

Mappevurdering – tilfeldig, tileigna eller tilpassa læring? Ein punktstudie

Inger Vederhus, Fakultet for lærarutdanning, Høgskolen i Oslo og Akershus

Det er i fleire studiar (Skjong og Vederhus 2005, 2006, 2007 og 2008, Skjong 2009) gjort greie for omlegginga av skriveundervisning med vurdering i lærarutdanninga ved Høgskolen i Oslo frå hausten 2005, kor studentane skriv alle mappetekstane sine i norskfaget på nynorsk. Konklusjonar frå studiane tyder på at studentane sjølve vurderer læringsutbyttet som stort samanlikna med anna skriveopplæring på nynorsk. Spesielt understrekar fleire av studentane at mappeskriving gjennom eit heilt år, der studentane har høve til å arbeide med tekstane i fleire rundar også etter respons frå lærar, er lærerikt og kan hjelpe dei fram med «skrivaridentiteten» (Krogh 2009 i Skjong 2009), «eg fann stemma mi på nynorsk» (Skjong og Vederhus 2006). Undersøkingar (Steinsvik Nordal 2004) fortel at nynorsk skriveopplæring i grunnskulen, for den majoriteten av studentane som hovudsakleg skriv bokmål, kan vere marginal. Det er ingen grunn til å anta at erfaringane til studentane Høgskolen i Oslo avvik spesielt frå desse generelle resultata. 96,1 % av studentane frå A05-kullet ved Høgskolen i Oslo har nynorsk som såkalla hovudmål (Skjong og Vederhus 2006).

Utval av materiale

Marit Allern (2005) har utførleg gjort greie for dei teoretiske og metodologiske problema med å vere deltakar i eit undersøkingsfelt om skrivemapper og samstundes forske i dette. Desse problema gjeld også våre studiar. Forskingsetiske- og habilitetsomsyn ligg bak når Skjong og eg har undersøkt ulikt materiale. Vi forskar ikkje i skrivinga til eigne studentar, men forskinga skjer på eigen arbeidsplass, studentar og kollegaer som vi kjenner godt, er involverte, og vi har vore det også som ein del av kollegiet. Synnøve Skjong har m.a. i artikkelen "Vi får presisert kva som er galt, og finn lettare system i feila vi gjer. Nynorsk(opp)læring og skrivemapper i lærarutdanninga» særleg undersøkt endringar på mikronivå i utvalde mappetekstar og knytt desse til studiar i refleksjonstekstar frå studentane (Skjong 2009). Undersøkinga mi byggjer mykje på dei tilsvarande metodane utvikla i analysar av materialet vårt, men eg tar av habilitetsgrunnar og forskningsetiske omsyn fatt i ein annan del av materialet enn det Skjong gjer, og byggjer ut til dels også nokre andre perspektiv. Eg undersøker korleis studentane meistrar å utvikle nynorsk skriftspråk etter å ha fått kommentarar frå faglærar, men tar også til dels fram andre slags lærarresponsar enn dei som tidlegare er vist av Synnøve Skjong.

Tidspunktet er viktig. Dette er ei framstilling av ein startfase, ein punktstudie frå det første året då alle studentane ved allmennlærarutdanninga i Oslo det første studieåret skulle skrive alle tekstane sine på nynorsk. Vi dukkar ned i mappene på eit startpunkt

for lærarar og studentar. Lærarane hadde arbeidd med mappevurdering tidlegare, det nye var det konsentrerte fokuset på nynorsk. Lærarane prøver seg fram med kommentarmåtar, og det syner seg at det er varierte kommentarmåtar som blir sett i spel. Kva slags kommentarmåte fører til kva slags studentarbeid? Er det mogleg å spore relasjonar mellom lærarkommentar og studentskriving? Denne undersøkinga ser nærmare på mappetekstane til A05-kullet ut frå omgrepa situasjon, kommunikasjon mellom lærar og student gjennom merknader frå lærar til student på makro- og mikronivå og inkluderer til slutt nokre retoriske perspektiv knytt til refleksjonstekstane studentane har skrivne.

Situasjon

Studerer ein «situated education», gjeld desse konstruktivistiske og sosiokulturelle læringsteoriar med vekt på dei sosiale prosessane i læringa (Lave & Wenger 1991), skriving som skjer i kommunikasjon mellom individ. Læringsperspektivet er sentralt, og dette handlar om ulike samarbeidsnivå og også skrivemåtar. I mange av studiane om literacy-utvikling gjennom digitalt mappearbeid er nett dette perspektivet sentralt, også influert av teoriar om dialog i nettbasert skriveopplæring (Allern 2005, Barton 2007, Lankshear & Knobel 2008).

Mappene i materialet vårt er produserte under det som kan kallast opne vilkår (Hamp-Lyons & Condon 2000:4). Tekstane er ikkje skrivne i kontrollerte klasse- eller undervisningssituasjonar. Men sjølve situasjonen for den skriftlege kommunikasjonen mellom student og lærar er kontrollert gjennom vilkåra for kommunikasjon i den digitale mappeskrivingsprosessen. Læraren kommenter i arbeidsmappa eit førsteutkast frå ein student, studenten har m.a. ut frå kommentaren høve til å vurdere og endre teksten sin før endeleg innlevering i vurderingsmappa. Det er altså ikkje den endelege teksten studenten får kommentarar på. Og det er også eit viktig vilkår at det er studenten som vel kva slags tekstar han skal levere til vurdering i den endelege vurderingsmappa. Den siste og einaste obligatoriske teksten i mappa skal såleis også vere ein refleksjon som kommenterer utval av tekstar, (prosess) og særtrekk i kvar tekst (produkt). Vekt på utval, kommentar og refleksjon er viktige stikkord for dei digitale skrivemappene på nynorsk i lærarutdanninga ved Høgskolen i Oslo 2005.

Variert, tilpassa eller tilfeldig respons frå lærar?

Kva slags lærar- og studentarbeid i arbeidsmappene ligg bak levert tekst i den endelege vurderingsmappa? Går det an, ut frå å registrere forholdet mellom lærarrespons og studenttekst, å seie noko spesifikt om kva slags lærarkommentar i nett dette materialet som fører til god tekstutvikling og med dette kanskje knyte varsamt an til tidlegare granskingar om lærarresponsen i digital mappevurdering i lærarutdanninga og elles? (Madsen 2003 i Dysthe & Engelsen (red.) 2003, Taasen,

Havnes & Lauvås mfl. 2004, Allern 2005, Igland 2009, Skjong 2009). Studiar av kommentarane frå lærarane, som alltid skal vere ein del av arbeidsmappene, kan hjelpe oss til betre innsikt i kva som skjer med skrivaren i ein eventuell revisjonsprosess under digital mappeskriving. Det er interessant å sjå kva ein student kan vere i stand til å få ut av skriverettleiinga frå lærar. Skjer det endring, og i så fall kva slags? Er det t.d. slavisk kopiering, eller skjer det utvikling av den gjeldande teksten med overføringsverdi til andre tekstar i mappa?

