

# HIF-Rapport

2002:3

## Tekstmapper i lærerutdanningen

- fra konstruktiv læringsarena til nødvendig  
kontrolldokument

Geir Zakariassen





# Høgskolen i Finnmark

---

	<b>PUBLIKASJON:</b> HiF-Rapport 2002-3  ISBN: 82-7938-065-5 ISSN: 0805-1062
<b>Publikasjonens tittel:</b> Tekstmapper i lærerutdanningen – fra konstruktiv læringsarena til nødvendig kontrolldokument	<b>Antall sider:</b> 37  <b>Dato:</b> 26.06.02  <b>Pris:</b> kr 40,- ekskl. mva
<b>Forfatter:</b> Geir Zakariassen	<b>Avdeling:</b> Avdeling for pedagogiske og humanistiske fag
<b>Godkjent av:</b> Ole Martin Johansen, Høgskolen i Finnmark Ann Elise Rønbeck, Høgskolen i Finnmark	
<b>Oppdragsgiver:</b>	<b>Prosjekt:</b>
<b>Utdrag:</b>	
<b>Vi bestiller ____stk av publikasjonen:</b>  Navn: _____  Adresse/postnr: _____  Publikasjonen kan også bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Finnmark, tlf 78 45 02 20 (Trykkeriet) / 78 45 05 00 (Servicetorget) eller pr e-post <a href="mailto:trykkeri@hifm.no">trykkeri@hifm.no</a>	



# ***Tekstmapper i lærerutdanningen***

***– fra konstruktiv læringsarena til nødvendig kontrolldokument?***

***Praktiske erfaringer og refleksjoner rundt bruken av tekstmapper i lærerutdanningen***

**Forfatter: Geir Zakariassen**  
**Avdeling for pedagogiske og humanistiske fag**



## Forord

Jeg har vært tilsatt som norsklærer i lærerutdanningen siden 1995. Etter hvert som årene har gått, har jeg gradvis blitt mer opptatt av jobben min lærerutdanner og i mindre grad opptatt av jobben som utelukkende norsklærer. I så måte konsentrerer denne rapporten seg symptomatisk nok mer i retning av pedagogikk enn det rent norskfaglige. Det var et ønske om å utvikle en pedagogisk praksis som var mer i harmoni med de nye rammeplanene for allmenlærerutdanningen som førte til at norskfaget valgte å innføre ordningen med tekstmapper. Dette skjedde ved høstsemestrets begynnelse i 1998, og vi har siden erfart hvordan arbeidet med tekstmapper kan arte seg i praksis. Denne rapporten er et forsøk på å stoppe opp og vurdere om vårt arbeid har utviklet seg i tråd med de hederlige ambisjonene som lå til grunn for ny-orienteringen. Gjennom arbeidet med rapporten ønsker jeg å oppnå en nødvendig distanse fra de daglige rutinene til å kunne gjøre meg faglige refleksjoner rundt vår utprøvende undervisningspraksis. Forhåpentligvis vil denne prosessen bidra til en bevisstgjøring om hvordan vi har brukt tekstmappene, refleksjoner rundt hvilke variabler som har formet vår praksis, og en kvalitativ vurdering av hvordan tekstarbeidet har fungert i dagens lærerutdanningskontekst. Jeg har også et håp om at beskrivelsene og refleksjonene som kommer frem i rapporten kan være til nytte for andre som ønsker å arbeide med tekstmapper i høgskolen.





## Innhold:

<i>Tekstmapper i lærerutdanningen– fra konstruktiv læringsarena til nødvendig kontrolldokument? Praktiske erfaringer og refleksjoner rundt bruken av tekstmapper i lærerutdanningen</i> .....	1
<b>1 Innledning</b> .....	4
<b>2.0 Grunnleggende rammebetingelser for arbeidet med tekstmapper</b> .....	5
2.1 Hva er ei tekstmappe? .....	5
2.2 Krav til lærerutdanning og nye undervisningsformer .....	6
2.3 Tekstmappens pedagogiske forankring .....	9
2.4 Tekstmappenes praktisk pedagogiske mål/læringsmål: <b>Prosess like viktig som produkt</b> .....	12
2.5 Studentgruppen: <b>Sviktende motivasjon og kompetanse</b> .....	13
2.6 Fagenes innbyrdes kamp om å kapre studentenes tid .....	14
<b>3 Tekstmappe i praksis</b> .....	14
3.1 <b>Samhandling gjennom tekst - prosessorientert og problembasert tekstproduksjon</b> .....	14
3.2 <b>Gruppeorganisering</b> .....	16
3.3 <b>Typer av respons</b> .....	16
3.4 <b>Formelle bestemmelser</b> .....	17
<b>4.0 Praktiske erfaringer fra arbeidet med tekstmapper</b> .....	18
4.1 <b>Samhandling gjennom tekst tar tid</b> .....	18
4.2 <b>Gruppeprosesser</b> .....	19
4.3 <b>Responsgiving</b> .....	20
4.3.1 Studentenes responsgiving: ”Du var flink fordi du var bra!” .....	20
4.3.2 Lærernes responsgiving – ”For seein!” .....	21
4.4 <b>Formelle bestemmelser</b> .....	22
<b>5.0 Refleksjonsdel</b> .....	23
5.1 <b>Samhandling gjennom tekst</b> .....	23
5.2 <b>Gruppeprosesser</b> .....	27
5.3 <b>Responsgiving</b> .....	29
5.3.1 Studentenes responsgiving .....	29
5.3.2 Lærernes responsgiving .....	30
5.4 <b>Formelle bestemmelser</b> .....	32
<b>6.0 Oppsummerende merknader</b> .....	34
6.1 <b>Forslag til konkrete tiltak i vårt videre arbeid med tekstmapper</b> .....	36
<b>Litteraturliste:</b> .....	37



# 1 Innledning

Til skoleåret 1998-1999 ble det i fagplanen for norsk 1 på allemenlærerutdanningen etablert et nytt arbeidskrav:

*”Studentene skal i løpet av studiet lage hver si ressursmappe med et utvalg på minst 15 individuelle og gruppebaserte tekstproduksjoner i ulike sjangre. Tekstproduksjonen skal være knyttet til hovedemnene i faget, og begge målformene skal være representert.”* (Fagplan Norsk 1, pkt. 8b.)

Til skoleåret 2001-2002 ble antallet tekstproduksjoner redusert til *minst ti*, som det nå heter i fagplanen (Fagplan Norsk 1, pkt. 8b.).

Tekstmapper i undervisningen kan arte seg både som en arbeidsmåte og som en vurderingsmåte. Det viktigste siktemålet med rapporten blir som nevnt å reflektere over og vurdere om arbeidet med tekstmappene tjente hensikten med å innføre dem. Jeg vil derfor i rapportens første kapittel redegjøre både for den pedagogiske tenkningen som ligger til grunn for arbeidet med tekstmapper i skolen og for den pedagogiske virkeligheten som tekstmappene skulle fungere i hos oss. Dette kapitlet har jeg kalt *Grunnleggende rammebetingelser*. I det neste kapitlet som jeg har kalt *Tekstmappene i praksis*, vil jeg redegjøre for hvordan vi i det daglige organiserte arbeidet med tekstmapper, og samtidig redegjøre for hvilke praksiser som fikk utvikle seg. I en påfølgende drøftingsdel vil jeg vurdere vår pedagogiske praksis i lys av både den pedagogiske hensikten med dem og viktige rammebetingelser i dagens lærerutdanning. I et avslutningskapittel vil jeg oppsummere de erfaringene fra arbeidet med tekstmapper som etter min oppfatning har betydning for vårt videre arbeid med å utvikle en undervisningspraksis som i størst mulig grad gjenspeiler planverkets tankegodt.

Denne rapporten er basert på egne og andre norsklæreres erfaringer fra arbeidet med tekstmapper. Rapportens bruk av personlige pronomen vil derfor veksle mellom *jeg* og *vi*. Studenterfaringer som rapporten referer til, er basert både på formelle evalueringssesjoner (Karlsen/Zakariassen 1999) og på uttalelser fra studentene i undervisningssammenhenger og fra uformelle sammenhenger. Det sier seg selv at siden det erfaringsbaserte er såpass

fremtredende i den metodiske tilnærmingen, så tar ikke denne rapporten mål av seg til å representere den objektive sannhet eller virkelighet. I sin representasjon av vår pedagogiske praksis er rapporten grunnleggende subjektiv, og den gjør ikke krav på noen form for allmen gyldighet utenfor de rammene som det her er redegjort for.

## **2.0 Grunnleggende rammebetingelser for arbeidet med tekstmapper**

I dette kapitlet ønsker jeg å redegjøre for de rammebetingelsene som etter min oppfatning i størst grad har virket ledende i vårt arbeid med tekstmapper i undervisningen

### **2.1 Hva er ei tekstmappe?**

I boka *Mappevurdering* av Karin Taube defineres mappe som

*” en systematisk samling elevarbeider som viser innsats, framskritt, og prestasjoner innen ett eller flere områder. Samlingen må omfatte elevmedvirkning når det gjelder valg av innhold, utvalgskriterier, kriterier for å bedømme nivået i forhold til visse oppsatte mål, og den må vise elevens selvrefleksjoner og holdninger til emnet.”* (Taube 1998:12)

I følge definisjonen blir mapper å forstå som en vurderingsmåte som kjennetegnes ved at den har:

- fokus på refleksjon over eget arbeid (metakognisjon)
- fokus på prosess og produkt
- fokus på læring under veiledning
- fokus på ansvar for egen læring. (Helle 2000: 291)

En forutsetning for denne fokusrekka er elev eller studentmedvirkning. I praksis betyr dette at de lærende må være med både når en skal bestemme hvilke arbeider som skal inn i mappa, hvilke sider ved de forskjellige arbeidene som skal vurderes og hvilke kriterier en skal vurdere ut fra. De lærende må også utfordres til å uttale hvilke mål de har med et gitt læringsforløp, skissere hvordan de har tenkt å innfri læringsmålene, eventuelt kartlegge hvilke utfordringer eller hindringer som er å finne på veien, og avslutningsvis evaluere

læringsforløpet i forhold til målene de hadde. Herunder forutsettes det at de lærende også skal gjøre rede for årsakene til at læringen fikk det forløpet det gjorde.

Tekstmappene kan representere læringsforløp i ett fag eller flere fag, og de kan representere forløp som strekker seg over noen måneder til flere år. I skolen i dag finnes også variantene arbeidsmappe og presentasjonsmappe. Arbeidsmappa arbeider de lærende mot til daglig, mens de komponerer ei presentasjonsmappe til særskilte anledninger, først og fremst i evalueringssammenhenger. Mappevurdering i ytterste konsekvens innebærer at de lærende komponerer ei presentasjonsmappe som blir gjenstand for evaluering til endelig eksamen. Karin Taube fremhever at også lærerne kan operere med sine tekstmapper hvor de kan ta vare på de målene de har for et læringsforløp, eventuelt ulike former for dokumentasjon og reflekterende vurderinger av egen undervisning. Lærer kan også lage mapper som gir oversikt over klassens arbeid innen ett eller flere arbeider (Taube 1998:28).

