

”Vi får presisert kva som er galt, og finn lettare system i feila vi gjer”

Nynorsk(opp)læring og skrivemapper i lærarutdanninga

I eit lærarutdanningsperspektiv omfattar nynorskkompetanse både meistring av skriftspråket og fagdidaktisk kompetanse for nynorskopplæring, i hovudmål- og sidemålsperspektiv. I denne artikkelen legg eg hovudvekta på meistringssida, nærare bestemt på korleis lærarstudentar kan utvikle seg som nynorskskrivarar eller meir presist lære å meistre skriftspråksnormene for nynorsk. Med utgangspunkt i erfaringar frå lærarutdanninga på høgskolen i Oslo viser eg korleis skrivemappedidaktikk kan brukast for å gjere studentane til meir kvalifiserte nynorskskrivarar. Det betyr at eg drøftar vilkår for skriftspråklæring generelt ved hjelp av konstituerande trekk ved skrivemappedidaktikk, som respons, omskriving og refleksjon, med hovudvekt på respons.

Av Synnøve Skjong

Læraren er avgjerande

Konsekvensanalysar av resultatata frå nasjonale og internasjonale testar og prøver frå dei siste tiåra har tydeleg vist samanheng mellom lærarkvalitet og skåringsresultat.(Myrberg 2007) Sentrale nye skolepolitiske dokument plasserer også læraren og kompetansen til læraren som avgjerande faktor i det som skjer i skolen: ”Alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkas utan kompetente, engasjerte og ambisiøse lærer og skoleledere. De er skolens viktigste ressurs.”(St. meld. Nr.30 Kultur for læring 2003-2004:4)

I Stortingsmelding nr.11 (2008-2009) om ny lærarutdanning: *Læreren. Rolla og utdanningen* blir det lagt vekt på at kvaliteten i den fireårige lærarutdanninga skal hevast. Sjølv om lærarkvalitet er eit omfattande omgrep med svært mange tolkingsmoglegheiter, utfordrar dette kravet om kvalitetsauking utdanninga på mange felt, ikkje minst når det gjeld vilkår for utvikling av norskfagleg kompetanse i eit profesjonsperspektiv. Ein ferdig utdanna lærar skal ha kompetanse i skriftleg bokmål og nynorsk på same nivå. At forventning om ein slik kompetanse gir utfordringar, er ikkje vanskeleg å sjå. Lærarstudentane startar nemleg lærarutdanninga si med skriftleg kompetanse i norsk definert i eit hovudmål- og sidemåls- perspektiv. Utfordringane får ein skarpare profil når lærarutdanninga skjer i eit urbant miljø, som Oslo,

der eg hentar eksempelmateriale frå eit Fou-prosjekt¹ som starta hausten 2005. Om lag 280 studentar begynte lærarutdanninga si dette semesteret; av desse hadde 96,1% bokmål som hovudmål og 3,9% nynorsk som hovudmål. Desse studentane vart fordelte på åtte klassar slik at tre klassar var utan studentar med nynorsk som hovudmål. Denne markante forskjellen i språkleg kompetanse til fordel for bokmål er representativ også for studentkulla i dei seinare åra. Våren 2009 var det 12 studentar av heile kullet som oppgav at dei hadde nynorsk som hovudmål på vidaregåande skole. Dette gir eit bilete av læringskonteksten for nynorsk i Oslo, og kanskje også for lærarutdanning i bymiljø generelt.

Læringskonteksten: nynorsk i det urbane

Trass i at nynorsk og bokmål offisielt har vore jamstilte målformer sidan 1885, vil vel dei fleste meine at jamstillinga meir er ein fiksjon enn realitet. Mens boksmålsbruken er riksdekkjande, er bruken av nynorsk er geografisk regulert; det finst solid dokumentasjon (Hellevik 2001) på samanhengen mellom region og bustad og val av målform.² Det er altså skilnad mellom den formelle og den reelle statusen til nynorsk, og dette gjer at nynorsk ikkje blir oppfatta som ein riksnorm på linje med bokmål i store delar av landet. At det heller aldri har vore politisk konsensus eller ro om obligatorisk opplæring i begge dei to skriftspråka i skulesystemet, plasserer også nynorsk i ei utsett stilling i lærarutdanninga.