Lærarresponsen til mappetekstane er ikkje isolerte frå den andre undervisninga som studenten er med på. Likevel kan det vere nyttig å fryse fast og gjere ein punktstudie i korleis ein bestemt læringssituasjon knytt til digital mappevurdering fungerer. Dette er altså i vårt tilfelle den skriftlege responsen frå læraren, som er den første kommentaren studenten mottar på sin tekst, vi beveger oss altså i skriftspråket og ser først og fremst på situasjonar der språket er medierande i ein ganske så definert kommunikasjonsprosess mellom student og lærar. Dette er altså ei undersøking som involverer tilbakemeldingar frå fleire lærarar til fleire studentar innan eit studieprogram, med trekk av det Dysthe og Hertzberg (2009) kallar studiar på mikro- og mesonivå.

Dette året var som sagt det første året i utdanninga då alle tekstane i skrivemappa skulle vere på nynorsk. Lærarane hadde i møte snakka saman om ulike tilbakemeldingsmåtar for dei tre tekstane som skulle få kommentarar i arbeidsmappa. Det blei ikkje følgt noko felles opplegg for språkkommentarar eller tekstkommentarar korkje på makro- eller mikronivå. Men det var generell semje om at visse manifestasjonar av skrivekvalitetar etter kriteria makro- og mikronivå måtte spele ei avgjerande rolle. Marit Allerns studie frå 2005 av mappevurdering i praktisk-pedagogisk utdanning peikar også på at kollektiv lærargjennomføring av mappevurdering er avgjerande for om resultatet skal bli vellukka.

Kva slags kommentarar?

Kva slags tekstarbeid kan vi spore som eit resultat av lærarresponsen? Kan vi seie noko om kva slags kommentarmåtar studentar oppfattar lett? Kan vi seie noko om kva slags kommentarar som fører til kva slags endringar? Studenten får skriftlege kommentarar på teksten vi studerer, kva gjer studenten med denne fram til og med endeleg innlevering? Eit mogleg mål med ei slik framstilling er å stille spørsmål for å styrke kriteriebasert mappevurdering ut frå dei kunnskapsbaserte effektstudiane. Kva slags kompetansar og ferdigheiter er viktige for lærar og studentar for å betre nett den nynorske språkkompetansen gjennom digitalt mappearbeid?

Responsmåtar

Trass desse felles intensjonane, viser materialet mitt som det i det følgjande vil bli gjort detaljert greie for, at den same læraren kan ha ulike system for kommentarar for studentar i den same gruppa. Variasjonar på mikronivå er:

- detaljkommentarar og direkte framvising av feiltype med eksempel på rett språk
- stryking i studentteksten av lærar, merking av problemområde med gul tusj
- generelle kommentarar som kommentaren «sjå over rettskriving, bøyingsformer, korrektur»
- knapt nokre kommentarar i det heile.

På makronivå er spennet det same, frå ingen kommentarar, til kommentarar med tydeleg framlegg til utdjuping av tekst som t.d.: «Kan du seie noko meir om bileta, om samspelet tekst/bilete osv.?», og spørsmål om alternativ utdjuping frå faglitteratur til generelle kommentarar. Sluttkommentaren, som ikkje er der i alle tilfelle (nokre tekstar har hovudsakleg undervegskommentarar med bruk av merknadsfunksjonen), kan variere frå svært generelle karakteristikkar med karakteriserande ris og ros til meir presise tekstkommentarar. Også her er det variasjonar i kommentarar hos den enkelte læraren i høve til ulike tekstar, og lærarane imellom.

Vi portretterer altså ikkje enkeltlærarar, men studerer ulike responsmåtar, og som vist over er desse måtane fleksible. Det er likevel klart at studentane blir møtt med krav i høve til makronivå når det gjeld tekstsamanheng, og mikronivå, t.d. nynorsk rettskriving, sjå under. Sjølv om tilbakemeldingsmåtane varierer, er kommentarar til desse to språknivåa overordna i tilbakemeldingane. Med kommentarar sentrert rundt faste tekstkonvensjonar, er tilbakemeldingane frå lærarane ofte meir prega av formalisme enn ekspressivitet som tillèt studentane å rette fokus mot eiga subjektiv skrivestemme. Dei studentane som formulerer at dei har kome fram til si nynorskstemme, understrekar nett tilknyttinga til meir formalistiske språkvurderingar og diskusjonar. Spørsmålet er om nett det å skrive på nynorsk forsterkar ei meir formalistisk prega mappevurdering, slik Hamp-Lyons & Condon (2000) definerer formalisme i mappevurderinga. Dei skriftlege lærarresponsane er knytt til instruksjonar i undervisninga og til den skriftlege instruksjonen om kvar sjanger i skrivet om mappene som er tilgjengeleg for alle studentane før skrivinga. 2005-kullet hadde sjølv sagt også eksplisitt undervisning om nynorskskriving, og dei hadde tilbud om oppfølging i skrivegrupper som var leia av studentar med god nynorskkompetanse. Dette tilbudet nytta studentane seg av i liten grad.

Hamp-Lyons & Condon (2000) understrekar at lærarresponsen ved denne arbeidsmåten i stor grad er relasjonell og knytt til undervisning i klassar eller grupper. Kanskje er det likevel ulikt samarbeid med den enkelte student som speglar den ulike kommentarpraksisen hos same lærar? Ein av lærarane i materialet svarte 6 år seinare at ho trudde ho hadde same kommentarpraksis til alle studentane sine, andre ville

ikkje svare på spørsmålet så lenge etter. Medan dei kommenterte mappetekstane, hevda lærarane at dei følgde same kommentarpraksis for alle studentane sine.

I samband med å lære å skrive nynorsk godt, som jo framstår som eit tydeleg mål, kan omgrepet appropriering, tileigning vere nyttig (Marit Allern (2005:91) etter m.a. Wertsch (1998)). «Dette kan også kalles å gjøre andres (overleverte) ord og tenkemåter til våre egne», skriv Allern etter Rommetveit (1996:99) og forstår omgrepet som å gjelde ei villa handling eller tilsikta aktivitet frå ein person. Å gjere ei anna målform til si eiga kan innebere ein prosess som også er kjenneteikna av motstand mot det nye. Allern siterer her Bakhtin (1981:294) som kommenterer korleis sjølve språkfundamentet gjer motstand mot å bli appropriert på nye vis. Det kan såleis vere rimeleg å ha motstand i seg mot å gå inn i ein annan variant av skriftspråket og også skulle tileigne seg ny fagterminologi. Det er mykje som står på spel, så vel tileigning av ny fagkunnskap, og i lærarutdanninga blir dette knytt til etableringa av ein profesjonalitet, eller yrkesidentitet. Lærarkommentarar til tekstane blir slik nødvendige for meistring av lærarrolla også. Ein student knyter i refleksjonsnotatet omgrepet meistring slik til fagterminologi.