## **2.2 Krav til lærerutdanning og nye undervisningsformer**

Innføringen av nye rammeplaner i lærerutdanninga høsten 98 i tillegg til en grunnleggende misnøye med vår egen pedagogiske praksis la grunnlaget for en ny-orientering av vår undervisningspraksis, som innføringen av tekstmapper faktisk var. I rammeplanen under innledende del 1.3 heter det:

*”Lærerne skal fungere som faglige ressurspersoner, legge til rette et miljø for utvikling og læring og være arbeidsledere og veiledere.”* Videre heter det:

*”Læring og undervisning er ikke det samme. Læring skjer både i formelle og uformelle situasjoner, og er noe som skjer med og i den enkelte person. God undervisning setter læring i gang, men læringen skjer ved elevenes egen innsats. Det er lærerens oppgave å stimulere denne prosessen. Lærerne må møte elevene med respekt for det de kan og utforme oppgaver som tar hensyn til elevenes tidligere erfaringer. Lærerne må gi hjelp til å se hvordan ny kunnskap kan settes inn i større sammenhenger.”*

Om vår kompetanse forventes det at

*”Lærerne må kunne det stoffet de arbeider med, være engasjert av det og vite hvordan det skal formidles for å vekke nysgjerrighet og interesse. De må være gode fortellere og kunne gi inspirasjon og samtidig ivareta tilpasning av opplæringen i forhold til den enkeltes elevs forutsetninger og muligheter” (Rammeplan og forskrift for Allmenlærerutdanning s. 15).*

På den ene siden peker disse avsnittene fra rammeplanen på læreren både som formidler, tilrettelegger, inspirator, arbeidsleder og rettleder. På den annen side ser vi at studentrollen er preget av egeninnsats og en reflektert holdning til egen læring. Samlet sett synes rollefordelingen og det konkrete innholdet i lærer- og studentrollen å være forankret i en oppfatning av at de lærende lærer best gjennom at læringen er individuelt orientert og individuelt initiert.

Under 1.4 Lærerutdanningens oppgaver og mål heter det

*”Den kompetansen som lærerstudentene skal utvikle gjennom studiet kan beskrives i fem hovedområder:*

#### Faglig kompetanse

*Studentene må lære forskjeller og likheter mellom studiefagene og opplæringsfagene, og kunne se hvordan kunnskapsstoff fra de enkelte fagene kan nyttes i tverrfaglig temaorganisert opplæring og prosjektarbeid.*

#### Didaktisk kompetanse

*Didaktisk kompetanse skal tjene to hovedformål. Gjennom arbeidet med de didaktiske delene i studiet skal studentene både utvikle grunnlag for refleksjon over egen virksomhet og konkret kyndighet i lærerarbeid.*

#### Sosial kompetanse

*Lærerutdanningen må omfatte arbeidsformer som trener ferdigheter i sosialt samspill og samhandling og som gir forståelse for fellesskapets krav og normer. ... De må tilegne seg kunnskaper om og forståelse av gruppeprosesser og ledelse og utvikle evne til å analysere og å løse konflikter.*

### Yrkesetisk kompetanse

*Som profesjonelle yrkesutøvere må lærere kunne forklare og begrunne sine valg, prioriteringer og handlinger, blant annet overfor elever, kolleger og foreldre.*

### Endrings og utviklingskompetanse

*Innenfor de ulike fagene foregår det stadig en utvikling. De kunnskaper lærerne har fra eget studium, eller den praktiske yrkeserfaring som yrkesfaglærere har, kan lett bli foreldet. I lærerens eget arbeid vil de ofte bli klar over at de trenger å videreutvikle og fornye kunnskaper og ferdigheter.*

*Ikke minst vil utviklingen innenfor informasjons og kommunikasjonsteknologi (IKT) få konsekvenser for opplæringen i skole og bedrift. Å følge med i denne utviklingen og kunne nytte nye muligheter på en hensiktsmessig måte i opplæringsammenheng er en stor utfordring for alle lærere.” (Rammeplan og forskrift for Allmenlærerutdanning s.19)*

Vi ser at det gjennom rammeplanene forventes at studentene skal lære seg fag, de skal lære seg å lære selv, de skal kunne sette i gang læringsprosesser for andre, de skal lære seg å arbeide i team, de skal kunne se læringsmålene de selv etablerer i lys av større sammenhenger, og de skal være i stand til å takle lærerrollen i omskiftelige tider.

Høsten 98, da vi startet arbeidet med tekstmapper, var undervisningspraksisen i lærerutdanninga i stor grad preget av en grunnleggende tro på formidlingspedagogikkens gunstige virkning. Som eksempel kan nevnes det økte innslaget av storforelesninger med opptil 150 studenter til stede. I tillegg var vi opptatt av å undervise klassevis i de timeplanfestede timene, gjerne etter opplegg som vi hadde gode erfaringer med fra tidligere. Studentene ble prøvd i lærestoffet gjennom større obligatoriske innleveringsoppgaver som vi ga tilbakemelding på. Det var vi lærere som bestemte og etablerte alle de viktige premissene som skulle gjelde både for selve undervisningen og for oppgavebesvarelsene. Dette var undervisningsformer som vi med forholdsvis stor faglig tyngde kan hevde ikke tjente som noen modell - verken for formuleringer i den nye rammeplanen eller for lærerstudentenes fremtidige yrkesutøvelse. På denne tiden opplevde vi at vår undervisningspraksis ved lærerutdanninga var på vei bort fra førende formuleringer i rammeplanen som var på trappene. Faktisk var det en markert avstand mellom liv og lære hos oss, og det var i en tilstand da vi følte oss som sinkere i forhold til den pedagogiske nyorienteringen i de nye

rammeplanene at vi på norsk 1 innførte tekstmapper som arbeidskrav i fagplanen. Gjennom å gjøre et slikt strukturelt grep ønsket vi å fremme en undervisningspraksis som i større grad var påvirket av planverkets lærings- og kunnskapssyn .

### **2.3 Tekstmappens pedagogiske forankring**

Gjennom å arbeide med tekstmapper ønsket vi å etablere en funksjonell arena for tekstproduksjon. Mappene ville være funksjonelle fordi de fordret produksjon og samling av tekster i ulike yrkesrelevante sjangre som var gjenstand for egen og andres vurdering/evaluering. Slik ville tekstmappene være en arena for gruppeorganisert tekstlig samhandling i innlæringen av nytt lærestoff. Ved at mappene kunne fungere som evalueringsgrunnlag både i forhold til enkeltarbeider og flere arbeider som var produsert over tid, ville tekstmappene også egne seg som evalueringsgrunnlag for progresjon over lengre læringsforløp. Det er viktig å presisere at jeg i denne sammenhengen opererer med et utvidet tekstbegrep. I praksis medfører dette at all språklig ytring gjennom et hvilket som helst medium oppfattes som tekst. Slik vil alt fra spontane muntlige utsagn i basisgrupper til en velregisert hjemmeside eller video omfattes av tekstbegrepet det her er snakk om. Dermed vil store deler av den tekstproduksjonen som foregår i samband med å ferdigstille en tekst til tekstmappen aldri komme til syne i mappen. Like fullt spiller de en vesentlig rolle i konstruksjonen av kunnskap hos den enkelte. Tekstmappen vil dermed heller ikke fungere på samme måte som ei gammeldags innføringsbok, som bare var ei samling av studentenes ferdige arbeider.

Studentene skulle være med å bestemme hva som skulle vurderes ved de ulike produksjonene, i tillegg til at de skulle definere vurderingskriteriene. Ut over dette har studentene måttet forholde seg kritisk til egen læringsprosess.

Samlet sett skulle arbeidet med tekstmapper slik være dominert av et grunnleggende studentorientert perspektiv som både tok høyde for et konstruktivt faglig læringsforløp og ambisjoner om å utvikle kompetansekravene som rammeplanen forutsatte og som var tilpasset allmenlærerutdanningskonteksten.

Den pedagogiske tenkningen som ligger til grunn for arbeidet med tekstmapper er forankret til et læringssyn som er inspirert av konstruktivistisk teori. Dette læringssynet framstår som et



alternativ til og en reaksjon på den behaviouristiske tradisjonen fra 1950 og 60 tallet. Det konstruktivistisk inspirerte læringssynet forutsetter at kunnskap ikke er en fast størrelse som læreren (subjektet) eier og som hun formidler til eleven (objektet). Kunnskap er tvert i mot en dynamisk størrelse, en sosialt basert konstruksjon som skjer hos den enkelte og som stadig er i endring. En forutsetning for at læring skal skje i følge et slikt læringssyn, er at den lærende lærer på basis av det han kan fra tidligere, og at læringen skjer gradvis mot stadig høyere eller nye nivåer. I følge dette læringssynet blir språket meget sentralt i læringsprosessen, for det er gjennom språklig samhandling der den enkelte prøver ut sin forståelse av begreper og forestillinger i forhold til andres oppfatninger at ny kunnskap vinnes og at læring skjer. I diskusjoner og i produksjonen av større og mer sammensatte uttrykk må den lærende stadig rekonstruere sine tidligere mentale skjemaer. Vi håpet på at tekstmappene ville initiere tekstlig samhandling på mange nivåer, og at stor grad av medbestemmelse ville sikre at tekstsapingsaktivitetene tok utgangspunkt i studentenes faglige nivå, samtidig som de ville bli oppfattet som funksjonelle for studentene både i forhold til en nåtidig og en fremtidig kontekst.

Selvsagt får et konstruktivistisk inspirert læringssyn også konsekvenser for lærerrollen, eller skal vi si lærerrollene. Som tilrettelegger og inspiratorer blir vi i følge et konstruktivistisk inspirert læringssyn utfordret i forhold til å skape funksjonelle rammer for undervisningen. For gjennom å skape studie-, yrkes- og eksamensrelevante rammer for studiearbeidet, ser de studerende klare sammenhenger mellom innsats og belønning, og slik kan vi etablere et klart motiv for studentene til å yte. Som veiledere blir det av avgjørende betydning at vi er i stand til å involvere oss såpass i de enkeltes studieforløp at vi kan bestemme det faglige nivået som den enkelte til en hver tid befinner seg på. På basis av denne innsikten forventes det at læreren som veileder, gjennom tekstlig samhandling, skal støtte den lærende i å klatre videre på læringsstigen. Som faglige ressurspersoner er det viktig at vi kan fremstå som tydelige og trygge veivisere når det kreves. Slik kan vi i kraft av vår faglige tyngde utfordre og lede våre studenter til avgjørende skritt i riktig retning.

De teoretikerne som først og fremst tas til inntekt for et konstruktivistisk inspirert læringssyn, er størrelser som Jean Piaget (Jerlang 1993:237), Lev Vygotsky (Øzerk 1996:101) (Bråten 1996:33), Jerome Bruner (Dysthe 1996:28), James Britton (Løkensgard Hoel 1990:37), Mikhail Bakhtin (Morris 1997:1), m.fl..

