en viss oversikt over egen utvikling og for noen også endring av tekster fra tidlig i studiet:

*- Det vi gjorde tidlig i studiet, kan bli bedre senere, vi drar nytte av egne erfaringer.*

Studentene trekker med seg erfaringer fra studiet og fra praksis. De spør etter sammenheng, og det kan vi hjelpe dem med bl.a. ved å la skrivearbeidet bearbeide praksiserfaringer og slik koble utdanning og yrke. Ikke alltid er det så mange tidligere erfaringer å bygge på. Da må vi hjelpe dem med å skape en foreløpig forståelse eller forståelsesramme for ny kunnskap. Forelesninger kan forberedes ved fokuserte lesespørsmål på forhånd, slik at studentene kan gå i dialog med lærestoffet underveis i forelesninga.

(Jfr. Bachtin om dialog) Mappearbeidet kan fungere på samme måte ved at arbeid med tekst til emnet diskuteres på forhånd og slik danner fokus for forberedelsene til forelesningen. Dersom mappearbeidet bidrar både til foregriping og bearbeiding av fagstoff, vil det være med på å skape den sammenhengen studentene etterspør. En av lærerne sa at mappearbeidet hadde gitt henne flere tanker om hvordan hun kunne integrere deler av undervisninga til en helhet og at hun måtte bruke mer tid på mappene i møtet med studentene for å få dette til. Jeg mener norskløpet har blitt tydeligere og mer integrert, både fordi det er en klarere sammenheng mellom det som skjer i forelesningene og ellers, og fordi skiving er lagt innfor emnebolken. Det er dessuten lettere for mange å strukturere seg og innta studentrollen når strukturen er tydelig.

Fortløpende skiving og refleksjon skaper større bevissthet på ulike områder. Studentene fordyper seg i flere emner og underveis. De får den friheten en del av dem ønsker kombinert med en viss oppfølging. Mange ser overførbarhet til skolen, ser nytten og har fått motivasjon til å bruke mappevurdering som lærere.

Men mye er også problematisk. En del studenter ser ikke ut til å ønske å innta studentrollen. På norsk 1 er det så mange studenter at det er vanskelig for oss lærere å følge godt nok opp. Lærerressursen blir stadig mindre. Følelse av utilstrekkelighet og manglende motivasjon kan bli resultatet. Skifte av lærer underveis kan føre til manglende kontinuitet.

Når vi skal vurdere mappevurderingspraksisen vår, må vi huske på hvilken studentgruppe vi har med å gjøre. Mange av de studentene som starter hos oss, skal læres opp til studentrollen. Vi vet at mange av dem opplever en konfrontasjon mellom den typen undervisning de er vant til fra videregående skole og kravene om mer selvstendighet og ansvarstaking som student. Mellin- Olsen er inne på dette når han sier:

*De elevene som har lykket innenfor en bestemt type undervisning kan bli provosert når læreren bryter inn i den for å endre. (1989:103)*

Olga Dysthe skriver om at en slik konfrontasjon mellom det som er forventet og det nye kan føre til at dialogen lærer/ student bryter sammen dersom ikke studenten er inneforstått med formålet. ("Læring gjennom dialog"- kva inneber det i høgare utdanning?1996) Når vi har laget en progresjon fra sterk styring mot en åpnere form, er det for å gi trygghet og støtte til å se hva som kreves av dem. De er selv opptatt av et trygt læringsmiljø. Etter hvert bør den enkelte kanskje skrive kontrakt for å forplikte seg, slik at pågående prosesser blir gode for alle.