«Det er mange år sidan eg har vore student, og det å skrive nynorsk igjen var ei stor utfordring. Trass i at eg har måtte bruke ordlista mykje, var det overraskande at ein del ord og uttrykk kom naturleg. Skriftspråket mitt hadde eit munnleg preg i byrjinga. Eg føler at det har vore ein tung prosess å skrive oppgåver, og det har vore vanskeleg å formulere seg. Når eg les oppgåvene mine i etterkant, kan eg likevel sjå ei positiv utvikling både med omsyn til nynorsken og skriftspråket. Det var ikkje berre dette som var ein stressfaktor for meg. Eg følte det òg frustrerande å starte på arbeidsoppgåver som for meg verka å vere uoverkommelege. I skriveprosessen brukte eg mykje tid på å lese fagbøker som omhandla dei aktuelle tema. Ikkje minst har eg vore usikker på korleis dei ulike sjangrane skulle handterast. Under skriveprosessane har eg derfor snakka med andre medstudentar for å høyre korleis dei har handtert oppgåvene. Eg har lagt ned mykje tid i arbeidet med mappeskiving, men sit igjen med ei positiv innstilling til arbeidsforma. Særleg vil eg framheve fagnotatet i språk og læring som eksempel. Dette var den første teksten eg skreiv. Eg var usikker på korleis ein skulle skrive eit fagnotat og støtta meg mykje til informasjonen læraren hadde gjeve i forkant. Eg brukte lang tid på språket og innhaldet i mappeteksten. Det kom respons frå både norsklærar og mattelærar. Utkastet blei endra i forhold til det norsklæraren foreslo, men utfordringa til mattelæraren skjønte eg ikkje på dette tidspunktet. Eg valte derfor å leggje teksten bort. Det gjekk mange veker før eg tok fatt på han igjen. I mellomtida hadde eg lært og erfart mykje meir enn tidlegare i skuleåret. Plutselig forstod eg kommentarane til mattelæraren, og det var lett å sjå kva som måtte gjerast med teksten. Eg tok fatt på oppgåva med iver og følte sjølv at eg fekk vidareutvikla teksten ytterlegare, noko som gav meg ei enorm meistring. Samtaler og samarbeid med andre har hjulpet meg og mine medelevar vidare i den nærmaste utviklingssona, og vi har fungert som dynamiske stilas for kvarandre».

Detaljert gjennomgang av materialet: Kommunikasjon i 19 mapper

Eg har studert 19 mapper i 5 grupper inndelte etter avsluttande karakter, desse mappene har alle fått intern og ekstern sensur. Studien involverer kommunikasjonen frå lærar til student og kva som skjer med skrivinga hos studenten, i nokre tilfelle også endeleg vurdering frå intern sensor. Her vil eg sjå på forholdet mellom lærarkommentar og vidare arbeid med nett den første teksten i arbeidsmappa som fekk respons frå lærar, og som også vart levert i endeleg vurderingsmappe. I nokre tilfelle er dette ei kortare bokmelding, i andre eit lengre fagnotat, avhengig av kva slags tekst det er studenten har levert i den endelege vurderingsmappa. A05-kullet skreiv fem tekstar i arbeidsmappa si, på tre av desse fekk dei respons frå lærar. Eg har også sett på endeleg tekst slik han vart levert i vurderingsmappa. I vurderingsmappa har eg også studert refleksjonsteksten som er den fjerde teksten som blir lagt ved der, og som ikkje har fått kommentarar frå faglærar.

Karakterfordelinga ved eksamensresultatet for desse 19 mappene er 4 A, 4 B, 5 C, 3 D og 3 F. Den største gruppa er dei som fekk karakteren C. Er det nokre fellestrekk når det gjeld forholdet respons, oppretta tekst og endeleg studenttekst i denne C-gruppa?

1. C- gruppa

Makronivå (Parameter som blir nytta når det er snakk om makronivå i mappene: tekstoppbygging, overordna tekstsamanheng, spørsmål om utdjupingar på frase- eller ordnivå.)

I storparten av tilfella, (fire av fem), resulterer detaljerte merknader på dette nivået i teksten i endringar. Kva slags endringar vel så studentane? I nokre av dei tilfella der læraren føreslår utdjupingar, skjer dette, men i like mange tilfelle er det det motsette som skjer, endringa er at heile meininga blir redusert eller redigert bort.

Den femte studenten som i hovudsak ikkje endrar teksten sin etter mottatt kommentar, har fått mange framlegg til endringar på makrostruktur. Når desse er spørsmål eller kommentarar som inviterer til sjølvstende, t.d. «dette er eit interessant tema som kanskje kunne ha vore utdjupa her», skjer inga endring. Dersom kommentaren omtrent stavar endringa undervegs i teksten, «set inn referanse her», blir endringa gjort, det kjem ein referanse. Det er særleg ein presis kommentar som forårsakar at det siste utkastet av denne teksten blir noko lengre enn det første, då studenten følgjer lesetipset og invitasjonen til refleksjon som han får: «Her kan du bruke teorien om 1. og 2. ordens språk til å reflektere rundt observasjonane dine på ein fagleg måte». Nett her syner studenten at han kan lese i læreboka, og han prøver å knyte dette til praksiserfaringa som han skriv om. Men han syner også at han ikkje

forstår det han les, og heller ikkje kan skrive referanse rett, noko som han klarar nett der han bli vist at han skal gjere dette. Nye manglar oppstår i andreutkast. Desse blir ståande ukommenterte, og leverte til endeleg vurdering.

Mikronivå (Parameter som blir nytta når det er snakk om mikronivå i desse mappene; bøyning, rettskriving, teiknsetjing).

Endringar ved generelle merknader

Når merknader ikkje er spesifikt merkte ved feil undervegs i teksten (gjeld 2 tekstar), men det er generelt skrive at «problemområda er verbbøyning og feilstaving», blir rettingane stort sett ikkje følgde opp, og tilsvarande manglar når det gjeld feilstaving og verbbøyning er det i det eine tilfellet mange av også i refleksjonsnotatet.

Ein av desse to studentane har fått ein generell merknad om at den «språklege strukturen stort sett er god gjennom heile teksten». Det kan virke som at studenten tolkar det slik at dette betyr godt nok språk på mikronivå, for opprettingar og endringar er det lite av. Denne andre teksten skal vi studere meir detaljert. Studenten mottar ein generell kommentar om korrektur og bøyingsmønster, og gjer heller ikkje særlege endringar på mikronivå. Kommentaren seier at studenten har få språkfeil, ”fleire av dei er såkalla korrekturfeil. Du må sjølvstاده rette dei og lære korrekte bøyingsmønster der det er nødvendig.” Spesifikt blir einast tre feiltypar nemnde, bøyingsmønsteret til å sette/å setje og å meine, samt skilnaden på enda og enno. Studenten rettar opp desse to feila i versjon 2, men i den endeleg versjonen lagar ho ei ny feiltolking av verbet å setje. Den tredje mangelen læraren peikar på, bøyinga av å meine, har studenten meistra heile tida, og ho rettar heller ikkje opp. Elles er her ingen opprettingar av dei 24 feila som **ikkje** blir spesifikt kommenterte.

Studenten får ein generell sluttkommentar som kan ha hatt betydning for ei av dei manglande endringane. ”Framstillinga er særst god og språket presist og variert”, og notatet blir kalla ”eit kjempegodt utkast” på grunn av elegante observasjonar og humoristisk refleksjon. Kanskje manglar det noko matematikdidaktikk vert det sagt. Språkfeila vart karakteriserte som ”få”.

Denne studenten hadde venta seg ein betre karakter enn C både på gjeldande tekst og heile mappa, kanskje har ho tolka sluttkommentaren over slik, og får ei grunngjeving for karakteren C av intern sensor: ”Du skriv sjølv at du kunne ha arbeidd meir med å knytte teori til. Det har du altså ikkje gjort, noko denne karakteren speglar. Karakter: C.» Læraren gjentek også at eksempelsituasjonen er klar og at studenten skriv godt. Generelt om mappetekstane skriv læraren at ”språkfeila har med nynorsk å gjere, og det er ikkje katastrofalt mange, men mange nok”.