I Norge er det fagdidaktikerne Olga Dysthe (Dysthe 1996) og Thorlaug Løkensgard Hoel (Løkensgard Hoel 1990) som har stått frem som iherdige talskvinner for et konstruktivistisk inspirert læringssyn. Dette læringssynet har i en periode fått enorm tilslutning i skolen, noe som kommer til uttrykk både i planverket og i ideelle arbeidsmåter på alle trinn i den norske skolen. Her tenker jeg spesielt på prosess-, problem- og prosjektorienteringen i dagens undervisningspraksis. Også arbeidet med tekstmapper må sees som et uttrykk for en økt tiltro til konstruktivistisk basert læringsteori. Roger Ellmin kaller denne overgangen for skolens paradigmeskifte:

Gammelt paradigme	Nytt paradigme
- formidling av kunnskaper ved læreren, med eleven som passiv mottaker	- reflektert undervisning, aktiv kunnskapssøking fra elevens side
- fokus på avgrensede faktakunnskaper	- fokus på helheter, integrasjon, "lære å lære".
- måling basert kun på tester og diagnoser	- måling basert på egenvurdering og refleksjon
- informerte foreldre	- deltakende foreldre
- ideologi: skolen og samfunnet	- ideologi: skolen i samfunnet

Tabell 1: Oversikt over gammelt og nytt paradigme i skolen (Ellmin 2000:58)

I følge Ellmin kan de to paradigmene plasseres i to forskjellige pedagogiske grunnsyn. For det første støtter han seg til Peter Senge og begrepene adaptiv og generativ læring. Den adaptive læringen ("coping") er formidlingsbasert og går ut på å mekanisk kunne avgi svar og effektivt tilpasse seg omgivelsenes krav. I tillegg, hevder Senge, at viljen til å lære er en generativ impuls ("creating"), som er en bredere streben etter å utvide sin kapasitet og sine forskjellige kompetanser.

Ellmin viser også til at Jerome Bruner opererer med tilsvarende begreper "Outside- in" og "Inside – out". "Outside – in" læringen er i følge Bruner datamaskinorientert og foregår ved at "kodete biter" blir skrevet inn i elevenes hukommelse og sinn – kunnskapene blir så å si "smuglet inn" i eleven, og er en mekanisk og ureflektert læring. "Inside – out" prosessen kaller Bruner *kulturalistisk* og er orientert mot å skulle formidle og skape mening i det som

skjer i omgivelsene. For den lærende er det denne prosessen som gjør informasjon til kunnskap, og det dreier seg om en meningssøkende pedagogikk som lar elevene søke, tolke og skape mening.

Vi ser at både Senge og Bruner opererer med begreper som sorterer under behaviouristisk og konstruktivistisk basert læringsteori. Det interessante er imidlertid at ingen av dem slutter seg ensidig til det ene eller det andre synet. Begge mener at de to læringssynene/paradigmene utfyller hverandre ved at ikke alt ved det gamle er forkastelig, og ikke alt ved det nye er det eneste saliggjørende. Læreren må selv avgjøre når det ene er bedre enn det andre (Ellmin 2000:61).

En slik oppfatning er fullstendig i samsvar med vår tilnærming til arbeidet med tekstmapper. Vi var, og er, av den oppfatning at det fortsatt er et behov for den synlige læreren som i gitte sammenhenger kan trekke pedagogiske veksler på å bruke formidlingsbaserte metoder i gitte læringssammenhenger. På den annen side er det av avgjørende betydning og forbundet med praktisk pedagogisk og faglig kompetanse å vite når tiden er moden til å velge en praksis som er basert på det ene eller det andre læringssynet.

#### **2.4 Tekstmappenes praktisk pedagogiske mål/læringsmål: Prosess like viktig som produkt**

Ved at vi i fagplanene forlangte relativt mange og ulike former for tekstproduksjoner til tekstmappen, forventet vi at studentene gjennom læringsaktivitetene som lå til grunn for de ferdige mappetekstene, skulle automatisere den prosessorienterte arbeidsformen (Dysthe 1996). I tillegg ønsket vi at studentene skulle erfare at prosessorientering kan ta mange former. Vi forventet også at studentene skulle praktisere gruppearbeid over tid, og slik skaffe seg erfaringer med gruppers konstruktive og destruktive krefter. Vi hadde også sterk tro på at ved å produsere tekst og samhandle gjennom tekst (se side 7), så ville språket fungere som et effektivt læringsredskap i samsvar med sentrale prinsipper i det konstruktivistisk inspirerte læringssynet. I tillegg forventet vi at øvelse i å skrive eksamensrelevante sjangere, ville ruste studentene til eksamen. Samlet sett ønsket vi at stor studentaktivitet gjennom tekstproduksjon, samhandling og responsgivning skulle virke eksemplarisk både i forhold til den teorien som ligger til grunn for sentrale føringer i planverket på alle nivåene i skolen - og for studentenes framtidige virke som lærere. Ved at arbeidet som mappene initierte, slik ville komme til nytte langs flere fronter, håpet vi på at arbeidet med tekstmappene skulle bidra til å etablere

sammenheng og dermed motivasjon for studentene. Sett i forhold til et videre perspektiv er det rimelig å se på ordningen med tekstmapper som en fortsettelse eller en utvidelse av den prosessorienterte arbeidsmåten. Tekstmappene var den funksjonelle kommunikasjonsarenaen for både den *kollektive* og den *individuelle* tekstproduksjonen. I all sin synlighet håpet vi at mappene kunne fungere både som et medium hvor alle spørsmål omkring studentens læring og ansvar kunne evalueres og kontrolleres. Sist, men ikke minst, mente vi at tekstmappene også kunne tjene som en relevant kilde for å *evaluere kvaliteten på høgskolelærerens bidrag* i læringsprosessen. Denne rapporten er et faktisk forsøk på å bruke tekstmappene i en slik sammenheng.

## **2.5 Studentgruppen: Sviktende motivasjon og kompetanse**

Den generelle tendensen på allmenlærerutdanninga på slutten av forrige århundre og i begynnelsen av det nye er at stadig færre har søkt på allmenlærerutdanninga. I tillegg synker karakternivået på de som søker, eksamensresultatene blir gradvis dårligere samtidig som strykeprosenten i basisfagene matematikk og norsk har gått opp. I tillegg får flere studenter finansiert lærerutdanninga si gjennom det offentlige som atføring, samtidig som vi har fått ordningen med at en del av studentene våre har kommet inn på realkompetanse. Siden høgskolens økonomi er bundet opp til antallet studenter, har Høgskolen i Finnmark møtt den svake søkningen med øket inntak på basis av realkompetanse, og vi har i de siste årene startet flere desentraliserte tilbud om lærerutdanning. Vår erfaring tilsier at disse generelle tendensene har fått faglige konsekvenser som har endret rammebetingelsene for å drive allmenlærerutdanning. Viktigst er det at det faglige nivået på de studentene som begynner hos oss blir stadig dårligere. Dette gjelder ikke bare de som starter på basis av realkompetanse, men også for de som starter på basis av allmen studiekompetanse. Viktig er det også at merkbart flere studenter mangler en grunnleggende motivasjon som er nødvendig for å ta lærerutdanning. De mangler en egen motor i kjøret mot læreryrket. Faktisk tyder adferdsmønstret til flere av årets studenter på at de kun ønsker å opprettholde studentstatus ved skolen. Dette kommer til uttrykk ved at de møter sporadisk til undervisning, og ved at de yter minst mulig i samband med obligatoriske tekstproduksjoner. En slik adferd kan henge sammen med at disse studentene har økonomisk interesse av å holde på studentstatusen. Vurdert i et historisk perspektiv tyder den lave søkningen, det gjennomsnittlige faglige nivået på studentene og studieveanene på at utdanningens status har sunket.

## **2.6 Fagenes innbyrdes kamp om å kapre studentenes tid**

Ved vår skole tar studentene *10 vekttall norsk* de tre første semestrene i utdanningen.

Eksamensavviklingen er organisert slik at studentene avlegger en deleksamen til våren første skoleår – og endelig eksamen til jul andre skoleår. Ved siden av å følge en relativt hurtig progresjon på norskstudiet, skal studentene også avlegge eksamen i *10 vekttall matematikk* til våren første skoleår. Når matematikk i tillegg til å være et eksamensfag også er et fag som mange studenter sliter med, sier det seg selv at studentene bruker relativt mye tid på dette faget gjennom det første skoleåret. Faktisk oppleves det til tider som at norskfaget og matematikkfaget på hver sin kant kjemper om studentenes studieinnsats og –tid.

Ved vår skole har matematikk fått et overordnet ansvar for det tverrfaglige prosjektet som skal bindes opp mot skolepraksis første skoleår. Utover denne tverrfaglige aktiviteten, hvor graden av tverrfaglighet til tider er ytterst sparsom, eksisterer det ingen formelle eller rutiniserte samarbeidsordninger mellom lærerne fra de forskjellige fagene når det gjelder undervisning ved allmenlærerutdanninga. Vi treffes dog i administrative sammenhenger etter faste oppsett i et forum som kalles klassetrinnsråd der også studentrepresentanter møter. Innføringa av tekstmapper må i stor grad også sees på som et strukturelt grep for å få større kontroll over studentenes tid. Gjennom å fagplanfeste et gitt antall obligatoriske oppgaver til tekstmappen, ville vi ved hjelp av det sterkeste formelle styringsdokumentet som fagplanen er, binde studentene til å bruke mer tid til norskfaget.

## **3 Tekstmappene i praksis**

### **3.1 Samhandling gjennom tekst - prosessorientert og problembasert tekstproduksjon**

Som tidligere nevnt var det i fagplanen for norsk 1 påført et arbeidskrav om at hver student skulle lage hver si ressursmappe med et utvalg på minst 15 individuelle og gruppeorganiserte tekstproduksjoner i ulike sjangre. Oppgavene skulle være knyttet til hovedemnene i faget , og begge målformene skulle være representert (Fagplan norsk 1 pkt 8). Av fagplanen går det frem at dette arbeidskravet må være innfridd for at studentene skal ha rett til å gå opp til eksamen.

Det var i første rekke oppgaveformuleringene til mappeoppgavene som skulle etablere rammene for den tekstlige samhandlingen mellom studentene. Tidlig på høsten første semester er det vi lærere som har utformet oppgaveformuleringene - strengt etter de obligatoriske fasene i den prosessorienterte arbeidsmåten. Prosessororganiseringen blir løsere etter hvert ved at studentene nødvendigvis ikke behøver å følge alle stadiene i det originale oppsettet til punkt og prikke (Løkensgard Hoel 1990:12). På den annen side har det vært viktig å formulere oppgavetekstene slik at skriveprosessen inneholder faser med både individuell og kollektiv tekstproduksjon i basisgruppene. Oppgavesjangerne har i begynnelsen vært enkle og kjente, etter hvert har vanskegraden økt og den problemorienterte oppgaveprofilen blitt sterkere.

Et illustrerende eksempel på en tidlig og enkel oppgave kan være som følger. Som en inngang til fagemnene lærerrollen og fortellingssjangeren er studentene blitt satt til å fortelle fortellingen ”*den gode læreren*”. Her blir de utfordret til å gi et talende bilde av denne læreren gjennom ei fortelling. Hele det prosessorienterte produksjonsforløpet skal i mappa, også den responsen studenten får fra de andre i gruppa. Etter hvert blir gjerne de norskfaglige oppgavene mer dreid i forhold til å fremme den kritiske kompetansen gjennom analyseoppgaver. Studentene blir derfor tidlig i det første semesteret satt til å analysere tekster fra ulike sjangere. Noen av disse tekstene er skolerelaterte, og noen er det ikke. I praksis blir studentene slik utfordret til å analysere alt fra noveller av Bjørnson til tekster produsert av elever i småskolen som ennå ikke hadde lært seg å skrive. Problemorienteringen og dermed studentmedvirkningen går i stor grad ut på at studentene selv blir utfordret til å velge analytiske vinklinger som de mener er relevant for den teksten de skal arbeide med. Slik blir de tvunget til å sette seg inn i både skjønnlitterær analyse (Torvik 1994), pragmatisk analyse (situasjonsorientert analyse) (Vagle 1993) og tekstlingvistisk analyse (analyse av hvordan sammenheng etableres i tekst) (Vagle 1993). I tredje semester tar de fleste oppgavene form av caseoppgaver hvor studentene blir satt til å løse utfordringer fra reelle undervisningskontekster. Det er viktig å nevne at parallelt med disse tekstproduksjonene som tjener den fagkritiske dimensjonen, pågår det tekstproduksjon som har til hensikt å fremme den kreative og den kommunikative kompetansen som er meget relevant for vår profesjonsutdanning. Dette skjer gjennom tekstlig samhandling i gruppene og gjennom fremlegg for klassen, som går på rundgang mellom studentene. Oppgaveprofilen som jeg har redegjort for her, har vi med mindre justeringer prøvd å holde oss til helt til i dag.