En viktig forutsetning for at arbeidsmåten skal oppleves som konstruktiv, er at lærerne bidrar med støtte og oppmuntring. Studentene selv har litt ulike syn på støtten fra lærer og lærers rolle:

*- Det beste hadde vært en kombinasjon av muntlig og skriftlig dialog.*

*- Trur det ville være mer hensiktsmessig å ha et personlig møte/ dialog med lærer på kontoret. Kunne løses ved at lærer stiller seg disponibel en gang i semesteret hvor hver elev får 10- 15 min.*

*- Dialogen med lærer i dette arbeidet har var gjennom skriftlige innleveringer og skriftlig tilbakemelding fra lærer. Hvis jeg lurte på noe tok jeg selv kontakt for å få kommentert lærerens skriftlige respons.*

Mange ønsker å komme mer i muntlig dialog med lærer, noen sier også at de ønsker at lærerne bidrar mer i gruppeprosessene. De har forståelse for at det ikke alltid er like lett å få til. En del studenter ønsker å holde på en fleksibel ordning der de kan komme til lærer når de føler behov for det. Enkelte sier at de kan bli flinkere til å bruke både lærere og medstudenter. En slik uformell ordning vil bryte sammen hvis for mange benytter seg av den. Andre ønsker faste veiledningstidspunkt fordi det er mer forpliktende og de da vet at de ikke forstyrrer. Studenter blir oppmuntret av lærere som i de skriftlige kommentarene viser ekte interesse, og de sier og at interes-



sen svekkes når kommentarene er likegyldige eller standardiserte. Det kan gå så langt at det går på selvtilliten løs når de ikke føler at læreren viser engasjement:

*- Det eneste jeg var misfornøyd med var responsen fra faglærer, der jeg følte at mappa så vidt var sett på.*

*- Faglærers entusiasme for denne prosessen har utviklet tekstarbeidet ytterligere.*

Raaheim & Raaheim peker på at studenter på universitetet etterspør lærere som bryr seg og som er entusiastiske:

*- Undervisningsmetodene blir ikke hovedsaken. Det innebærer at de enkelte undervisningsformer som har gitt gode resultater med en entusiastisk lærer, ikke kan forventes å gi det samme resultatet der lærerens formidlingstrang er mindre uttalt. (1996:84)*

Sitatet understreker det jeg allerede har sagt om involvering og engasjement.

Gunn Imsen viser til en undersøkelse av D. Hopkins fra 1993 som sier at en dyktig lærer legger vekt på samarbeid mellom de lærende, gir veiledning undervegs, holder seg orientert om framgang og gir tilbakemelding på den. Dessuten reflekterer læreren over egen undervisning for å kunne videreutvikle den.

Jeg har tidligere vært inne på det Roger Ellmin sier om at støtten til den som lærer må være både omfattende og intensiv. Dysthe og Igland viser til Vygotsky når de framhever lærerrollen som både sentral og krevende:

*På den eine sida skal læraren organisere læringsmiljøet. Det krev kunnskap om eleven, om stoffet og om samfunnet. På den andre sida skal han vere den faglege ekspertten som utfordrar, støttar, ikkje først gjennom å formidle, men gjennom å rettleie den målretta kunnskapssøkinga til eleven. (Vygotsky sitert etter Lindquist i Dysthe og Igland 2001:85)*

For Vygotsky var denne lærerrollen mye mer kompleks og komplisert enn den læreren som primært skulle undervise.

Mellin-Olsen (1989) er inne på det samme når han antyder at en pedagogikk bygd på konstruktivistisk læringsteori setter nye krav til læreren om å tolke og lytte. Lærerens rolle blir og å utfordre og provosere elevene til å arbeide selvstendig for å aktivisere dem i forhold til egen kunnskapsutvikling. Og han må legge til rette for og støtte den aktive kunnskapskonstruksjonen på ulike måter. En lærer sa dette:

*- Mappearbeidet har vært på en måte en sånn derre tilleggsreise i opplegget.*

*- Saken blir hvordan man skal jobbe med mappetekster.*

Denne læreren ønsket hjelp til å utvikle arbeidet på en god måte. En annen lærer sa at mappearbeidet hadde gitt henne lyst til å endre mer av undervisninga mot arbeidet med disse tekstene, slik at mappeteksttenkinga i større grad gjennomsyret undervisninga. En slik helhetstenking er nødvendig for ikke å brette nakken, og i tråd med det jeg tidligere har skrevet om strukturering.