Denne studenten har likevel oppsiktsvekkjande få feil i refleksjonsnotatet sitt, mange av dei same feila som vi framleis finn i den endelege artikkelen, er her skrivne rett. Kanskje har det skjedd overføring og læring likevel ein annan stad i mappa enn i den kommenterte teksten?

Lærarens skriftlege formidling om nynorskkompetanse er også verd å merke seg, det er få presise merknader, og ei generell legitimering på det same nivået ved endeleg sluttkarakter, det blir gjentatt at studenten skriv godt, «men språkfeila har med nynorsk å gjere, og det er ikkje katastrofalt mange, men mange nok.» Ekstern sensor har slått hardare ned på nynorskfeila enn intern sensor.

Endringar ved meir detaljerte merknader

I tre andre tekstar oppstår det også gjerne nye feil ved endringar på mikronivå. Dette skjer t.d. når feilførekomstar rett og slett blir markerte nøye med gult i teksten, ordet «stimulerset» blir t.d. markert med gult, og blir endra til «stimuleres». Når ein feil på mikronivå blir detaljert markert med gult, blir det på same plass ofte gjort endringar, men i desse er det påfallande mykje feilskriving. Det er når kommentaren tydeleg viser fram rett førekomst undervegs i teksten at rett endring skjer. Spørsmålet er då om dette blir avskrift, eller om læring skjer. I dei fleste tilfella i denne gruppa finn ein dei same feila i refleksjonsnotatet, dei fleste av desse studentane har heller ikkje overført dei detaljerte kommentarane når dei skriv andre tekstar.

Oppsummerande kan vi for denne C-gruppa slå fast at dess meir detaljerte kommentarane er undervegs i teksten, dess meir aukar sjansane for eksplisitt bearbeiding i tekst, om enn ikkje alltid til det betre. Dette gjeld både på makro- og mikronivå. Men ingen av studentane i denne C-gruppa omarbeider førstutekasta sine i særleg grad slik at dei blir kvalitativt betre.

2. A-gruppa

Kva kjenneteiknar så forholdet mellom lærarrespons og studentar for dei fire studentane som har fått toppkarakterar på mappa si?

Makronivå

Generelle kommentarar

To av desse har fått nokre få generelle kommentarar på makronivå, to har ikkje mottatt kommentarar på dette nivået i det heile. Mellom dei to som har fått merknader, er det ei som tar desse til følgje, den andre ikkje. Tre av studentane arbeider lite med tekstane sine på makronivå.

Mikronivå

Generelle kommentarar

Ein av studentane har fått beskjed om å sjå nøye på substantiv- og verbbøying, pronomenumbruk, rettskrivinga og å sjå etter bokmålsord. Ut frå dette finn studenten 17 førekomstar som ho rettar opp, eitt bokmålsord blir ikkje retta opp. 12 av dei 17 opprettingane hos denne studenten skjer i den første revisjonen av teksten i arbeidsmappa. I eitt tilfelle skriv studenten ein ny feil i versjon 2, men i siste versjon blir feilen retta opp. Tre gonger blir feilen først retta opp i siste versjon. Dette tyder på at det har vore arbeidd med denne teksten i fleire rundar. Det er ikkje slavisk overføring av oppretta versjon i arbeidsmappa, slik det er hos nokre studentar i C-gruppa og hos dei andre i A-gruppa også.

Meir detaljerte kommentarar

Ein av desse tekstane har fått kommentert 9 språkmanglar detaljert med gul tusj. Læraren gjer ikkje eksplisitt greie for at han ikkje kommenterer alle språkfeila. I dette førsteutkastet er det dobbelt så mange språkfeil som ikkje blir kommenterte av faglærar. Alle dei 9 språkmanglane som er kommenterte med gult, blir retta rett opp, og 6 av dei 18 som ikkje er kommenterte. Mellom dei kommenterte er galen bøying av substantiv i hokjønn. Mellom dei ukommenterte er galen inkjekjønnsbøying. Det interessante er at i overføringa til refleksjonsnotatet er det framleis galen substantivsbøying i hokjønnsord, medan inkjekjønnsbøyinga som tidlegare ikkje er kommentert og heller ikkje retta opp, no er på plass. Totalt sett syner refleksjonsnotatet stor grad av nynorsklæring på mikronivå.

I dei to siste tekstane i denne gruppa har læraren gått inn i tekstane og brukt den digitale vurderingsfunksjonen delete i word, og stroke ut feila i teksten 26, respektive 22 gonger. Ein av studentane følgjer stort sett lojalt opp desse kommentarane, og finn rett versjon, den andre lèt vere å følgje tre råd, desse var også galne strykingar og studenten har forstått det. Dei andre blir følgde. I refleksjonsnotatet viser også denne studenten til usemje om språk med lærar, og at han har stått på sitt. Han seier også at han lært av dei andre språkrettingane. Alle desse refleksjonstekstane utmerkar seg alle med å skrive innsiktsfullt og sjølvstendig om nynorsk språkval og mappeskrivingsprosess, med vekt på teoretiske innfallsvinklar, og har høg grad av problematisering av eigen skriveprosess. Konklusjonen er at i A-gruppa finn vi varierte, kritiske og sjølvstendige tilnærmingar til lærarkommentarane på mikronivå.

3: B-gruppa

Makronivå

På makronivå er det for dei 4 studentane i denne gruppa ulik grad av kommentarar frå lærar. Éin blir beden om å byggje ut resonnementa sine, det gjer han ikkje. Ein annan får to korte merknader med spørsmål om grunngjeving av resonnement. Dette blir gjort på knappast mogleg måte. To av studentane arbeider mykje med tekstane på makronivå og utviklar tekstane.

Læraren har for den eine av tekstane etter førsteutkastet etterlyst utdjujing av tolkingdelen og litt fleire utgangspunkt for observasjonen. Dette kjem i revidert tekst. Den andre teksten har t.d. fått ein kommentar som fortel studenten at "dette avsnittet er godt". Dette avsnittet blir ståande som det er i utgangspunktet. Eit anna avsnitt får merknaden "dette må du skrive om". Å skrive om for denne studenten betyr i andre utkastet å leggje til ei forklaring, som i den endelege versjonen blir korta ned og med det blir betre.

I den generelle kommentaren til studenten skriv læraren at ho må arbeide "med nokre uheldige formuleringar og med det omstendelige i framstillinga. Her er ganske mange unødvendige ord og uttrykk". Læraren har presisert dette ved å gå inn i teksten, stryke, kome med framlegg; "sjå merknader", skriv læraren. Læraren ber slik studenten tone ned eller vurdere påstandar som hevdar at nynorsk ikkje er vanleg, og dette blir gjort.

Tre av desse fire studentane har fått generelle kommentarar om innhald og språkstruktur, to av desse gjer lite ut av kommentarane, ein meir. Den som endrar mest, er den som av desse har fått mest eksplisitte og presise kommentarar. Det er altså dei detaljerte kommentarane som fører til flest endringar på makronivå i B-gruppa.