Tekstmappene som våre studenter har utarbeidet, har inneholdt oppgaver i forskjellige faglige og yrkesrelevante sjangere, de har vært varierende i omfang, de har vært gjort utelukkende på individuelt grunnlag, og de har vært gjort gjennomført gruppebasert. Tekstmappene har også inneholdt arbeider i form av ulike teksttyper som videoer, rene tekstopp-gaver, de har vært levert på cd, og de har vært i form av power point presentasjoner.

### **3.2 Gruppeorganisering**

Som jeg har nevnt tidligere, er alle de ferdige mappetekstene et produkt av en gruppeorganisert tekstproduksjon. Tekstproduksjonen kan enten foregå slik at studentene bruker gruppemedlemmene som ei ressursgruppe i starten av et arbeid, og at de fullfører det på individuell basis. Ellers blir arbeidet organisert som regulære gruppearbeider der gruppa arbeider sammen hele veien frem til den ferdige teksten. Gruppeorganiseringen det her er snakk om, er de såkalte *basisgruppene*. For det aller meste er studentene organisert i disse gruppene gjennom hele studieforløpet i norsk. Disse gruppene har i noen tilfeller fått en ny sammensetning ved inngang til nye semestre. Ved siden av at studentene for en stor del er organisert i disse basisgruppene, er de i samband med praksis organisert i praksisgrupper. Også i disse gruppene foregår det til tider hektisk tekstproduksjon og tekstlig samhandling, et arbeid som blir samlet i de såkalte *praksismappene*. Det er viktig å legge til at det gis plass på timeplanen for at deler av dette gruppearbeidet kan gjennomføres i egnede lokaler i skoletiden. I tillegg setter vi av rom og tid til forelesninger i like stor grad som tidligere da undervisningen ikke var så systematisk gruppebasert. Det pedagogiske motivet bak denne dobbelbookingen har vært at vi ved behov skal bruke klasserom og auditorium til plenumssamlinger for å vekke appetitten ved inngangen til et nytt fagfelt, for å trekke de store linjene ved slutten av et forløp, eller for å avklare faglige problemer etter ønske fra studentene.

### **3.3 Typer av respons**

Ved innlevering av tekstmappene må studentene vanligvis gjøre et utvalg av tekster de vil ha tilbakemelding på, og de må formulere konkret hvilke faglige momenter de vil at læreren skal kommentere/evaluere. Den andre formen for respons er at studentene i samband med

individuelle arbeider skal skaffe seg respons fra de andre gruppemedlemmene som skal synliggjøres i tekstmappa. Studentrespons forekommer også i tilknytning til fremføringer i plenum. Den tredje formen for respons er egenrespons som skal uttrykkes både på enkeltarbeider og på hele læringsforløp. Ved alle innleveringene skal studentene redegjøre for hvilke forventninger de hadde i forkant av læringsforløp. I etterkant av de samme læringsforløpene skal de gjøre en vurdering av selve forløpet i forhold til forventningene.

### 3.4 Formelle bestemmelser

Høgskolen har i følge rammeplanene ikke anledning til å operere med *obligatorisk fremmøte*. På den annen side blir studentene gjort oppmerksomme på at det finnes *obligatoriske arbeidskrav*. Hvis de ikke overholder tidspunkter eller mangler arbeider og ikke retter dette opp innen en kort tidsfrist, vil de miste retten til å gå opp til eksamen. Disse formelle bestemmelsene er nedfelt i fagplanen, og formuleringen om obligatoriske arbeidskrav og tidsfrister må sees som et forsøk på å sikre aktiv studentdeltakelse i undervisningen. I tillegg håpet vi på at ordningen med obligatoriske arbeidskrav ville sile ut studenter som ikke egnert seg til å bli lærere, fordi arbeidspresset ville bli for stort for disse studentene.

Fagplanen i norsk for allmenlærerutdanninga pålegger studentene en muntlig prøve i løpet av studiet. Denne prøven har vi valgt å arrangere i samband med hver tekstproduksjon som skal inn i tekstmappen. Etter tur får studentene i oppgave å presentere innholdet fra en ferdig mappetekst for resten av klassen. De enkelte studentene blir utfordret til å gjøre aktive valg i forhold til presentasjonsmåte, og de får ikke lov å lese opp tekstene sine. Tilhørerne får i oppgave å gi respons både på fremføringene og det faglige innholdet.



## 4.0 Praktiske erfaringer fra arbeidet med tekstmapper

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for det jeg oppfatter som de mest sentrale erfaringene fra arbeidet med tekstmapper. For oversiktens skyld vil jeg her forsøke å holde meg til et strengt beskrivende perspektiv. En analyse av hvorfor ting skjedde og refleksjoner rundt hvilke konsekvenser dette har i dagens lærerutdanningskontekst vil følge i kapittel 5.

### 4.1 Samhandling gjennom tekst tar tid

Det viste seg, skoleåret 1998/1999, at en god del av studentene var misfornøyd med at arbeidet med tekstene til mappa tok uforholdsmessig mye tid, spesielt i forhold til at matematikk var et ti-vekttalls kurs med eksamen første skoleåret. Med i dette bildet hører det, som nevnt, at flere av studentene var svake i matematikk og hadde problemer med å følge progresjonen i faget. Ved flere anledninger fikk vi høre at ”man skulle tru at det var norsk og ikke matematikk som hadde avsluttende eksamen etter første skoleår”. Misnøyen vedvarte gjennom hele studiet uten at vi ga etter for kravet om redusert arbeidsmengde. For å nyansere bildet litt, må det tilføyes at den mest motiverte og de ivrigste to tredjedelene av studentene ikke klaget på arbeidsmengden. I ettertid har vi kun fått positive tilbakemeldinger fra studentene på arbeidsmengden til tekstmappene, som på denne tiden var på 15 arbeider totalt. Flere av disse studentene, som inneværende skoleår er inne i sitt fjerde studieår, mener sogar at ordningen med tekstmapper i norskfaget har vært det mest vellykkede fagopplegget i utdanninga som helhet. Begrunnelsen ligger først og fremst i at det ble satt både *kvantitative* og *kvalitative krav* som måtte innfris. Arbeidet tok mye tid, men samtidig resulterte det i mye tekstproduksjon i mange sjangre, og samlet sett gir studentene i ettertid uttrykk for at de lærte mye av dette arbeidet. Elleve prosent av det første studentkullet som var underlagt ordningen med tekstmapper strøk til endelig eksamen, og de som klarte eksamen, hadde en gjennomsnittskarakter på 3.05. Sammenlignet med karakternivået til tidligere kull, representerte dette en markert nedgang i strykeprosent, mens det gjennomsnittskaracteren blant de som klarte seg var blitt lavere.

Skoleåret 2001/2002 reduserte vi antallet obligatoriske mappetekster til *minst ti* som det nå heter i fagplanen. En naturlig konsekvens av denne endringen har selvfølgelig vært at studentene bruker mindre tid til norskfaglig tekstproduksjon. Et annet forhold er at fraværet fra norskundervisningen har økt dramatisk. En praktisk følge av det høye fraværet har vært at stadig flere mapper blir levert etter at gjeldende tidsfrister har utløpt. I tillegg har vi sett en tendens til at kvaliteten på flere av studentenes tekstproduksjoner har sunket. Det kan se ut som om flere studenter gjør akkurat det de må – og ikke mer. Vi har møtt utfordringene med høyt fravær og redusert kvalitet med å gi disse studentene respons etter faglige kriterier, vi har gitt advarsler, og vi har protokollert manglende overhold av tidsfrister. Over tid har vi håpet at protokolleringen ville si noe studentens skikkethet til læreryrket. Med andre ord har vi prøvd å utnytte tekstmappene både konstruktivt som *et læringsverktøy* og som *evalueringssubjekt*.

Også for lærerne tar arbeidet med tekstmapper mye tid. For det første organiserer vi rammene for arbeidet med mappetekstene. Vi lager oppgaveformuleringer og bestemmer progresjon i forhold til innhold og tid. Dernest *veileder* vi studentgruppene i arbeidet med de enkelte tekstproduksjonene som skal inn i mappene. I en neste omgang skal vi *respondere* på de ferdige tekstmappene langs *tre* dimensjoner. Vi vurderer og responderer på det faglig innholdsmessige ved enkeltarbeider, vi vurderer og responderer *på* de individuelle læringsprosessene over tid, og vi vurderer studentenes språkbruk i ulike kontekster. Ut over dette studentrelaterte arbeidet, som er det offisielle begrepet for denne delen av jobben vår, bruker vi tekstmappene som kilder til å vurdere vår egen undervisningsorganisering. Samlet sett krever dette arbeidet mye tid, som for de fleste lærernes vedkommende har kommet i tillegg til den timeplanfestede tiden som er avsatt til det vi kan kalle tradisjonell undervisning. Til nå har faktisk de fleste av lærerne gjennomført den timeplanfestede tiden som tidligere, og arbeidet med å respondere på tekstmappene har kommet som et tillegg til dette arbeidet. Utvilsomt har denne praksisen ført til en kraftig utvidelse av den studentrelaterte tiden på bekostning av fou-tid (tid i våre arbeidsplaner som er avsatt til forskning og utviklingsarbeid), administrasjonstid (tid i våre arbeidsplaner som er avsatt til administrative oppgaver) og fritid.

## 4.2 Gruppeprosesser

Som nevnt foregår mesteparten av tekstproduksjonen til tekstmappene i basisgrupper. Ulike former for samarbeidsproblemer har oppstått i gruppene. Størst problemer har funnet sted i

samband med at studenter har hatt ulik faglig motivasjon, og at de derfor har lagt ulik arbeidsinnsats i tekstproduksjonene. Noen studenter er villige til å bruke mye tid på tekstproduksjonene, mens andre vil gjøre minst mulig. Atter andre ønsker å være gratispassasjerer i produksjonen av mappetekster. I prosessene som har utspilt seg på bakgrunn av disse konstellasjonene, har flere studenter blitt skviset ut av gruppene - og i neste omgang - ut av studiet. Et annet forløp har vært at grupper har fått omorganisere seg etter tillatelse fra enkelte autoritetspersoner. Sistnevnte løsning har fungert meget dårlig og lærerne har mistet oversikten over hvilke studenter som var delaktige i de ulike tekstproduksjonene. Manglende oversikt har ført til at enkelte studenter har fått anledning til å surfe på gratispassasjerkvoten i flere grupper. I tillegg til at slike omrokninger har forstyrret gruppeprosesser i flere grupper, har også lærerne mistet oversikten over hvem som har eller ikke har oppfylt arbeidskravene i faget. I en klasse inneværende skoleår var det ved et tidspunkt kun noen få studenter som hadde oversikt over gruppesammensetningen, lærerne og studieleder hadde mistet oversikten fullstendig.