Vi har ikkje sikker dokumentasjon på kor lærarstudentane ved Høgskolen i Oslo kjem frå, men erfaringar gjennom fleire år viser at dei fleste kjem frå Oslo og distrikta nær Oslo³. Dette er område som ligg langt i frå det som blir karakterisert som det nynorske kjerneområdet, nærare bestemt som Møre og Romsdal, Sogn og Fjordane, Hordaland og Rogaland (Teigen 2001). Om nokre få studentar skulle kome der frå, så har dei likevel har valt å ta ei lærarutdanning ved den lærarutdanningsinstitusjonen i Noreg som utan tvil kan definerast som å ha den sterkaste urbane tilknytninga når det gjeld profesjonsfeltet. Praksisskolane er i høg grad fleirkulturelle med bokmål

¹ Prosjektet var gjort med støtte av Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa saman med høgskolelektor og kollega Inger Vederhus

² 38 % av dei som bur i landdistrikt på Vestlandet, kan bestemast som nynorskbrukarar, medan dette bare gjeld for 2,3 % av dei som bur i byar andre stader i landet.

³ I 2008 kom 70% av alle studentane ved heile høgskolen frå austlandsområdet, (Oslo, Akershus, Austfold, Vestfold og Buskerud)

som det norske opplæringsmålet. Eit aktuelt spørsmål er derfor om valet av Oslo som studiestad også viser ei identifisering med noko som generelt (og uklårt) kan kallast urbane verdiar. I den seinmoderne bykulturen i Oslo får nynorskbruk ein markert og spesiell posisjon: ”Nynorsk er et språk som ikke får fotfeste i byene, og derfor primært målbæres av folk fra eller med relasjon til bygdene” (Pløger 1997). Nyare studiar bekreftar den vanlege oppfatninga av at talt bokmål, ofte identifisert som oslomål, har status som umarkert normalspråk. (Opsahl og Røyneland 2009). Det er vel ikkje akkurat overraskande at haldningane til lærarstudentane i 2005 ved studiestart samsvarte med ei slik oppfatning; bokmål vart rekna som det normale og nynorsk som det avstikkande skriftspråkvalet i byen. Vi registrerte også negative eller likegyldige haldningar til skriftleg nynorsk som ein obligatorisk del av norskfaget. Ein vanleg tendens var erkjenning av nynorsk som del av kulturarven, samtidig med å avvise nynorskbruk i dagens samfunn: ”Min gamle norsklærer meinte nynorsk var ein del av vår kulturarv. Personleg skulle eg ønskje eg var arvelaus” skreiv ein student. Ein annan sterk tendens var avvising av nynorsk på grunn av manglande nytteverdi, med nytte definert innanfor relativt snevre økonomiske rammer, i tråd med sterke tendensar i moderne utdanningstenking: ”Nynorsk er etter min mening uønsket både av eleven sjølv, det private næringsliv og en stor gruppe akademikere”⁴. At dette er haldningar som studentane også møter og får bekrefte frå andre hald i høgskolemiljøet, viser kommentaren frå ein studieieiar på HiO - nytt i mai 2009 : ”At den lille flokken av etniske nordmenn på ca 4 millioner skal ha to skriftspråk vitner om et stridbart og lite kompromissvennlig folkeferd. Det kastes bort utrolig mye både offentlige midler og privat tid til dette. Det er ikke bare urbane studenter (som jo utgjør et stort flertall) som mener at dette er helt bortkastet. At jeg selv ikke leser nynorsk gir meg ikke troen på at jeg mister mye av verdi.”⁵

Det er med denne læringskonteksten som rammevilkår at skrivemappedidaktikken i norskfaget i lærarutdanninga har fungert og vist at det er både mogleg å utvikle

⁴ Tatt frå studenttekstar skrivne ved studiestart 2005 og 2008 om haldningar til nynorsk.

⁵ Innlegg på HiO-nytt 20.5. 2009 Thor studieleder IU: <http://www.hio.no/Aktuelt/HiO-nytt/Framleis-stoette-til-arbeid-med-nynorsk> (lasta ned 9.6.09)

nynorskkompetanse og konstruktiv didaktisk refleksjon om nynorskopplæring. I år skriv ein student⁶ dette i refleksjonsnotatet i vurderingsmappa:

Når det gjelder bruk av nynorsk som et likeverdig skriftspråk i norskfaget, har det åpnet både sinnet og øynene mine for verdiene i språket. Jeg har opplevd at Høgskolens positive fokus på nynorsk har påvirket meg, selv om jeg har vært både skeptisk og fortvilet underveis i skriveprosessen. Jeg vil ta med meg denne nyerhvervede positive holdningen til nynorsk skriftspråk videre ut i livet som kommende norsklærer, og utsette de yngste elevene for denne varianten av det norske språket slik at de, helt fra starten, skal få et mer positivt forhold til nynorsk enn jeg selv har hatt.” (IJ-N209)