Mikronivå

Tre av førsteutkasta får merka manglar med gult, eitt får framlegg til endringar i teksten. Alle dei tre som får merka språkmanglane sine med gult, rettar desse opp. Dei manglane som **ikkje** er kommenterte, som er omlag like mange som dei kommenterte, blir ikkje retta opp. Refleksjonsnotatet er prega av desse og nokre nye feil, dei kommenterte kjem ikkje att i refleksjonsnotata, og i det heile har desse refleksjonsnotata få feil på mikronivå. Det ser ut som om den detaljerte påvisinga av feil på mikronivå har ført til endringar. Studenten som har fått merknader i sjølve teksten der læraren har gått inn og stroke og også spesifikt kome med 41 framlegg til endringar i teksten, viser at ho har vurdert desse, i dei fleste tilfelle blir teksten endra, om ikkje nett slik læraren foreslår i to av tilfella. Studenten har arbeidd i fleire rundar med å korte ned teksten og gjera han meir presis. Også her har altså detaljkommentarar ført til oppretting og tekstutvikling.

4. D-gruppa

Makronivå

Ein student av dei tre i denne gruppa har fått presise kommentarar om innhaldet i teksten som han ikkje tar omsyn til i det heile, og det skjer heller inga utvikling av teksten på dette nivået. Her har ikkje dei presise kommentarane ført til endring. Studenten har 1509 ord på 5 sider i 23 avsnitt på 143 linjer i den første varianten og 5 sider med 1509 ord i 23 avsnitt på 145 linjer i den andre. Det er omlag ingen skilnader mellom dei to variantane

Ein student har fått éin kommentar på makronivå med spørsmål om grunningjeving. Endringa består i at heile meininga blir stroken.

Den tredje studenten har fått ei noko meir utfyllande oppfølging med denne rettleiinga om endringar på makronivå: « å vurdere uttrykksmåte og setningsbyggnad, og å skrive meir om samspelet mellom tekst og bilete». Studenten får ros for at tematikken og handlinga i boka ho skriv om, kjem tydeleg fram, og at meldinga har god struktur og ”god språkleg framstilling”. Studenten lét vere å skrive meir om forholdet mellom tekst og bilde, og legg tydeleg mest vekt på den rosen ho har fått.

Kommentarane blir av desse studentane ikkje tatt til følgje, om kommentarane enn er generelle eller meir presise.

Mikronivå

Generell merknad

Ein student får også ganske generelle kommentarar på mikronivå, om lag utan at eksempel frå studentteksten er brukt. Kommentaren frå læraren er utlevering av eit enkeltark der ho går gjennom nynorskreglar for pronomen, verbbøying og substantivbøying. Bortsett frå i eitt tilfelle er desse døma ikkje henta frå eksplisitte manglar i teksten. Når denne studenten får forklaringar t.d. gjennom a-verbo-bøying, maktar han ikkje å overføre til rett tid eller grammatisk form. Første fagnotat har 17 manglar, den endelege versjonen har 15. Studenten rettar altså stort sett ikkje opp, og overfører ikkje tilvisingane frå den generelle utgreiinga til læraren. Her er manglar i syntaks, bøyingsformer, ordval og rettskriving. Også refleksjonsnotatet til denne studenten har etter måten mange språkfeil, det korte notatet har 14 feil, av same slag som i det skrivet ho har fått utdelt som kommentar. Her er ganske mange elementære bøyingsmanglar. Studenten skriv ikkje noko spesifikt om å skrive nynorsk. Studenten skriv at «i ”responsen” på fagnotatet fekk eg innspel på at eg måtte sjå på grammatikkbruken, noe eg har forsøkt å gjere». Kommentaren til faglærer blir altså i refleksjonsnotatet tolka som om å «måtte sjå på grammatikkbruken». Det er noko

uklårt kva studenten legg i omgrepet ”grammatikkbruk”. Dette er den einaste gongen i materialet der læraren gjev slik generell tilbakemelding, og denne blir altså ikkje følgd opp.

Meir detaljert merknad

For ein annan student blir problemområda sagt å vere språklege ”detaljar”, t.d. ordval og setningsbygnad. Studenten følgjer stort sett ikkje dei råda ho får om rettingar på mikronivå. Av 14 korreksjonar rettar ho opp 2 gonger, den eine av desse er retting til ny feil. 9 manglar er ikkje kommenterte, desse blir stort sett heller ikkje retta opp, ein blir endra til ein ny feil, to blir korrigererte. Studenten har same feiltypar på mikronivå i kommentert tekst som i refleksjonsnotatet.

Den tredje studenten har fått markert feil med gult 26 gonger, 24 av desse blir retta opp, ved den 25. endringa skjer det ny feil. 8 ikkje-kommenterte endringar blir ståande. Desse ikkje-kommenterte feiltypane er ikkje av same karakter som dei kommenterte. Manglane i refleksjonsnotatet er stort sett av same slag som dei som studenten ikkje har fått merknader om.

5. F-gruppa

Makronivå

Ein av dei tre studentane får ganske presise framlegg om kva ho skal gjere med oppbygginga av teksten, m.a. å skrive ei innleiing, «der du skriv kva lesaren kan vente seg av notatet». Dette gjer studenten. Studenten får også denne kommentaren «du bør og ha noe meir fokus på læringsprosessen og kva for rolle språket spelar i læringa... Og forklar gjerne litt meir til lesaren. Forklar kvifor teorien du brukar i refleksjonen er relevant, og sei gjerne meir om kva du sjølv meiner.” Denne siste utbygginga skjer ikkje. Førsteutkastet er på 5 sider, 1790 ord i 26 avsnitt på 135 linjer. Den endelege teksten har også 5 sider, 2092 ord på 35 linjer i 35 avsnitt. Teksten har altså blitt utbygd noko, dette skjer i innleiinga og i oppsummeringa der studenten presist har fått vite kor ho skal endre teksten. Studenten har fått rådet å ikkje ha så lange setningar, setje meir punktum, ”i alle fall fleire komma”. Det ser ut til at studenten til ein viss grad har tatt i mot dette siste rådet, setningane er blitt kortare og teiknsetjinga betre. Studenten hadde tent på å arbeide med ordstillinga i setningane, men har ikkje gjort dette.

Den andre studenten får fire kommentarar i margen frå læraren om å velje mellom fortid og notid, rydde sitata, skrive fullstendige setningar og å utdjupe eit moment. Tre av råda blir følgde, forholdet mellom fortid og notid blir ikkje rydda opp i. I dette avsnittet kor desse endringane finn stad, skjer derimot ingen av dei tilrådde endringane på mikronivå. Tyder dette på at studenten ikkje kan ta i mot ulike råd for

same tekstavsnitt? Læraren ber også studenten om å setje intervjuet opp meir lesarvennleg, noko som også blir gjort nett i dette avsnittet. Læraren ber også om meir stoff ”om korleis språket blir brukt i læringsprosessen”. Her er kome inn nokre få poeng til om nett dette.

Førsteutkastet av teksten er på 3 sider, har 1423 ord på 120 linjer i 18 avsnitt. Den endelege versjonen er på 4 sider, har 1611 ord på 54 avsnitt på 136 linjer. Dei store endringane i talet på avsnitt kjem av at studenten har gjort det læraren bad om, sett intervjuet opp på ein ryddigare måte.