### **4.3 Responsgiving**

Siden det er flere i læringsfellesskapet som gir respons på ulike måter i ulike sammenhenger, finner jeg det mest tjenlig for oversiktens del å organisere erfaringene fra responsarbeidet i kategoriene studentenes responsgiving og lærernes responsgiving.

#### **4.3.1 Studentenes responsgiving: ”Du var flink fordi du var bra!”**

Et generelt trekk ved responsarbeidet i tekstmappene er at studentene skriver meget lite, de responderer i liten grad etter faglige kriterier, og i noen grad utelates responsen fullstendig. Slik overfladisk respons kommer gjerne til uttrykk i form av banale formuleringer som avsnittsoverskriften antyder. Dette gjelder både for egenrespons i samband med enkeltarbeider, i forhold til egen læringsprosess og i forhold til respons på andres arbeider. Det er verd å nevne at den overfladiske responsen også forekom i faglige spørsmål der studentene var relativt trygge. Det har også vist seg en tendens til at studenter unnlater å respondere. I praksis har unnlatenheten artet seg slik at det ikke blir gitt respons hvis ikke lærer gjør studentene eksplisitt oppmerksom på at dette arbeidet skal gjøres i forbindelse med et arbeid. I sterk kontrast til studenters holdninger til egen og medstudenters respons står deres engasjement i forhold til lærers respons. Dette kommer til uttrykk i henvendelser om når de

får mappene tilbake, hektisk konsentrasjon rundt lærers tilbakemeldinger, og uformell spontan reaksjon på kritiske merknader fra lærer.

#### **4.3.2 Lærernes responsgiving – ”For sein!”**

Et viktig mål med lærernes responsgiving har vært at den skulle fremme læring. Dette målet har vi prøvd å realisere ved å rette responsen mot både enkeltarbeider og mot hele læringsforløp i den forstand at vi har prøvd å vurdere studentenes studieprogresjon over tid. Et praktisk mål har i økende grad vært at vi har prøvd å begrense tiden som går med til å respondere på et nivå som ikke sprenger rammene for den studentrelaterte tiden vi har til disposisjon. Oftest har vi lærere gitt respons på studentarbeider etter avgrensede læringsforløp. I dette ligger det at de enkelte lærerne har tatt inn mappene og respondert på dem etter at læreren er ferdig med sine temaer. I praksis vil dette si at studentene gjør to eller flere arbeider før de får respons på dem fra læreren – i noen tilfeller opp til *en måned etter* at studenten eller gruppa gjorde oppgaven.

De fleste av oss har forsøkt å redusere tidsbruken på responsarbeidet ved å prøve ut mer effektive måter å respondere på. Ett tiltak har vært å gi kollektiv respons som har vært forankret i noen få felles faglige problemer som studentene har slitt med i tekstmappene sine. Fordelen med denne responsstrategien er at læreren lettere unngår å slippe seg dypt inn i enkelttekstene i alle mappene, og sparer dermed mye tid. Kollektive tilbakemeldinger virker også tidsbesparende fordi vi slipper å skrive nyanserte individuelle tilbakemeldinger i mappene.

Et annet tiltak har vært å la studentene i større grad evaluere hverandres arbeider i mappene. Som jeg har vært inne på tidligere, har studentresponsen en gjennomgående tendens til å bli overfladisk og mangelfull av forskjellige forståelige årsaker (se punkt 5.3.1).

Et tredje tiltak har vært å standardisere responsen vår til studentene under faste punkter i et skjema. En slik fast strukturert responsgiving er i en viss grad med på å hindre lærerne i å slippe seg ned på et tidkrevende detaljnivå i responsgivingen, og har vært relativt vellykka. På den annen side står også en slik responsstrategi i konstant fare for å bli for overfladisk på individuelle arbeider.

Et fjerde tiltak som har vært gjort for å redusere tiden som går med til respondering, har vært å la studentene fullføre oppgaver som gruppeprosjekt. Dette er et strukturelt grep som reduserer tekstmengden det skal responderes på betraktelig. Nå har det vist seg at den ensidige gruppeorganiserte arbeidsformen ofte fører til redusert kvalitet på det ferdige produktet. Dette kan henge sammen med at fravær av et individuelt ansvar også reduserer de faglige kravene som gruppe medlemmene setter til teksten.

#### **4.4 Formelle bestemmelser**

Jeg har tidligere kommentert hvordan endringer i fagplanen om reduserte arbeidskrav muligens har en sammenheng med høyt fravær, i tillegg til at studentene i mindre grad overholder tidsfristene som gjelder innlevering av tekstmappene. Vi hadde forhåpninger om at felles protokolleringsrutiner ville avsløre unnlurene, og sile dem ut av systemet. Erfaringene så langt tyder på at kontrollutøvelsen virker, men den virker meget seint. Studenter som spekulerer i å unngå de formelle bestemmelsene, kan i praksis gjennomføre hele skoleåret med utsatte innleveringer og enda til få gå opp til eksamen uten at de har oppfylt arbeidskravene i faget. Forklaringen til dette ligger i at vi lærere ikke klarer å utøve denne kontrollfunksjonen hurtig nok på grunn av at vi må overholde formelle regler om advarsler i form av brev til studenten før utestegning. Videre skal studenten ha tid til å ordne opp i manglene. I tillegg skal vi lærere samordne våre protokoller for å se om navn går igjen. Samlet sett har vi erfart at kontrollrutinene og formelle bestemmelser er av en så omfattende karakter at vi ikke makter å administrere kontrollfunksjonen godt – eller hurtig nok. Dermed kan vi ikke si at silingsprosessen som de formelle bestemmelsene ved mappene var tenkt å ha, har fungert etter planen.

På den annen side kan det se ut som at de formelle bestemmelsene hadde en generell preventiv funksjon, og at de derigjennom var med på å etablere akseptable arbeidsrutiner blant den seriøst arbeidende delen av studentgruppen. Slik har også flest unnlurere blitt skviset ut av gruppene etter påtrykk fra andre studenter i første omgang. I neste omgang kan det se ut som at relativt mange umotiverte studenter har gitt opp og sluttet på studiet. Inneværende skoleår ligger det an til et frafall på ca en tredjedel av trettiseks første-års studenter, og det kan se ut som om det er vansker i forhold til å oppfylle de interne gruppekravene som har ført til det meste av frafallet.

## 5.0 Refleksjonsdel

I samsvar med de teoretiske føringene som ligger til grunn for lærerutdanningas planverk, er læring en meget sammensatt prosess. Dette uttrykkes mest eksplisitt i den didaktiske relasjonstenkingen. I samsvar med denne tenkningen består pedagogisk virksomhet av de fem didaktiske kategoriene mål, faginnhold, læringsaktiviteter, didaktiske forutsetninger og evaluering, og det er av avgjørende betydning for læringskvaliteten at lærerne er seg bevisst disse kategoriene og relasjonene mellom dem (Øzerk 1999:147). Inspirert av den didaktiske relasjonstenkingen har jeg i den deskriptive delen av rapporten kategorisert rammebetingelsene for arbeidet med tekstmapper i grunnleggende – og praktisk pedagogiske rammebetingelser. Utvalget av de konkrete elementene jeg har utredet, er motivert ut fra min oppfatning av hva som har vært de mest relevante rammebetingelsene, og hvordan disse kunne formidles på en mest mulig oversiktlig måte. I en drøftingsdel blir det både kunstig og umulig å holde ulike kategorier av rammebetingelser og praktiske erfaringer fra hverandre i fremstillingen. I denne drøftingsdelen vil derfor jeg forsøke å vurdere forholdet mellom våre praktiske erfaringer opp mot de ulike kategoriene av rammebetingelser. Jeg vil med andre ord vurdere vår praksis med tekstmapper i forhold til den læringskonteksten de har fungert i. I et forsøk på å synliggjøre nyanser i de læringsmessige erfaringene i vårt arbeid med tekstmapper, vil jeg også i denne delen ordne fremstillingen i samsvar med de kategoriene av rammebetingelser som jeg opererte med i den deskriptive delen. Siden drøftingen av forholdet mellom rammebetingelser og praktiske erfaringer er forankret i den samme praksisen som jeg har redegjort for tidligere, må jeg stadig vise tilbake til en praksis som jeg har beskrevet tidligere i rapporten. I den grad denne organiseringen av stoffet oppleves som trettende, ber jeg om leserens forståelse og overbærenhet.

### 5.1 Samhandling gjennom tekst

Innføringen av tekstmapper i undervisningen førte til at studentene samhandlet gjennom tekst i større grad enn tidligere, de har skrevet mer på individuell basis i faget, og de har i en viss grad evaluert egne og andres tekster. Slik klarte norskfaget uten tvil å legge beslag på en større del av studentenes studietid sammenlignet med tidligere. I utgangspunktet kan jeg være

fristet til å si meg fornøyd med denne kapringen av studentenes tid, og at vi har oppnådd et viktig mål med innføringen av tekstmapper. For studiearbeidet i tilknytning til tekstmappene har ført til at flere har arbeidet mer forpliktende og seriøst med norskfaget. Spesielt gunstig er denne utviklingen om vi vurderer den i forhold til at vi har fått flere studenter med sviktende allmenfaglig kompetanse og flere som mangler en grunnleggende motivasjon som er nødvendig for å gjennomføre lærerutdanninga (Se side 11). På den annen side kan en stille seg tvilende til en praksis som legger til rette for å kjempe med andre fag om å kapre studentenes tid. En slik praksis går nemlig på tvers av vårt uttalte mål om å etablere arbeidsmåter som skulle ha modellfunksjon for studentenes fremtidige virke. Som det går frem av L-97 er det tvert i mot fagintegrering som skal etterstrebes, i spesielt stor utstrekning i småskolen (L-97: 83).

I tillegg er det rimelig å anta at i arbeidet med de ulike tekstene til mappen, har studentene brukt språket aktivt som et læringsredskap. Slik skulle en tru at vår pedagogiske praksis i stor grad har vært i samsvar med planverkets teoretiske grunnlag. Når praksisen med tekstmapper i ettertid har fått bred anerkjennelse av studentene, kan en være fristet til å fastslå at ordningen med tekstmapper har vært gjennomgående vellykket. *En* nyansering av bildet viser at fraværet til studentene har blitt høyere siste skoleår - på tross av ordningen med tekstmapper. I tillegg har det vist seg at flere studenter bare gjør det de må når de fullfører arbeidet til tekstmappene. Vi har også sett at flere leverer mappene etter gjeldende tidsfrister. Samlet sett tyder erfaringene fra siste skoleår på at flere studenter har brukt mindre tid til tekstproduksjon til tekstmappene. Siste års tendens hva angår studieinnsats og mengde tekstlig samhandling står i et klart motsetningsforhold til tendensen etter det første skoleåret med tekstmapper, skoleåret 1998/99. Hvorfor har dette skjedd?

Først og fremst mener jeg det økte fraværet henger sammen med de fagplanfestede endringene om færre obligatoriske tekster til mappa. Reduksjonen fra femten til ti obligatoriske tekster har ført til at studentene rett og slett ikke behøver å bruke så mye tid på skolen til norskfaglig tekstproduksjon og samhandling gjennom tekst som de trengte da de måtte produsere femten tekster. Slik har kategorien svakt motiverte studenter ikke behøvd å involvere seg så mye i den daglige tekstproduksjonen til faget som tidligere. Reduserte formelle krav kan slik ha ført til at vi har mistet de med minst motivasjon fra et forpliktende og intensivt læringsforløp.