Involvering krever tid, men fører til interesse for det du holder på med når du ser at studentene og du selv lærer. Amerikansk litteratur jeg har lest om mappevurdering, understreker hvor viktig det er at alle impliserte lærere får et eieforhold til det de driver med gjennom blant annet etterutdanning. Samarbeid blant lærerne kan fungere som en slik etterutdanning eller felles opplæringsprosess, der de kan drøfte gjennomføringsmåter som både er gode for studentene og rasjonaliserer eget arbeid. Jeg ser at vi burde vært mer opptatt av dette fra starten og søkt om midler til forsøksvirksomhet for å kunne sette av nok tid. Vi har sett at ikke alle krav har vært like lette å oppfylle på en god måte. Det er nærliggende å stille følgende spørsmål til arbeid med en slik studentaktiv arbeidsform: Føler lærerne at de mestrer de ganske kompliserte samarbeidsprosessene med studentene godt nok, blant annet med tanke på å velge ut og fokusere innsatsen sin? Har de lyst til å gå inn i dem, eller ønsker de å disponere tida annerledes? Og sist, men ikke minst: Er det ressurser nok til å gå inn i

nødvendige støttetiltak? En medlærer uttaler seg på vegne av flere når hun sier:

*- Jeg føler at dersom dette skulle fungere godt, måtte vi ha mer tid til den enkelte student i form av muntlig og skriftlig respons.*

Dette er en lærer som mener at mappevurdering kan være en god arbeidsform, og at det å la studenter skrive tekster fortløpende er utviklende. Men hun føler seg utmattet og har uttalt at det har nøye sammenheng med det store antallet studenter hun skal veilede. Hun ønsker mer tid til den enkelte, men også altså å forholde seg til færre.

Fordi dette er så sterkt vektlagt i L97, bør arbeidsmåten fra et norskfaglig synspunkt bidra til å bygge opp studentenes tekstkompetanse og dyktiggjøre dem i tilbakemeldingsstrategier. Det har nedfelt seg noe ulike syn på hva som fremmer disse målene best når ressursene er små. Noen mener at det da er bedre å begrense seg til et par tekster med god oppfølging på hele skriveprosessen. Dette vil gi studentene forståelse for kvalitet og hva som kreves av arbeid. Måten å gå inn i teksten på vil kunne fungere eksemplarisk i forhold til senere tekstskriving, og veiledning i skolen. Vi kan da ikke snakke om mappevurdering. Andre mener at gjentatt tekstskriving gjennom studieforløpet fører til større kompetanse, selv når læreren ikke kan følge opp alt like godt. Løkensgaard Hoel og Dysthe hevder at evnen til å reflektere over tekstarbeidet og selve tekstarbeidet utvikles over tid.

Det samme gjelder gode responsstrategier. Studentene selv er også inne på dette. De bevisstgjøres gjennom utvelgelse, og lærers innsats kan rasjonaliseres gjennom å fokusere tilbakemeldinga til ulike områder fra gang til gang. Slik fokusert tilbakemelding vil totalt dekke et vidt spekter og gjøre at studenten kan konsentrere seg om noe av gangen.

Noen lærere sier at de ikke har lært noe spesielt, andre sier at det har skapt en veldig prosess hos dem. Det handler om flere forhold som alle er berørt tidligere. En medlærer sa at han trodde vi kunne *knekke oss* på at mappene

skulle tjene for mange gode formål på en gang. Det var en nyttig påminnelse om at undervisning alltid befinner seg mellom ideal og realitet. Jeg mener selv at mappearbeidet har endret min egen undervisning i positiv retning. Mye kan bli bedre, men det å være i en utviklingsprosess har vært givende. Det er et ønske fra både studenter og lærere å komme mer direkte i kontakt rundt mappearbeidet. Resurser blir avgjørende for læreres motivasjon for å være med å utvikle studentaktive arbeidsformer i det hele tatt. Med svært knappe resurser framover kan nødvendig oppfølging falle bort. Å arbeide med tekster underveis i studiet og levere dem for endelig vurdering, er ingen garanti for at gode læringskvaliteter blir ivarettatt. Mappedvurdering kan bli et faneord, men der lærerrollen blir styrende og dialog og medbestemmelse en illusjon. Da er vi tilbake i en annen undervisningsstradisjon med et annet læringssyn.