Den tredje studenten har fått råd om å redigere teksten. Studenten har ikkje følgd råda frå lærarkommentaren som ber henne skrive mindre omstendeleleg og kortare, tvert imot ho har skrive lengre og meir omstendeleleg. To av desse tre studentane følgjer dei mest presise undervegskommentarane som dei har mottatt.

Mikronivå

Alle tekstane i denne gruppa har store manglar på mikronivå, noko som har resultert i mange kommentarar frå lærarane, denne gongen er alle svært detaljerte. Er det slik at jo fleire manglar tekstane har på mikronivå, dess meir detaljerte blir kommentarane?

Ein student har fått 47 framlegg til rettingar gjennom markering med gul tusj, 43 er retta opp. I dei nye avsnitta studenten har sett inn, er det ikkje feiltypar av det slaget som læraren har kommentert. Men her er flust av feiltypar som læraren ikkje har kommentert, kommafeil, inkonsekvensar og manglar i samsvarsbøying. Referansane er sette feil opp, dette har heller ikkje lærarkommentaren lagt vekt på. Der er fleire variantar i språket når det gjeld bruk av endinga -lig og -leg, og varianten -de -te i preteritum, og studenten har ofte ikkje funne rette bøyingsformer av v1 og v2. Bruken av då og når er også galen, noko studenten ikkje har fått kommentert direkte. Det er også nokre få tilfelle der substantivbøyinga blir endra frå rett til feil, ein får t.d. ”erfaringene” der det først var skrive ”erfaringane”. Studenten overfører ikkje opprettingane sine til refleksjonsnotatet, og dei andre feila kan ein også finne der.

I den andre studentteksten er det 63 kommenterte manglar på mikronivå, studenten har retta opp 54 av desse. Ein gong er to manglar markerte ved sidan av kvarandre, studenten rettar då opp berre den eine. Når studenten blir gjort merksam på to manglar i eitt ord, rettar ho gjerne opp den eine mangelen. To gonger har læraren markert noko som er rett med gult, då har studenten endra det rette til noko galt. Denne studenten vurderer altså ikkje språkkommentarane sjølvstendig. Ein gong endrar studenten noko som er gale til noko annleis, men likevel gale. Studenten blir i ein kommentar beden om å lære seg verb og substantivbøying. Det er her snakk om 14 manglar som ikkje er kommenterte på same nivå som andre. Studenten skriv feil vidare, når ho ikkje har fått ein spesifikk merknad. Refleksjonsnotatet syner i stor

grad at studenten ikkje overfører råda som ho har mottatt frå lærar.

Om den tredje studenten skriv læraren generelt at studenten har ein «jobb med å gå gjennom og rette opp språkfeil. Men – øving gjør meister». Det er svært mange gonger studenten ikkje har retta opp der ho har fått ein tydeleg gul strek, heile 31 gonger av 64. Teksten har elles 15 manglar som læraren ikkje har merka med gult. Av desse 15 korrigerer likevel studenten 5, medan 10 ikkje blir korrigererte i den endelege teksten. Her er også mange kommafeil som heller ikkje er kommenterte. På mikronivå er det mange språkfeil i refleksjonsnotatet, skrivefeil og bøyingsfeil. Det ser ikkje ut som om denne studenten har opparbeidd noko generell kunnskap om nynorsk rettskriving med overføringsverdi.

Denne studenten har på mikronivå gjennom gul tusj blitt gjort merksam på manglar 64 gonger i ein tekst på 1423 ord. Meininga er at ho skal finne fram til kva som er rett gjennom hjelpemiddel.

Oppsummerande om situasjon og kommunikasjon

Resultata over kan minne noko om resultata til Black & Wiliam (1998) i Dysthe og Hertzberg (2009) om at konkrete kommentarar stort sett er meir effektive enn generelle (sjå også Igland 2008), margkommentarar meir effektive enn sluttkommentarar og at elevane/studentane vil ha kommentarar som viser veg, men som ikkje rokkar ved det prosjektet dei har. Men eg vil ikkje på nokon måte generalisere og med det samanlikne denne djupnstudien med anna materiale, ei slik samanlikning ville implisere samanliknbart kvantitativt grunnlag. Min studie er ikkje kvantitativt samanliknande med dei andre, og eg kan ikkje generalisere på eit slikt nivå.

Studien over reiser mange interessante spørsmål før vidare konklusjonar. Kva slags langsiktig læring kan desse ulike kommentarmåtane ev. resultere i? Det er kanskje ikkje så overraskande at desse djupdykka viser at jo meir detaljerte kommentarane er, jo fleire opprettingar får ein (sjå også Skjong 2009). Dette gjeld både på mikro- og makronivå, og i B og C-karaktergruppene spesielt. Det betyr ikkje at detaljerte framlegg nødvendigvis fører til betre språk korkje på makro- eller mikronivå. Det er endringar som skjer. Overraskande ofte er det slik at nye feil oppstår, også på makronivå skjer endringane gjerne gjennom at synspunkt som blir bedne om grunngjeving, heller fell bort.

I A-gruppa er det i dette materialet stor grad av sjølvstendig omarbeiding på mikronivå, men ikkje som vist av Skjong for eit anna utval (2009) store endringar på makronivå. Det er først og fremst refleksjonsnotata som utmerkar A-gruppa. Studentane i D og F-gruppa endrar tekstane sine i liten grad, og det gjeld både når dei har fått detaljerte og generelle kommentarar. F-gruppa er dei som har fått mest

spesifikke kommentarar på mikronivå og som har gjort minst ut av desse. Dette resultatet minner såleis ikkje om hovudtendensen i framstillinga, at detaljerte undervegs kommentarar sporar til gode endringar av tekstar. Dette er då også studentar som ikkje har bestått eksamen.

Eg har også notert døme på at refleksjonsnotata ikkje har dei same språkmanglane på mikronivå som dei som blir ståande i den kommenterte teksten. Dette skulle tyde på ei viss automatisert læring med overføringsverdi. Når desse opprettingane ikkje skjer i den kommenterte teksten, er det gjerne kopla til at teksten samstundes får positiv omtale på eit generelt nivå.

Det er i dei aller fleste tekstane ein del språkmanglar og også feiltypar som ikkje blir kommenterte. Med nokre få unntak blir heller ikkje desse retta opp.

Kommentarane frå lærarane dreier seg i hovudsak om språk på mikronivå. Kanskje mappeskriving på nynorsk inviterer til ein meir formalistisk variant av digital mappevurdering? Her manglar studiane samanlikningsgrunnlag, det er ikkje råd å generalisere. Men det er grunn til å tru at sidan nynorsk ikkje er den målforma dei fleste av desse studentane nyttar, blir det ei gliding i den retninga i høve til om mappevurderinga gjaldt tekstar på bokmål.

Det syner seg også at studentar med flest manglar sjølvsagt får flest kommentarar på mikronivå frå lærarane, men spesifikke kommentarar fører ikkje til endringar hos F-gruppa. Spørsmålet som står att er kanskje korleis ein då kan kommentere best når manglane er mange.

Refleksjonsretorikk

Djupdykka over har framstilt språksituasjon, kommunikasjon og læringsperspektiv gjennom mappemetodikk. Kva så med refleksjonen om mappene som også er eit krav ved innlevering av desse skrivemappene i lærarutdanninga? «Asking students to write about their own development can promote further learning, as well as provide assessors with useful evidence that some learning has already occurred», skriv Hamp-Lyons & Condon (2000:36).