Når vi vurderer reduserte arbeidskrav i lys av at vi samtidig har fått inn flere studenter på grunnlag av realkompetanse, i tillegg til at flere studenter får full-finansiert sine studier av det offentlige, kan vi heller ikke se bort fra en konsekvensrekke som innebærer at en kombinasjon av reduserte arbeidskrav, offentlig finansiering og lavere allmenkompetanse har ført til økt fravær, redusert deltakelse og svakere kvalitet på flere mappetekster. At det for disse studentene også oppleves som ekstra belastende med avsluttende eksamen i ti vekttall matematikk første skoleår, er rimelig å anta. Jeg bare slår fast at det er i et skoleår med endrede rammevilkår hva angår både studentsammensetning og reduserte arbeidskrav at vi på grunn av relativt høyt fravær har opplevd mindre tekstlig samhandling i arbeidet med å ferdigstille tekstmappene.

Vurdert i en pedagogisk kontekst mener jeg det er rimelig å hevde at den tekstlige samhandlingen som tekstmappene har initiert, har vært - og i økende grad blitt - en forutsetning og en forsikring for at studentene har involvert seg i lærestoffet. Siden kvaliteten på dette arbeidet er synkende, er det derfor også rimelig å hevde at læringseffekten av samhandlingen gjennom tekst er blitt dårligere. Nå er det viktig å understreke at denne vurderingen kun gjelder for den økende delen av studentgruppen som ikke er spesielt motivert, og/eller som sliter faglig på grunn av manglende forkunnskaper. Det er samtidig rimelig å anta at læringseffekten for den motiverte og seriøst arbeidende delen av studentmassen er tilfredsstillende siden kvaliteten på tekstproduksjonene fra disse fortsatt er overbevisende.

På den annen side har tekstmappene inneværende skoleår i økende grad utfyllt en kontrollfunksjon som indirekte har ført til at rundt en tredjedel av studentene har falt fra. I forhold til gjeldende læringssyn kan en selvsagt anføre kritiske merknader til den økte kontrollfunksjonen som tekstmappene har fått i studentenes læringsforløp. Kontrollfunksjonen står nemlig i et motsetningsforhold til mappenes ideelle funksjon som konstruktiv tekstlig samhandlingsarena. Til dette er det å si at i ei tid med endrede rammebetingelser hva angår skolens finansieringsgrunnlag og dermed nye studentgrupper, så utfyller tekstmappene en ytterst nødvendig kontrollfunksjon. Stadig flere studenter må presses av medstudenter eller veiledes av lærer til enten å arbeide mer, eller til å avbryte utdanninga. I denne sammenhengen er det et interessant forhold at det i størst grad er det gruppene selv som har utøvd denne kontrollfunksjonen, siden vi lærere har problemer med å holde oss ajour med alle registreringene og formelle henvendelser. Dermed er det rimelig å hevde at gruppeprosessene



har initiert både kontroll og utestegning. Slik har forskjellige former for tekstarbeid i grupper virket ansvarliggjørende på studentene. Uten tvil har problematiske gruppeprosesser slik bidratt til å gi verdifull kompetanse i å arbeide i team, en form for kommunikativ kompetanse som de har direkte nytte av i et fremtidig læreryrke og forhold til sitt eget læringsprosjekt. Over tid har vi sett at nettopp på grunn av frafallet har de fleste gruppene fått stabile arbeidsforhold, og tekstproduksjonen har kunnet fungere konstruktivt i de gjenværende deltakernes læringsforløp. Etter frafallet av en tredjedel av studentene har også lærere fra flere fag uttrykket tilfredshet med både arbeidsmiljøet blant de gjenværende og den faglige kvaliteten på arbeidet de gjør. Etter min mening legitimerer denne effekten den økte kontrollfunksjonen som arbeidet med tekstmappene har initiert.

Men så har det vist seg at arbeidet med tekstmapper ikke bare har lagt beslag på studentenes tid. Vi lærere opplever i stor grad arbeidet med tekstmapper som ”a tiger by the tail”. Slik har det seg at flere norsklærere ser på innføringen av tekstmapper som en merbelastning som sprenger alle tildelte rammer for studentrelatert tid i arbeidsplanene. Til disse erfaringene vil jeg fremheve at norskfagets egenart gjør responsen i faget mer omfattende enn responsen i andre fag. Årsaken til dette ligger i at vi i tillegg til å evaluere studentenes faglige kvalifikasjoner i fagets ulike delemner, også skal evaluere studentenes språklige uttrykk. Dette arbeidet tar tid. Som jeg har vært inne på tidligere, må vi være åpne for at vi lærere mangler kompetanse til å takle de strukturelle endringene som vi selv hadde innført. Jeg mener seriøst at vi ikke har vært godt nok forberedt på en alternativ lærerrolle der vi i større grad skulle fungere som etablerere av rammebetingelser og veiledere og i mindre grad som fagformidlere. Uten en slik forberedelse er det i en uoversiktlig lærerhverdag lett å gli inn i gamle kontrollerende og formidlingsbaserte mønstre - og gi etter for studentenes vedvarende ønsker om oversiktlige forelesninger etter oppsatt timeplan. Forståelige forklaringer på denne praksisen er at en formidlingsbasert undervisning gir oss full kontroll, og vi får samtidig drive med noe vi er preget på og som vi føler vi behersker. Vel nok opplever vi lærere mestringsglede gjennom en slik praksis og vi lærer selv stoffet stadig bedre, men en annen sak er om det fører til konstruktive læringsprosesser blant studentene våre. På den annen side vil jeg hevde at forutsatt at der allerede har skjedd en tekstlig samhandling blant studenter, og blant studenter og lærere i forkant, at studentene har hatt gått igjennom det Jean Piaget kaller assimilasjons- og akkomodasjonsprosesser (Jerlang 1993:237), så er jeg av den bestemte oppfatning at det er læringsmessig forsvarlig og nødvendig at vi lærere går inn i midlertidige formidlingsbaserte roller. Læringsmessig er nemlig tiden moden i og med at studenten både er

motivert og faglig sterk nok til både å motta eller forkaste autoritære utspill. Våre problemer med å ha havnet i tidsklemma har etter min mening vært en konsekvens av at vi har påtatt oss ansvaret med å utfylle både formidlings-, kontroll- og samhandlingsrollene - til en hver tid. Det er hovedårsaken til at vi har opplevelsen av å forskreve oss i vårt utviklingsarbeid.

En annen uheldig side ved den tekstlige samhandlingen mellom studenter og lærere i vårt arbeid med tekstmapper har vært tendensen til at flere studenter inneværende skoleår ikke har overholdt tidsfristene for innlevering av mapper. Fra lærers ståsted oppleves det som meget upraktisk og upassende å vurdere slike etterslengere lenge etter at vi var inne i dette arbeidet. I og med at vi er inne i andre arbeidsoppgaver, kreves det ekstra konsentrasjon og energi å involvere seg i etterslengerne. Derfor går vi ofte motvillig inn i denne prosessen, og vi kan ikke se bort fra at en negativ lærerinnstilling til dette arbeidet får negative følger for kvaliteten på tilbakemeldingene vi gir. Hevet over en hver tvil oppleves fenomenet som en forringelse av arbeidssituasjonen vår. Samlet sett mener jeg at mangel på samtidighet i den tekstlige samhandlingen her gjør at det blir et uheldig pedagogisk møte som nødvendigvis får negative følger både for studentenes læringsutbytte og lærernes arbeidsmiljø. Disse erfaringene taler for viktigheten av samtidighet i den pedagogiske møtet mellom lærer og student, og taler for en streng håndheving av gjeldende tidsfrister i arbeidet med tekstmapper.

Kanskje er det grunnlag for å hevde at vår tekstlige samhandling med studentene er symptomatisk for at vi praktiserer i ei tid med ei rivende utvikling og hurtige skiftninger. Vi møter endringsutfordringene ved å utfylle både gammel og ny lærerrolle, vi prøver ut det nye samtidig som vi holder på det gamle som en form for ”back up” som det heter på dataspråket. Eller for å si det med Roger Ellmin, så prøver vi å utfylle idealene i både gammelt og nytt paradigme (Ellmin 2000:58).

## **5.2 Gruppeprosesser**

Et grunnleggende pedagogiske motiv bak innføringen av tekstmapper i fagplanen var å etablere en kommunikasjonsarena hvor studentene ble engasjert i forpliktende og produktive løp. Gruppeorganiseringen og arbeidskravene var motivert ut fra ønsket om at studentene skulle bruke språket aktivt som et læringsredskap gjennom den faglig baserte kommunikasjonen i gruppene. Slik ville vi sikre oss aktive studenter i konstruktive læringsprosesser. Synliggjøringen av enkeltstudentenes tekstproduksjoner i mappene mente vi

også ville danne et egnet grunnlag for vurdering av både læringskvalitet og faglig kvalitet, og dermed skikkethet. Slik skulle det gruppebaserte arbeidet med tekstmappene samlet og ideelt sett initiere konstruktive og funksjonelle læringsprosesser, og samtidig skape relevante tekstprodukter som både skulle utfylle en modellfunksjon i forhold til konstruktivistisk inspirert læringsteori og fremtidig yrkesutøvelse.

I løpet av de tre årene ordningen med obligatoriske arbeidskrav og tekstmapper har eksistert, har vi erfart både turbulente og harmoniske gruppeprosesser. Samarbeid i grupper må læres (Stensaasen 1996:36), og etter min oppfatning har nok de som har erfart turbulente gruppeprosesser lært mest om samarbeidslæring og gruppeprosesser. På den annen side kan en hevde at den tiden som har gått med til å løse samarbeidsproblemer, har gått på bekostning av individuell norskfaglig læring. Etter min mening er en eventuell bekymring for en slik antakelse preget av et foreldet læringssyn som ikke er tilpasset dagens lærerutdanning. Siden lærere i dag i stor grad jobber i team (L97:62), siden en stor del av læringsaktivitetene i skolen er fagoverskridende og problemorientert (L97:83), kan en med rimelighet hevde at nettopp de studentene som erfarer og lærer mest om hvordan grupper både kan og bør fungere, har oppnådd den mest funksjonelle læringen. Når det gjelder læring av faglig orientert stoff har de gruppene som har gjennomgått slike turbulente gruppeprosesser redet grunnen for en konstruktiv samhandlingsarena som har alle muligheter til å fungere konstruktivt. Slik mener jeg at disse gruppene på sikt vil lære minst like mye fag som grupper som ikke har avklart relasjonene medlemmene imellom. Pedagogikkprofessor Trygve Bergem er inne på de samme tankene når han uttaler seg om den nye lærerrollen:

*...Dette forsterker behovet for en bevisst gjennomtenkning av hvilket fundament en ny lærerutdanning bør bygges på, og hvilket innhold den bør få. Det er en reell mulighet for at det kan være like viktig å styrke studentenes verdibevissthet og karakterstyrke og stimulere utviklingen av deres evne til moralsk tenkning og refleksjon, som å proppe dem fulle med datostemplet kunnskap (Bergem 2001:311).*

Turbulente prosesser er, som vi har sett, gjerne et fenomen som har oppstått i begynnelsen av studiet. Utover i studiet har samarbeidsproblemer i gruppene ikke vært noe tema. Tendensen tyder nettopp på at studentene tilegner seg kompetanse i samarbeidslæring og teamarbeid, samtidig som dårlig fungerende elementer gjerne har sluttet på studiet. Jeg mener det er av en viss betydning at vi lærere i lærerutdanninga er oss bevisst akkurat dette forholdet. Og en

naturlig konsekvens av denne innsikten er at vi må våge å slippe kontrollen over gruppeprosessen, og i størst mulig grad stole på og kreve at studentene selv ordner opp i eventuelle problemer. Våre erfaringer har vist at gruppene som møter disse problemene til daglig egner seg mye bedre til å styre gruppeprosessene enn vi lærere. Vi må derfor ikke gi for lett etter for studenters spontane krav, gjerne i første semester, om at vi lærere, eller andre ansvarspersoner i systemet, må ordne opp i gruppens samarbeidsproblemer.