Sjølv om det er samanheng mellom haldningar og meistring, fører ikkje betre meistring *nødvendigvis* til meir positive haldningar. Men det sterke sjølvrefleksive elementet i mappeskriving gjer at studenten blir stimulert til å prøve ut eigne haldningar i ein fagleg samanheng. Ei slik utprøving gir moglegheit for nyansering av eigne meininger og opnar for endring av haldningar, slik denne studenten melder om. Ellen Krogh (2009) legg vekt på at refleksjonsdelen i mappendidaktikken nettopp gir moglegheit for ” kvalitativ ændring/et nyt perspektiv” (2009: 294). Ho knyter dette nye perspektivet til omgrepet skriaridentitet. I mitt perspektiv vil dette seie at skrivemappendidaktikken har moglegheit for å utvikle det vi kan kalle skriaridentitet på nynorsk eller som ein av studentane skriv i sitt refleksjonsnotat: ”Eg fann språket mitt på nynorsk” (K.K- X- gA). Meistring av nynorsk er ein grunnleggjande premis for ei slik utvikling: Skjer det inga utvikling eller ny læring av det nynorske skriftspråket, er det heller ikkje noko grunnlag for utvikling av identitet som nynorskskrivar.

Digital skrivemappe som lærings- og vurderingsreiskap

Studentane som starta lærarutdanninga si i Oslo hausten 2005, møtte eit omstrukturert norskfag. Målet for endringa var å synleggjere at norsk er nynorsk og bokmål, og at lærarkompetanse på norsk derfor betyr likeverdig meistring av begge dei to norske skriftspråka. Konsekvensen av dette var sterkare vektlegging av opplæring i nynorsk, det skriftspråket studentane meistra dårlegast ved studiestart, samtidig med omlegging av vurderingsordninga i norsk. Den tette samanhengen mellom læring og vurdering er nemleg

⁶ Frå skrivemappa til ein student på vidareutdanningseining i norsk, Norsk 2. Desse studentane leverer tekstar både på nynorsk og bokmål i vurderingsmappa.

velkjent. ”Det er godt dokumentert i forskning at vurderingsformene påverkar både måten læraren arbeider på, og læringsprosessane til elevane” (Dyste 2007: 217). Derfor vart det lagt vekt på at skriftkompetansen i nynorsk og bokmål skulle telje like mykje i den endelege samla sluttkarakteren i norsk.

Opplærings situasjonen vart endra for å gje studentane moglegheit til å skrive nynorsk over ein lang og samanhengande tidsperiode, heile første studieår. Digital skrivemappe, både som arbeidsmappe og vurderingsmappe, hadde vi positive erfaring med frå før på norskstudiet, og frå studieåret 2005 vart skrivemappa knytt til nynorskopplæringa ved at alle tekstane studentane skreiv i norskfagleg samanheng dette året, skulle vere på nynorsk. I åra som er gått sidan omlegginga, har vi endra noko på gjennomføringa av skrivemappedidaktikken, spesielt når det gjeld responsdelen. Men sjølve hovudperspektivet ligg fast: Utviklinga av skriftkompetanse i nynorsk er basert på skrivning over eit langt tidsrom, på krav om vidareutvikling av eigne tekstar etter mottatt respons, på krav om å gje respons til medstudent og på krav om avsluttande og oppsummerande refleksjon over eiga skriveutvikling.

Arbeidsmappa skal innehalde fem sakprosa tekstar. Fire av dei er knytt til dei norskfaglege tema som blir tatt opp i undervisninga. Fordi første studieåret i lærarutdanninga i Oslo har ein fleirfagleg profil, avspeglar den første teksten noko meir enn det reint norskfaglege. Fagnotatet om språk og læring er konkret knytt til erfaringar frå praksisopplæringa og hentar teori frå anten norsk eller matematikkfaget saman med pedagogikkfaget i lærarutdanninga. Denne teksten representerte og representerer framleis noko nytt for dei fleste studentane når det gjeld faginnhald og tekststruktur; dette gjer at mange av dei legg ned eit stort arbeid i skrivinga av denne teksten. For desse set denne skrivinga i gang ei noko ”bratt” læringskurve når det gjeld å bruke nynorsk som fagspråk. Dei har derfor mange versjonar av denne teksten i den digitale arbeidsmappa si, og kan sjølv registrere eiga utvikling, både språkleg og fagleg. Den femte teksten i arbeidsmappa var i 2005 ein responstekst der studenten skulle gje respons og prosessvurdering av en tekst skriven av ein medstudent. Denne teksten er no endra til ein refleksjonstekst der studenten sjølv reflekterer over korleis den responsen han eller ho har fekk frå ein medstudent, fungerte ved omskriving og vidare bearbeiding av teksten. Alle fagtekstane i arbeidsmappa får respons. Faglærar gir respons på to av tekstane, og dei to andre får medstudentrespons på ulike måtar.