For ein student som får toppkarakter, er det nett læringsperspektivet som er det sentrale i refleksjonsteksten: «Dersom eg som lærar tek meg tid til å nærlese samspelet mellom tekstar frå ein skriveprosess, vil eg få mykje didaktisk informasjon og refleksjon. Prosessorientert skiving er ein positiv måte å jobbe på fordi alle har eit utviklingspotensial». Skriveutviklinga blir her sett i eit profesjonsperspektiv. Refleksjonsteksten kan gje ein peikepinn om korleis studentane oppfattar at dei planlegg skivinga si.

Er det nokre studentar som også kan formulere nye behov og skissere nye problemområde? Ein student skriv dette om generelle kommentarar, ironisk nok er dette ein student som sjølv faktisk har fått svært presise kommentarar:

«Når det gjeld responsen, så synast eg at den har ein tendens til fort å bli for generell. Den seier ikkje så veldig konkret kva akkurat *eg* må jobbe meir med og kva eg bør ta vekk eller gjøre om. Ved å sjå på andres respons ser ein fort at det står mykje av det same hos dei fleste. Derfor har eg hatt meir utbytte av respons frå medelevar, synast eg».

Denne refleksjonen kan tolkast som ein reaksjon mot dei svært mange kommentarane som studenten ikkje maktar å følgje. Påstanden om læring frå medstudentar er heller ikkje dokumentert. Det at mange like feiltypar finst i mappene, blir sett som eit teikn på irrelevans. Men refleksjonen er strid med fleire andre tendensar (Allern 2005:109), som viser til at studentane reknar med at læraren «veit svaret». Studenten viser uansett ikkje store forsøk på å følgje opp dei detaljerte rettingane ho har mottatt og kjem heller ikkje med innspel om korleis ho sjølv kan arbeide vidare. Kanskje stadfestar ho med det Bouds resultat at «umodne og mindre dyktige studenter har en tendens til å overvurdere seg selv» (Allern 2005:108).

Om nynorsk og mappeskriving skriv ein student at ho gjerne vil ha to tilbakemeldingar på same tekst, ein før oppretting og ein etter:

«Eg synast også at det har vore ein stor utfordring at alle tekstane skal vere skrivne på nynorsk. Samstundes har det vore kjekt å få friska opp nynorsken frå vidaregåande. Eg treng å kunne uttrykke meg skriftleg på nynorsk som ein eventuelt norsklærer. Prossessorientert skriving har eg aldri vore med på før. Eg synast at det er ei fin form for å utvikle seg skriftleg. Det er lærerikt å få tilbakemelding på tekstane for så å kunne gjere forandringar for at teksten skal bli enda betre. Tilbakemeldinga vi har fått har vore veldig konstruktiv og til nytte for vidare arbeid med tekstane. Noe som har gjort det til ein god læreprosess å forbetre neste utkast. Eg skulle ønske at vi hadde fått ein tilbakemelding til da vi hadde retta opp tekstane våre. Kanskje det også gjer det meir motiverande å skrive? Eg vil nok ta med meg og bruke prossessorientert skriving som arbeidsmåte som norsklærer i grunnskolen. Eg vil nok da rette tekstane elevane skriv enda ein gong, slik at dei kan få ein kommentar etter at dei har rette opp innspela eg som lærar har kome med».

Grunnen til at denne studenten vil ha fleire kommentarar, kan vere at ho kjenner seg usikker på kva ho har lært. Eller det kan vere ein invitasjon til vidare kommunikasjon og deling av teksten, til ei slags stadfestande samtale der felles forståing av teksten er det viktigaste, og spørsmål om ei eventuell reell dialogisk utvikling derifrå. Studenten seier kanskje at ho med berre ein respons frå lærar ikkje kjenner seg trygg nok på den støtta ho har mottatt på veg til å bli ein god skrivar. Det må fleire støttande responsmåtar til.

Dette er kanskje også eit interessant eksempel på den rituelle, affektive refleksjonen som kan bli ein sentral del av enkelte studentar sine refleksjonsnotat. I realiteten er det likevel få opprettingar i den aktuelle teksten. Dette syner ein avstand til formuleringsnivået som hyllar lærarkommentaren og presiserer arbeid med oppretting av tekstane. Kommunikasjonen mellom lærar og student om nett denne mappa har stort sett vore på eit svært generelt nivå, dei retoriske karakteristikkane har frå lærar vore av ekspressiv karakter. Også andre stader i materialet kan ein finne døme på at studentane brukar ein retorikk i refleksjonsteksten som ikkje samsvarer med det mappearbeidet elles syner. Ein student skriv t.d. at ho har lært om samklang mellom

tekst og bilete, noko læraren etterlyser at studenten skal skrive meir om, men ikkje gjer i endeleg tekst. Refleksjonen kan såleis synast rituell. Ein tredje student som ikkje har retta opp svært mange nynorskfeil på mikronivå, seier likevel dette i refleksjonsteksten sin:

«Arbeidet med tekstene synast eg har gått stort sett greitt, og det har vore ein fin måte å lære nynorsk på. Nynorsk er for mange, meg inkludert, eit litt vanskeleg skriftspråk å lære. Derfor synast eg det er flott at ein gjer eksamen til ein mappevurdering her. Slik kan ein få meir utbytte av nynorsken, og ved hjelp av respons får ein fort sjå kva ein kan og ikkje kan. Ein kan i større grad kunne utvikle seg språkmessig slik at det også er sitt, og ikkje berre er ”prenta” inn for akkurat *denne* eksamenen, som det ofte blir når ein har ein normal 6 timers skriftleg eksamen».

»Some students learn the rhetorical moves of this genre (refleksjonen i mappa) and treat them without reflecting on growth or development, and without reflecting on what the student has learned about herself as a writer», skriv Hamp-Lyons & Condon (2000:72). Totalt sett stemmer dette for berre for 3 av våre 19 studentar, ein i B-gruppa og to i F – gruppa reflekterer ikkje om skriveprosessen. Derimot kan ein også finne refleksjonar som denne, og den er heller ikkje uvanleg:

«Dei fleste oppgåvene blei opplevd vanskelege, men dette er heilt i tråd med synet til Vygotsky, det skal vere litt vanskeleg slik at ein kan strekkje seg. Lærarkommentarane til utkasta har fungert som medierande reiskapar, det har vore verbal samhandling mellom læraren og meg, noko som har fremja læring og utvikling. Eg har fått ny innsikt og basert på dei erfaringane eg har gjort meg, veit eg at vanskelege oppgåver er noko eg kan få til. Skal eg på eit seinare tidspunkt gå laus på liknande oppgåver, vil motivasjonen vere atskillig høgare enn han var første gong eg fekk mappetekstane presentert».

Ein annan student formidlar at prosessen har vore dynamisk, men også at å endre skrift er personleg:

«Faglæraren tok tak i det lingvistiske nivået i teksten. Det var eit meir sårbart punkt å forandre, fordi eg eit par stader meinte at det braut med ”mitt vis” å skrive på. Difor prøvde eg å finne min balansen mellom å vere kritisk til responsen og til å vere villig til å rette på det eg hadde skrive».