### **5.3 Responsgiving**

Responsarbeidet har vært et grunnleggende element i vårt arbeid med tekstmappene. Det er gjennom systematisk øvelse i å respondere på egne og andres arbeider at studentene kan tilegne seg kritisk kompetanse i henhold til ulike perspektiver i forhold til norskfagets ulike emner. Ved at studentene i tillegg til å se og forstå hvordan tekster er bygd opp og samtidig forstå hvordan de fungerer i sin sammenheng, også skal formidle dette til en mottaker, kan en samlet sett si at tekstmappene har et potensiale i seg til både å utvikle en kritisk og en kommunikativ kompetanse. Slik fremstår tekstmappene naturlig nok som et konstruktivt bidrag i forhold til en norskfaglig kontekst. Men i og med at tekstmappene initierer tekstlig samhandling i arbeidet med å tilegne seg nytt lærestoff, bidrar de også til at studentene både får en praktisk og en teoretisk innføring i egen læringsprosess. Slik vil arbeidet med tekstmappene ideelt sett kunne tjene en dobbelt modellfunksjon. De kan fungere som et praktisk metodisk uttrykk for planverkets teorigrunnlag, og de kan fungere som en modell for egen fremtidige pedagogiske praksis.

#### **5.3.1 Studentenes responsgiving**

Studenters overflatiske holdning til responsarbeid kan være et uttrykk for at formidlingsbaserte og behaviouristisk inspirert tradisjon henger ved ikke bare blant studentene, men også blant oss lærere. For vurdert i ettertid, er det rimelig å se på den overfladiske studentresponsen som en konsekvens av manglende praktisk oppfølging av responsarbeidet i forbindelse med gruppens tekstproduksjoner. Etter å ha legitimert responsgiving i forhold til pedagogisk teori, og i tillegg øvd oss på dette i samband med studentframlegg i begynnelsen av første semester, så kan det se ut som at vi lærere har lagt for liten vekt på denne prosessorienterte arbeidsmåten utover i studiet. De fleste studentene mangler praktisk erfaring

i responsgiving fra tidligere skolegang, og når de i tillegg ikke blir utfordret systematisk på denne arbeidsmåten hos oss, er det ikke mer enn rimelig at studentresponsen nærmest uteblir fra tekstmappene. Det kan synes som om vi har undervurdert arbeidet med å oppjustere responsarbeidets status. Dette er derfor en kritikk vi som lærere må ta til oss og som vi i det videre må ta konsekvensen av.

Et viktig ledd i å lette responsarbeidet er å etablere tydelige vurderingskriterier som responsen skal forankres i. Videre er det av stor betydning å la studentene være med i arbeidet med å etablere evalueringskriteriene, for slik å ansvarliggjøre dem og gi dem anledning til å lære dette arbeidet. Studentene må også være med å utforme sjangerkriterier for respons i ulike sammenhenger, og de må utfordres til å formulere kravene vi skal sette til studentresponsens utforming (Ellmin 2000:86, Taube 2000:24). Det må være helt klart at i den grad responsarbeidet uteblir fra mappene, vil studentene miste en enestående mulighet til både å skaffe seg kritisk tekstkompetanse og skaffe seg et metaperspektiv på læring. Dermed kan en hevde at en av grunnpillarene i arbeidet med tekstmapper faller bort. Fraværet av studentresponsen utover i studiet reduserer tekstmappene til å fungere som de tradisjonelle stilbøkene som vi kjenner så godt i norskfaget, og representerer en nedvurdering av det konstruktive læringsprinsippet som arbeidet med tekstmapper er fundert på. Formulert konkret, kan det se ut som at det ikke er så nøye det studentene sier eller produserer av tekst, det er vi lærere som skal formulere det vektige.

### **5.3.2 Lærernes responsgiving**

Gjennom lærernes respons i tekstmappene har vi hatt en enestående anledning til å realisere en veiledende rolle overfor studentene. Som det har gått frem av det ovenstående, kan vi med god grunn stille oss tvilende til om vi har utnyttet denne muligheten fullt ut. Etter min oppfatning er det først og fremst den relativt lange tiden vi har brukt på våre tilbakemeldinger som har ført til denne tvilen. Det synes som at i den tiden som vi har sittet på tekstmappene, har studentene glemt viktige detaljer og utfordringer de stod overfor i sine tekstproduksjoner. Dermed oppleves våre kommentarer lett uvedkommende og fremmed for studentene, og deres oppmerksomhet rettes mot pluss- og minusdimensjonen ved kommentarene heller enn den faglige dimensjonen. Mangel på samtidighet i kommunikasjonen gjør dermed de faglige kommentarene i stor grad irrelevant for studentene, og det pedagogiske møtet uteblir.

Vurdert i ettertid kan en se at i den grad responsen har vært overskridende i den forstand at den har famnet om for mange detaljer, i tillegg til at den har strukket seg ut i tid, kan en med stor grad av rimelighet hevde at responsen har vært basert på en grunnleggende tillit til formidlingspedagogikkens læringspotensiale. Vi lærerere fremstår som faglige autoritetspersoner som gir kategoriske vurderinger av produkter i forhold til målene som gjelder for vår utdanning. Studentenes manglende interesse for de faglige sidene ved denne responsen har lært oss at formidlingspedagogikken ikke er denne tilliten verdig.

På den annen side synes det responsarbeidet vi gjør i løpet av tekstskepingsprosessene i større grad å innfri en reell veilederrolle. Og det er nettopp samtidigheten i kommunikasjonen som gjør våre kommentarer i slike sammenhenger relevante og i heldige øyeblikk meget nyttige for studentene.

Samlet sett kan vår responspraksis også sorteres under begrepene *formativ* og *summativ* vurdering som briten Michael Scriven lanserte i 1967 (Helle 2000:61). Den formative vurderingen retter oppmerksomheten mot læringsdimensjonen, og hvor veiledningen er sentral. Når vi vurderer formativt, forsøker vi å finne ut hvilke elementer den lærende behersker, eventuelt ikke behersker. Vurderer vi summativt, kontrollerer vi om den lærende har kommet over et visst nivå. Vår skriftlige responspraksis synes for en stor del å være summative vurderinger, og kontrollfunksjonen har dermed fått dominert på bekostning av formative vurderinger. De praktisk pedagogiske konsekvensene av disse erfaringene synes åpenbare. For å øke graden av samtidighet – og dermed relevansen – av vår respons, og samtidig redusere vår enorme tidsbruk til dette arbeidet, må vi fortsette med å utvikle tidsbesparende praksiser i vårt responsarbeid (se side 19).

Jeg vil legge til at nesten uavhengig av tiden vi har brukt på å gi studentene tilbakemeldinger, er det rimelig å anta at vi har oppnådd en form for samtidighet i lærerkommentarene som har dreid seg om kvaliteten i studentenes langsiktige læringsforløp. Denne antakelsen er basert på at disse kommentarene i større grad berører en pågående - og ikke en tilbakelagt prosess. Nå er det nok også viktig å være klar over at denne responsen bærer i seg et vesentlig element av kontroll ved at lærerne kan vurdere studentenes progresjon over tid, og samtidig kontrollere om arbeidskravene er oppfylt. I de tilfellene studenter av ulike grunner ikke har fulgt progresjonen i undervisningen, eller at de ikke har oppfylt arbeidskravene som er satt til et gitt tidspunkt, så har tekstmappe slik blitt brukt som basis for skikkethetsvurderingen. Nå kan

en kritisk hevde at kontrollaspektet er sterkt nedtonet i den pedagogiske begrunnelsen for å bruke tekstmapper i undervisningen. Til en slik innvending er det å si at all vurdering befinner seg i spenningsfeltet mellom kontroll og veiledning (Helle 2000:14). For oss er det av stor betydning at vi til enhver tid er oss bevisst på når vi driver med hva og hvilke mål vi har med våre vurderings- og responsaktiviteter. Stilt overfor kravet om å foreta skikkethetsvurdering i kombinasjon med en stadig mer heterogen studentgruppe i dagens lærerutdanning, har behovet for å legge mer vekt på kontrollaspektet blitt forsterket. Derfor vil jeg påstå at tekstmappene har fungert som en viktig og nødvendig kilde til kontrollmotivert vurdering.

Med tanke på all tiden vi bruker til å gi skriftlig respons på arbeidene i tekstmappene og den relativt beskjedne faglige verdien denne formen for vurdering og respondering har, er det naturlig at vi for fremtiden i større grad må respondere på bakgrunn av formative vurderinger, for å bruke Scrivens terminologi. Det ligger til sakens natur at denne prosessorienterte responderingen i større grad retter seg mot selve tekstskapingsfasen - både den gruppevis og den individuelle.

#### **5.4 Formelle bestemmelser**

Fagplanens bestemmelse om obligatoriske arbeidskrav i tilknytning til tekstmapper minner om en form for kontraktsundervisning. Fagplanen er kontrakten, og studentene erkjenner fagplanen som gjeldende styringsdokument. Men siden det er vi lærere som har formulert fagplanens bestemmelser, siden det er vi lærere som har bestemt hvilke og hvor mange oppgaver som skal med, og siden disse bestemmelsene i en viss grad har vært kontrollmotivert, så kan en hevde at de formelle bestemmelsene fremstår som uttrykk på et autoritært lærerstyrt system som ikke setter studenten i sentrum. Fagplanens formulering om obligatoriske arbeidskrav er i henhold til en slik oppfatning et strukturelt grep som skal fange studentene i forpliktende løp. Til en slik kategorisk påstand er det å si at den moderne lærerrollen er sammensatt, og det innebærer at dagens lærer er ikke enten autoritær, eller kontrollorientert, eller formidlingsorientert eller en veileder. Dagens lærerrolle rommer alle disse rollene:

*Lærerne må være så nære som personer at barn og unge kan stole på og snakke åpent med dem. De må kunne tenne og fortelle, men også tilrettelegge, gi struktur og føringer for unge under læring og på søking (L-97:32).*

Innføring av tekstmapper og obligatoriske arbeidskrav er nettopp å gi struktur og føringer for studentenes studieforløp:

*Det er kanskje ikke mappen i seg selv som er det viktigste, men den strukturen den skaper, og de prosessene den muliggjør. Det dreier seg om elevenes egen målsetting, elevens selvrefleksjon og evne til å finne fram til både sine sterke og svake sider og til sine forbedringsbehov. Utgangspunktet er at alle elever kan utvikles, alle kan ta ansvar for egne studier og lære av egne erfaringer. Men da må skolen skape en struktur som muliggjør disse prosessene (Ian S. Fox i Ellmin 2000:65, min understreking.).*

Gjennom det strukturelle grepet som innføringen av et obligatorisk antall arbeider til tekstmapper er, har vi sett at mappene også har utfylt et kontrollbehov. Gjennom mappene har vi lærere hatt anledning til å kontrollere at studentene har innfridd arbeidskravene i faget, og vi har kunnet følge den faglige progresjonen til studentene gjennom studiet. Slik har kvaliteten på tekstene i mappen også vært et sterkt indisium på kvaliteten på den undervisningen som vi har ansvaret for. Samlet sett er det derfor grunn til å hevde at gjennom arbeidet med tekstmappene har vi lærere kunnet utfylle flere av de rollene som lærerfunksjonen krever i dag.