Oslo- rapporten bruker begrepet *dybdetilnærming* (fra Ramsden 1999) om trekk ved læringsmiljøet som fremmer god læring. Kort oppsummert går det ut på samspill og dialog, mye skriveaktivitet, refleksjon, personlig og aktivt lærerengasjement, mulighet for selvstendige beslutninger, klart uttrykte mål og forventninger, interesse og faglig viten, vurderingsformer som aktiviserer og engasjerer studentene. Alle disse trekkene har vært berørt i denne rapporten, men vi er usikre på hvor vi vil havne; i god læring eller hovedsakelig i ytre form. Ingen ønsker å kalle det mappedvurdering dersom det vi i virkeligheten gjør er noe helt annet.

For studieåret 2000/ 2001 utløste det totale mappearbeidet en resurs på tre timer pr.student i 1.klasse på allmennlærerutdanninga og to timer i 2.klasse (færre tekster og kortere periode). For studieåret 2002/ 2003 er ressursen til skriftlig vurdering av tekst satt til *en* time pr. student pr. år for de nye 1.klassene. Det sier seg selv at det er umulig å få til god oppfølging uten å gå utover undervisningsressursen eller hente inn resurser fra andre undervisningsoppgaver. Det siste er ikke lett når ressursene til alle formål er små.

Resultatet etter en lang diskusjon i seksjonen vår, er at vi har tatt bort mappevurdering som et studiekraft, i hvert fall foreløpig.

# LITTERATURLISTE

- Allern, M. (2001): *Mye skrik og lite ull?* Paper til nasjonal nettverkskonferanse i universitets- og høyskolepedagogikk, Tromsø 08.- 09.-10.01
- Belanoff, P.A. (1996): Portfolios: the Good, The Bad, and the Beautiful i Calfee/ Perfumo: *Writing Portfolios in the Classroom*
- Bjørgen, I. A. (1991): *Ansvar for egen læring "Den profesjonelle elev og student"* Tapir
- Bjørgen, I. A. (1992): Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr.1
- Calfee, R.C. og Freedman, S.W. (1996): Classroom Writing Portfolios: Old, New, Borrowed, Blue I Calfee, R. C. og Perfumo, P.: *Writing Portfolios in the Classroom*
- Calfee, R. og Perfumo, P. (1996): A national Survey of Writing Portfolio Practice: What We Learned and What It Means i Calfee/ Perfumo: *Writing Portfolios in the Classroom*
- Cole, D.J. m.fl. (1995): *Portfolios Across the Curriculum and Beyond* Corwin Press Inc., California
- Dysthe, O. (1993): Alternativ elevvurdering i norsk i Moslet/ Evensen: *Skrivepedagogisk fornying* Ad Notam Gyldendal
- Dysthe, O. (1995): *Det flerstemmige klasserommet* ad Notam
- Dysthe, O., Størkersen, E., Foss, H., Haldorsen, G. (1996): "Jeg vet hva jeg kan bra, hva jeg kan bedre og hva jeg kan mindre bra". Forsøk med mappevurdering i norskfaget i ungdomsskolen i Skagen, K. (red.): *Karakterboka Om karakterer og vurdering i ny skole* Universitetsforlaget
- Dysthe, O. (1996): "Læring gjennom dialog" – kva inneber det i høgare utdanning? i Dysthe (red.): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* Cappelen Akademiske forlag
- Dysthe, O. (2001): Mappemetodikk med sosiokulturell forankring i Dysthe: *Dialog, samspel og læring* Abstrakt forlag
- Dysthe, O. (1999): Mappevurdering som læringsform og sammenhengen med kunnskaps- og læringssyn i Fuglestad, Lillejord, Tobiassen: *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering* Fagbokforlaget
- Dysthe, O. (2001): Om sammenhengen mellom dialog, samspell og læring i Dysthe: *Dialog, samspell og læring* Abstrakt forlag