Refleksjonsnotatet er i teori om digital mappeskriving blitt karakterisert som nett «the site of learning» som «can highlight from the reader the important issues the writer has engaged during the course» (Hamp-Lyons & Condon 2000:72). I vår samanheng, kor studentane arbeider så tydeleg med nynorskskriving, er det interessant å sjå om dette blir reflektert i denne siste teksten. Er språkarbeidet verdt å reflektere over, kven gjer det og korleis er retorikken om å mestre nynorsk skriftspråk?

Av dei 19 studentane er det åtte som ikkje tar opp spørsmålet om å skrive på nynorsk, ein i A-gruppa, tre i B-gruppa, to i C-gruppa, ein i D-gruppa og ein i F-gruppa. Dei fleste som skriv om nynorsk språk, understrekar at læringa av dette tar tid:

«I den fyrste teksten møtte eg på den første og største utfordringa gjennom arbeidet med alle tekstane; nynorsken. Skulle eg ha gjort noko om igjen hadde eg skulle tatt dette året om igjen, hadde det vore å kjøpe meg ei nynorsk ordliste, Microsoft Word er ikkje den beste til å rette opp alle språklege feil».

Fleire er også inne på motstanden språket skapar:

«Det er ganske frustrerende å måtte skrive på nynorsk, fordi ein har kanskje ein spanande formulering i hovudet, og skriv han inn på skjermen. Så kjem han opp, den raude streken under orda. Gode formuleringar blir bytta ut med klisjear. Men eg har også lært mykje av å skrive nynorsk, og trur eg har fått betre flyt i språket med treninga. Eg tykkjer og at det er betre å måtte skrive nynorsk i oppgåver ein arbeider med heime enn ved skuleeksamen”... Eg synes sjølv at den kommenterte oppgåva vart veldig god, spesielt etter at Sigurd retta alle nynorsk feila. »

Det er rett at feila er blitt retta opp etter lærarkommentar. Men språkmanglar som ikkje er kommenterte, blir ståande. Tilliten til medstudent og eiga læring er kanskje noko overdriven.

Konsentrasjon om nynorsk er også noko som blir flittig kommentert:

«Det har vore fleire utfordringar ved tekstane og eg har måtta konsentrerer meg mykje om både innhald og språk. Likevel har eg lært mykje i løpet av arbeidsprosessen. Eg meiner sjølv at eg har blitt betre i nynorsk og difor betre i bokmål, nettopp fordi eg er meir bevisst på språket.... Dessutan synest eg ordninga med å skrive på *ei* målform gjennom eit år er lærerikt. Då er ein meir bevisst på språket og lærar meir fordi ein kan konsentrerer seg om kun *ei* målform. Eg har alltid lika nynorsk, men nå likar eg denne målforma enda betre».

Gjennom ein refleksjon om nynorskskrivinga får vi også innsyn i konteksten for ein del av mappeskrivinga. Denne studenten har også fått ganske detaljerte kommentarar på teksten sin på mikronivå.

«Når vi arbeidde med ei mappe over så lang tid som vi nå har gjort, har det vore ei utfordring å ikkje ”gløyme bort” tekstane, men heile tida sjå på dei ein gong i blant. Derfor syntes eg det var bra at vi fekk ein frist der vi måtte levere inn to retta tekstar. Da blei eg tvungen til å ta fram tekstane og arbeide med dei. Sjølv om eg ikkje syntes det var bra akkurat da, synest eg det nå.” I tillegg har eg lært mykje om å skrive nynorsk i førelæringar vi har hatt. Faglæraren vår har vore flink til å ta for seg ting vi i klassen har hatt problem med i tekstane våre når det gjeld rettskriving. Ho har brukt eksempel frå tekstane våre som vi har sett på saman, og det har vore lærerikt. Eg synest eg etter kvart har blitt betre til å skrive nynorsk».

Ser vi på den aktuelle teksten som vi har vurdert lærarkommentar til, har førsteutkastet 8 sider med 1832 ord på 170 linjer, og den ferdige teksten har 8 sider med 1832 ord på 170 linjer. Her er det endringar, refleksjonen er ikkje einast ønsketenkning eller ein rituell retorikk, men alle endringane er på mikronivå. Desse endringane er nært knytt til detaljerte merknader frå faglærar. Men denne studenten fann ikkje tilsvarende feil i andre tekstar i mappa si og oppdaga heller ikkje manglar som han ikkje var gjort eksplisitt merksam på. Såleis kan ein kanskje konkludere med at påstanden om han har lært og også blitt betre nynorskskrivar, også kan oppfattast som ein del av den stadfestande retorikken som høyrer heime i sjangeren refleksjonsnotat, og finst i fleire slike.

Mappevurdering er eit levande system. Men i prosessen før endeleg mappevurdering har kvar einaste student i dette materialet fått tilbakemelding på nynorskskrifta si og det er blitt formulert vidare utfordringar for kvar og ein. Studenttekstane på nynorsk varierer svært, skilnadene i meistring er tydelege; å meistre nynorsk krev arbeid. Men

siktemålet for mappeevaluering er ikkje berre ei sluttevaluering, sjølv om dette også er viktig. Ei viktig grunngeving for mappevurdering nett i lærarutdanninga gjeld sjølve yrkesidentiteten. Som lærarar skal studentane formidle til alle elevar uansett bakgrunn og fagnivå at å lære å skrive godt er noko å streve etter og arbeide hardt for.

Litteratur

- Allern, Marit Kristin: «Individuell eller kollektiv læringsprosess? Mappevurdering i praktisk-pedagogisk utdanning». 2005
- Barton, David: *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell Publishing 2007
- Dysthe O, & Engelsen, Knut Steinar: *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Abstrakt forlag 2003 Lankshear & Knobel. *The handbook of research in new literacies*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2008
- Dysthe O og Hertzberg F:» Den nyttige tekstresponsen – hva sier nyere forskning» i Otnes m.fl. (red.): *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Universitetsforlaget 2009
- Hamp-Lyons L & Condon W: *Assessing the portfolio*. Hampton Press. 2000
- Igland, Maria-Anna: «En ettertankens didaktikk: om forståing av pedagogisk tekstrespons i Otnes m.fl. (red.): *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Universitetsforlaget 2009
- Lave Jean and Wenger Etienne: *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: University of Cambridge Press. 1991
- Madsen, T: «Internasjonale erfaringer med mapper og mappevurdering i lærerutdanning» i Dysthe O, & Engelsen, Knut Steinar: *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Abstrakt forlag 2003
- Nordal, Anne Steinsvik: «Nynorsk i bokmålsland: ei gransking av undervisningspraksis og haldningar til nynorsk som sidemål i ungdomsskulen i Bærum». Arbeidsrapport, Høgskulen i Volda 2004
- Skjong, Synnøve. «Vi får presisert kva som er galt, og finn lettare system i feila vi gjer» Nynorsk(opp)læring og skrivemapper i lærerutdanninga 2009. www.nynorsksenteret.no
- Skjong, S og Vederhus, I: «Nynorsk i lærerutdanninga». 4 delrapportar, 2005, 2006, 2007 og 2008. www.nynorsksenteret.no
- Taasen, Inger, Havnes, Anton & Lauvås, Per (2004): *Mappevurdering av og for læring, med eksempler fra helse og sosialfag*. Gyldendal 2004