I ettertid kan det virke som at vi lærere hadde overdrevne forestillinger om den kontrollaktiviteten som vi skulle ivareta. Våre rutiner har vist at selv om vi har kunnet oppdage unnalurerne på et tidlig stadium, så har vi ikke klart å utvikle rutiner som har ført til at unnaluring fikk konsekvenser for studentene. Det har vært studentenes praksis i gruppene som i størst grad har utfylt en kontrollfunksjon gjennom sine rutiner. Denne kontrollutøvelsen har, som vist tidligere, også vært sterkt medvirkende til at en tredjedel av studentene har falt fra. Derfor vil jeg hevde at innføringen av tekstmappene og de formelle bestemmelsene i tilknytning til dem har etablert en forpliktende tekstproduksjon som ikke har gitt rom for blindpassasjerer. Dermed har tekstmappene fungert som et studentstyrt kontrollorgan, som i en viss grad har gjort lærernes kontrolloppgaver overflødige. Hevet over enhver tvil blir derfor arbeidet med å formulere formelle bestemmelser for studentenes studieforløp særdeles viktig, for det er gjennom dette arbeidet at de grunnleggende rammebetingelsene for læringen etableres.



Siden arbeidet med tekstmapper er en gjennomgående studentsentrert arbeidsmåte, er det viktig at også studentenes stemme blir hørt i planleggingsarbeidet. Gjennom studentmedvirkning oppnår en å skape eier-, ansvarsforhold og motivasjon for undervisningen i større grad enn om undervisningen utelukkende hadde vært lærerstyrt. Studentstemmen kan en høre ved å ta hensyn til studentreaksjoner på gjeldende praksis, og en kan integrere studentrepresentant(er) i en begynnerfase av arbeidet. For øvrig er det mer naturlig at studentene får sterkere innvirkning på eget studieforløp i detaljplanleggingen av den daglige undervisningen.

## 6.0 Oppsummerende merknader

Vi har erfart at arbeidsmappene danner en funksjonell samhandlingsarena hvor alle studentene må produsere forskjellige teksttyper. Dermed har tekstmappene fungert som et konstruktivt og forpliktende læringsverktøy i lærerutdanningen. Det er viktig å være klar over at vår praksis ikke må forveksles med klassisk mappevurdering der de lærende i tillegg til arbeidsmappa også lager ei presentasjonsmappe til bruk i eksamenssammenheng (Taube 2000:25). Siden vi ikke praktiserer mappevurdering, er det rimelig å hevde at vi ikke utnytter fullt ut det konstruktive læringspotensialet som ligger i arbeidet med tekstmapper. Forklaringen ligger i at hvis tekster fra arbeidsmappene skulle utgjøre en del av tekstgrunnlaget til eksamen, ville motivasjonen og dermed kvaliteten i arbeidet med disse tekstene økt betraktelig på grunn av den funksjonelle dimensjonen som mappetekstene ville fått. Slik kunne vi klart å etablere større grad av ansvarliggjøring av studentenes egne læringsprosjekter. Når eksamensordningen slik kunne ha gjenspeilet undervisningen, ville det også vært etablert en klarere sammenheng mellom teori og praksis i utdanningen. Siste års praksis viser at vi har *gått motsatt vei*. Gjennom å redusere antallet tekster som skal til tekstmappen, kan det se ut som vi har redusert statusen og betydningen til tekstmappene. I alle fall er økt fravær et sterkt indisium på at flere studenter legger mindre vekt på arbeidet med å produsere tekst til tekstmappene. Disse erfaringene har lært oss at de grunnleggende rammebetingelsene som fagplanformuleringene representerer, legger avgjørende føringer for studentenes arbeidsinnsats. Denne dimensjonen er spesielt viktig i ei tid hvor vi, som en konsekvens av høgskolens stadig mer innskrenkede økonomiske betingelser, rekrutterer studenter med forskjellig bakgrunn, med ulik motivasjon og med ulike evner til å fullføre lærerutdanningen på en tilfredsstillende måte. Og nettopp den heterogene studentgruppen vi etter hvert har fått, har legitimert den kontrollfunksjonen som vi har sett at tekstmappene har utfyllt, en

kontrollfunksjon som studentene i stor grad har klart å forvalte selv gjennom gruppeprosessene. Slik har vi lærere forstått at vi kan redusere vår egen kontrollpraksis i utdanningen. Det er likevel viktig å være klar over at planverkets basis i konstruktivistisk inspirert teori blir motarbeidet av en behavioristisk inspirert praksis i og med behovet for kontroll. Høgskolens finansielle vilkår presser etter min oppfatning frem og legitimerer en slik praksis.

Når vi ikke har utnyttet det pedagogiske potensialet som tekstmappene representerer, innebærer det også at vi ikke har vært systematisk nok i forhold til å øke statusen til studentenes responsarbeid. Blant annet har vi i for liten grad involvert studentene i arbeidet med å bestemme og formulere relevante evalueringskriterier. Dermed har vi ikke klart å utnytte tekstmappene godt nok som kommunikasjonsmedium for den tekstlige samhandlingen studentene imellom. Spesielt har dette gått ut over studentenes muligheter til å skaffe seg øvelse i den kritiske tilnærmingen til tekster og læringsforløp. Slik har de mistet en gylden anledning til å tilegne seg et metaperspektiv på læring.

Vi lærere har respondert på tekstmappene minimum én gang i semesteret, oftest etter et tematisk avsluttet læringsforløp, og vi har brukt relativt lang tid på å gi tilbakemeldinger til studentene. Denne formen for responsgivning har gjort tekstmappene til det Taube (Taube 2000:25) kaller arbeidsmapper. I følge Taube eigner disse seg i størst grad til å dokumentere selve arbeids- og læringsprosessen, og vi må nok ta inn over oss at denne praksisen i for liten grad har tatt høyde for den formative vurderingsfunksjonen (se side 30).

Våre samlede erfaringer fra arbeidet med tekstmapper i lærerutdanningen preges av at vi praktiserer læreryrket i ei omskiftelig tid. Og ganske symptomatisk for ei omskiftelig tid er det at vi holder fast ved alt det gamle samtidig som vi prøver ut det nye. Resultatet for oss lærere er at vi opplever det nye som svært arbeidsbelastende. I henhold til en oppegående men livstrett tradisjon i skolen kunne det være fristende å oppsummere med å si at vi har prøvd å innføre tekstmapper i undervisningen, men det skal vi slutte med for dette utviklingsarbeidet har kun ført til at vi lærere har måttet arbeide dobbelt... Nå er jeg heldigvis mer fristet til å si at vi har gjort oss verdifulle erfaringer i arbeidet med tekstmapper, erfaringer som vil hjelpe oss videre i arbeidet med å oppdatere vår undervisning i lærerutdanninga til å være mer i samsvar med den pedagogiske tenkningen som planverket er tuftet på. Vel vitende om finansielle rammevilkår som motvirker en slik prosess, mener jeg det er viktig at vi i lys av

våre nyslåtte erfaringer viderefører våre bestrebelser på å videreutvikle nye arbeids- og evalueringsmåter. Arbeidet med tekstmapper har lært oss at i den pågående endringsprosessen i skolen er lærerrollen fortsatt kompleks og sammensatt av flere delroller, men vi behøver ikke nødvendigvis å fylle ut alle disse delrollene – hele tiden.

## **6.1 Forslag til konkrete tiltak i vårt videre arbeid med tekstmapper**

I vårt videre arbeid med å utvikle studentaktive metoder som tekstmapper i prinsippet er, vil jeg på bakgrunn av våre erfaringer så langt foreslå følgende:

- Vi bør innføre utvide arbeidet med tekstmapper til også å omfatte mappevurdering.
- Vi bør vurdere å øke antall arbeider til tekstmappene. Vurderingen bør gjøres i samråd med andre fag på klassetrinnet.
- Sammen med studentene bør vi utvikle oppgaver til tekstmappene som varierer både i omfang og sjangere.
- Oppgaveproduksjonene til tekstmappen må fortsatt være gruppebasert.
- Noen oppgaver til tekstmappen kan arrangeres i samarbeid med andre fag.
- Vi bør i større grad systematisere studentresponsen og utvikle flerere former for studentrespons.
- Vi bør i større grad involvere studentene i å utarbeide kriterier for respons.
- Vi bør i større grad konsentrere lærerresponsen mot selve arbeidsprosessen.
- Produktorientert respons bør komme så hurtig som mulig etter at studentene har gjort ferdig oppgavene sine.
- Vi bør fortsette å utvikle varierte former for lærerrespons, gjerne i samarbeid med studentene.
- Vi må lære oss å regne lærerens responsarbeid som studentrelatert tid.
- Vi må holde fast på formelle prosedyrer i tilfeller hvor studentene ikke innfrir arbeidskravene til mappa.
- Før vi lærere prøver å løse uheldige gruppeprosesser som har oppstått i samband med tekstproduksjoner til mappene, bør vi utfordre studentene til å løse problemene selv.

## Litteraturliste:

- Bergem Trygve: *Slipp elevene løs, artikler med søkelys på lærerrollen*, Gyldendal 2001
- Bråten Ivar (red): *Vygotsky i pedagogikken*, Cappelen forlag 1996
- Dysthe Olga: *Ord på nye spor*, Samlaget Oslo 1996
- Ellmin Roger: *Mappemetodikk i skolen – som arbeidsmåte, tenkemåte og læremåte* Kommuneforlaget Oslo 2000
- Fagplan  
Helle Lars: *Norsk 1*, Høgskolen i Alta
- Helle Lars: *Elevvurdering – kontroll eller læring*, Tano Aschehoug 2000
- Jerlang Espen: *Utviklingspsykologiske teorier*, Gyldendal norsk forlag, 1993
- Karlsen/Zakariassen: *Fortelling og evaluering, Rapport Høgskolen i Finnmark*, 1999
- Løkensgard Hoel Torlaug: *Skrivepedagogikk på norsk – prosessorientert skriving i teori og praksis*, LNU/Cappelen Oslo 1990
- L-97:  
Rammeplan: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, NLS 1996
- Rammeplan: *Rammeplan og forskrift for Allmenlærerutdanning*, Kirke-, Utdannings og Forskningsdepartementet 1999
- Stensaasen Svein og O. Sletta: *Gruppeprosesser, læring og samarbeid i grupper*, Universitetsforlaget, Oslo 1996
- Taube Karin: *Mappevurdering*, Tano Aschehoug 1998
- Taube Karin: *Mappevurdering*, rev. utgave, Tano Aschehoug 2000
- Torvik Arne: *Litteraturteori*, Tano Oslo 1994
- Vagle Wenche m.fl.: *Tekst og kontekst*, (LNU/Cappellen Oslo 1993
- Voloshinov/Baktin: *Fra Pam Morris: The Bakhtin Reader*, Arnold, London 1997
- Øzerk Kamil Z. *Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring*, i Bråten (red): *Vygotsky i pedagogikken*, Cappelen 1996
- Øzerk Kamil Z. *Opplæringsteori og læringsforståelse*, Oplandske Bokforlag, 1999