- Dysthe, O., Størkersen, E., Foss, H., Haldorsen, G., Andersen, S. (1996): *Rapport fra forsøk med mappevurdering i norsk ved Grønnåsen skole 1993-1996* Eksamenessekretariatet
- Dysthe, O., Hertzberg, F., Løkensgard Hoel, T.(00): *Skrive for å lære* Abstrakt forlag
- Dysthe, O. (2001): Sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring i Dysthe: *Dialog, samspel og læring*
- Dysthe, O., Iglund, M. (2001): Vygotskij og sosiokulturell teori i Dysthe: *Dialog, samspel og læring*
- Ellmin, R. (2000): *Mappemetodikk i skolen* Kommuneforlaget
- Foros, P. B. (1989): *Læring av ansvar* Universitetsforlaget
- Fossåskaret, E. (1997): Ustrukturerede intervjuer med få informanter gir i seg selv ikke noen kvalitativ undersøkelse i Fossåskaret, E., Fuglestad, O. L., Aase, T. H. (red): *Metodisk feltarbeid Produksjon og tolkning av kvalitative data* Universitetsforlaget
- Fuglestad, O.L (1999): Elevsamtales- arbeid med læringsmiljø og skulekultur i Fuglestad, Lillejord, Tobiassen (red.):*Reformperspektiv på skole- og elevvurdering* Fagbokforlaget
- Handal, G. (1996): *Studentevaluering av undervisning* Cappelen Akademiske forlag
- Henden, Førland (2001): *Den tydelige læreren Fokus på verdier og etikk i skolen* Samlaget
- Helle, L. (2000): *Elevvurdering Kontroll eller læring?*Tano Aschehoug
- Herman, J.L., Gearhart, M. og Aschbacher, P.R. (1996): Design and Implementation Issues i Calfee/ Perfumo: *Writing Portfolios in the Classroom*
- Hoel, T. Løkensgard (2001): "Samtalar" på e- post i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2-3/2001
- Hoel, T. Løkensgard (2001): *Skrive og samtale Responsgrupper som læringsfellesskap* Gyldendal Akademisk
- Imsen, G. (1999): *Lærers verden* Tano Aschehoug
- Jordan, S.L. og Purves, A.C. (1996): The Metaphor of the Portfolio and the Metaphors in Portfolios: The Relation of Classroom-Based to Large-Scale Assessment i Calfee, R. og Perfumo, P.: *Writing Portfolios in the Classroom*
- Klimenkov, M. og LaPick, N. (1969): Promoting Student Self-Assessment Through Portfolios, Student-Facilitated Conferences, and Cross-Age Interaction i Calfee, R. og Perfumo, P.: *Writing Portfolios in the Classroom*

KUF (2000- 2001): *Gjør din plikt- Krev din rett Kvalitetsreform av høyere utdanning* Stortingsmelding nr.27

KUF (1998): Rettleiing til L97. L97S: *Elevvurdering*

Kvale, Steinar (1987): Det kvalitative forskningsinterview- ansatser til en fænomenologisk-hermeneutisk forståelsesform. i Broch, T., Krarup, K., Larsen, P.K., Rieper, O.: *Kvalitative metoder i dansk samfunnsforskning* Lejersbosymposiet 1978

Lescher, M. L. (1995): *Portfolios: Assessing Learning in the Primary Grades-* EA Professional Library Washimngton

Lillejord, S., Fuglestad, O.L., Tobiassen,J. (red.1999): En vurderingspraksis som sikter mot læring i Fuglestad, Lillejord, Tobiassen: *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering* Fagbokforlaget

Lindstrom, L. (1997): *Portfoljen som examinationsform Ett socialt- konstruktivistisk utvecklingsarbete inom lærarutbildningen* Didaktikcentrum, Stockholm

Mellin-Olsen, S. (1989): *Kunnskapsformidling Virksomhetsteoretiske perspektiver* Caspar

McLaughlin, M. og Vogt, M.E. (1996): *Portfolios in Teacher Education* The International Reading Association

Murphy, S. og Camp, R. (1996): Moving Toward Systemic Coherence: A Discussion of Conflicting Perspectives on Portfolio Assessment i Calfee/ Perfumo: *Writing Portfolios in the Classroom*

Myers, M. (1996): Sailing ships: A Framework for Portfolios in Formative and Summative Systems i Calfee/ Perfumo: *Writing Portfolios in the Classroom*

ODIN (1999): *ELEVVRDERING I GRUNNSKOLEN* KUF

Repstad, Pål (1993): *Mellom nærhet og distanse* Universitetsforlagets Metodebibliotek

Perfumo, P. (1996): Video Visits: A Practical Approach for Studying Portfolios i Calfee og Perfumo: *Writing Portfolios in the Classroom*

Rommetveit, R. (1996): Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring i Dysthe, O. (red): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* Cappelen Akademiske Forlag

Sandberg, K. (1995): *Det reflekterte fellesskap* Hovedfagsoppgave i pedagogikk/ skoleforskning Inst. for samfunnsvitenskap Univ. i Tromsø

Skagen, K. (2001): Universitetspedagogisk seminar 1999- 2000 *PLP publikasjoner* 3/2001 Univ. i Tromsø



- Smith, A.M. & Ylvisaker, M. (1993): *Teachers' Voices: Portfolios in the Classroom* Berkeley National Writing Project
- Taube, K. (1998): *Mappevurdering* Undervisningsstrategi og vurderingsredskap Tano Aschehoug
- Tenhula, T. (1999): *Improving Academic Teaching Practices by Using Teaching Portfolio- the Finnish Way to do it* Paper presented at the ICED-Conference Vasa Finland 1996
- Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring Forskende partnerskap i skolen* Høyskole-Forlaget
- Vaage, S. (2001): Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative-læreprosessar: George Herbert Mead og John Dewey om læring i Dysthe, O.: *Dialog, samspel og læring*
- Wile, J.M., og Tierney,R.J. (1996): Tension in Assessment: The Battle Over Portfolios, Curriculum and Control i Calfee, Perfumo: *Writing Portfolios in the Classroom*
- Wittek, L. (2001): *Fra vurderingsinstitusjon til læringsinstitusjon?* En undersøkelse av mapper som undervisnings- og vurderingsform ved Universitetet i Oslo Univ. i Oslo Det utdanningsvitenskaplige fakultet
- Yancey, K. Blake (1996): Dialogue, Interplay and Discovery: Mapping the Role and The Rhetoric of Reflection in Portfolio Assessment i Calfee/ Perfumo: *Writing Portfolios in the Classroom*
- Ytreberg, Ø. (2002): Eksamen i høyere utdanning i Norge- myter og realiteter? *Uniped2/2002*

# Vedlegg 1

## Rettleiing for mappeevaluering i Norsk 1

Vedtatt i norskseksjonen 21/8- 01

Gjelder for studenter som starter studiet høsten 2001

Studenten skal legge fram en skrivemappe med tekster av noe ulik lengde og i ulike sjangrer som skal dokumentere sentrale sider av profesjonsutdanninga i norsk. Studenten skal levere totalt minst 8 bearbeidete tekster (5-6 fra emner som er gjennomgått i 1. og 2.semester og 2-3 fra emner i 3.semester) Også enkelte tverrfaglige tekster kan inngå. Det skal være minst 3 tekster i hver målform.

Frist for endelig innlevering er ved slutten av 3.semester. Studenten legger ved en refleksjon over mappearbeidet etter utvalgte kriterier. Han velger selv ut sine beste to tekster for særskilt vurdering og begrunner utvalget. Studenten har en viss frihet til å bestemme hva som skal være med i mappen og lager selv en oversikt over tekstene sine og legger den først i mappen. Studenten bør være aktive i målformulering og utarbeiding av kriterier for vurdering.

Det forutsettes at responsarbeidet i løpet av året forgår innafor oppsatte tidsfrister, slik at dette arbeidet ikke kommer i konflikt med annet arbeid.

Krav til tekstene:

1. Minst 2 av tekstene skal være tilsvarende 3-4 maskinskrevne sider, mens resten av tekstene kan være korttekster tilsvarende 1-2 maskinskrevne sider.
2. Minst 3 av tekstene skal inngå i et prosessorientert opplegg. Dette skal dokumenteres ved at studenten legger utkast, skriftlig respons fra minst tre medstudenter og egenvurdering av arbeidet ved den ferdige teksten.
3. Minst 2- 3 tekster skal være fiksjonstekster, resten sakprosaetekster. Følgende sjangrer bør være representert: fagartikkel, rapport, fortelling, dikt, referat. Følgende emner bør være representert: første lese- og skriveopplæring, tekstlingvistikk og elevtekstsvurdering, barne- og ungdomslitteratur, grammatikk, leseforståelse.
4. 1- 2 av tekstene kan være en fellestekst utarbeidet av en studentgruppe. Ellers skal den enkelte student stå for den skriftlige utforminga av teksten. I utdanninger der nettdiskusjoner er obligatorisk, er samarbeids- læring særlig egnet. Der kan halvparten av tekstene være fellestekster.

Krav til de tekstene som studenten skal velge ut for særskilt vurdering:

- Begge målformer skal være representert.
- Skriftlig egenvurdering skal legges ved tekstene.

Forslag til mappetekster:

- Vurdering av ABC- bok eller annen tekst om lese- og skriveopplæring, for eksempel leksikon, referat, tekst om egen lese- og skriveutvikling.
- Fortelling der ulike virkemidler er tatt i bruk.
- Haiku- dikt
- Delanalyse av skjønnlitterær bok
- Gruppelogg fra temaarbeid
- Rapport fra for eksempel tema-prosjekt, der logg utgjør en del.
- Vurdering av elevtekst.
- Artikkel om arbeid i praksis, for eksempel tekstarbeid.
- Referat av sentral fagartikkel
- Vurdering av en artikkel/ læreboktekst/ lærebok/ annen tekst
- Fiksjonstekst om estetisk tema eller aspekt ved dette.

## Vedlegg 2

### Vurderingsskjema for lærer

Mappetekst til begynneropplæring i norsk- presentasjon/ vurdering av ABC-bok

**Studentens navn:**

Kriterier	Meget bra	Bra	Manglet/ kunne vært bedre
Innledninga avgrensar oppgaven			
Oppgaven er lett å orientere seg i for leser			
Oppgaven er faglig relevant			
Oppgaven har et fokusert blikk (Utdyper sentrale ting istf. å ta med litt om veldig mye)			
Oppgaven er språklig gjennomarbeidet			
Rettskrivinga			

#### Kommentarer

**Dette har du fått særlig godt til:**

**Dette kan du se mer på:**



GURI MARTENS

# Mappevurdering i høgere utdanning - læring eller instrumentalisme?

En drøfting av arbeid med skrivemapper i norsk ved Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Tromsø

*Rapporten beskriver og drøfter et utviklingsarbeid med skrivemapper over en treårsperiode. Forfatteren har vært direkte involvert i arbeidet med studentene, og rapporten gir et nyansert bilde av muligheter og begrensninger som ligger i arbeidsmåten. Store kull av nye studenter representerer en særlig utfordring når det gjelder hva som er mulig å få til. Dette er grunnen til at første- og andreårsstudenter på stasjonær allmennlærerutdanning særlig står i fokus. Hva slags læring kan foregå ut fra lærertetthet, lærerinvolvering og undervisningsressurser?*

*Alle som er interessert i nye læringsformer, kan ha nytte av å lese rapporten. Det empiriske materialet drøftes i lys av nyere læringsteorier og bidrar slik til å kaste lys over hva slags mappevurderingspraksis som er ønskelig med tanke på økt læringsutbytte. Rapporten tar også opp hvordan mappevurdering kan knyttes til formell vurdering.*



*Guri Martens har hovedfag i nordisk språk fra Universitet i Tromsø. Hun er høgskolelektor ved Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning, og har lærerpraksis fra grunnskole og videregående skole.*