Ved avslutninga av første studieår leverer studenten inn ei *vurderingsmappe* med fire tekstar som så blir vurdert ved hjelp av gradert karakterskala. Tre av tekstane skal hentast frå arbeidsmappa, og den fjerde teksten er ein refleksjonstekst der studenten skal reflektere over eiga skriveutvikling og den didaktiske verdien av skrivemappa i forhold til profesjonsperspektivet i utdanninga.

Lærte studentane å skrive nynorsk? Forsøk på svar

Saman med ein kollega, høgskolelektor Inger Vederhus, har eg følgd omlegginga frå 2005 for å registrere mogleg læringsutbytte, haldningsendring og utvikling av didaktisk kompetanse. Vi har brukt både kvantitative og kvalitative metodar i arbeidet vårt som går inn i eit ikkje avslutta FoU - arbeid med støtte både frå Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa, Volda og frå Høgskolen i Oslo. Materialet vårt er stort og omfattande: Registrering av karakterendringar for heile studentkullet saman med registrering av tekstendringar i tekstar på mikro- og makronivå i eit utval av skrivemappene i 2005, dei som vart sluttvurdert ved hjelp av ekstern sensor (ca 50). Vi har og brukt elektronisk studentevaluering med fritekstsvaer, studentintervju, refleksjonstekstar og tekstar om haldningar til nynorsk ved studiestart. Dei siste intervjuva vart gjort vårsemesteret 2009 som representerer avslutninga av lærarutdanninga for dei som starta hausten 2005. Vi har også sett på bruken av nynorsk i skrivemapper og norskfaglege artiklar innleverte i 2009 som del av Norsk 2- studiet for nokre av studentane som starta i 2005, for å kunne studere verknader over eit lengre tidsrom.

Endring av karakterfordelinga for heile kullet ved vurderingsmappe på nynorsk: Høgare strykeprosent og fleire A-ar

Då vi samanlikna karakterresultata for heile studentkullet første året etter omlegginga med åra før omlegginga, fann vi ein tydeleg skilnad. Det mest påfallande var auken i strykeprosenten. 22% strauk i 2006 mot 13% dei to førre åra då studentane leverte inn vurderingsmapper med tekstar både på nynorsk og bokmål. Men det var også endringar av karakterfordelinga på bestått - nivå. Fleire studentar fekk A, og (den velkjende) tendensen til opphoping rundt karakteren C var svekka. At strykeprosenten steig, var venta; resultatet står i samsvar med det som er skriva tidlegare om den svake startkompetansen i nynorsk. Men dei neste åra, og fram til siste vurdering i 2008, har strykeprosenten igjen lagt seg på "normalnivået", dvs 13%. Om det betyr at sensuren første året etter nynorsk omlegginga var spesiell streng, eller om det betyr at opplæringssituasjonen er blitt betre for dei seinare studentkulla, har vi ikkje noko klart svar på enno.

Sjølve fordelinga av karakterane på bestått - nivå, følgjer mønstret frå 2006 framleis. Det er fleire som får beste karakter, og fordelinga av karakterane på "middelnivået" er meir differensiert. Dette er interessant i forhold til ein relativt fast etablert (med lite eksplisitt omtalt) vurderingstradisjon av skriftleg nynorsk i høgare utdanning. Mange vil nok vere einige med høgskolelektor Tormod Stauri (2001) som

hevdar at evalueringa av nynorsktekstar i lærarutdanninga er skeiv i forhold til evaluering av bokmål. Det fører til at ein tillet fleire normavvik på nynorsk enn i bokmål innanfor same karakterområde, og at nynorsktekstar som er relativt feilfrie, har lettare for å oppnå høg karaktergrad. Ein del av studentane i vårt materiale støttar dette synspunktet; fleire av dei meiner det er lettare å oppnå ein A når ein skriv på nynorsk fordi ”sensor lar seg lettare imponere av lite feil i nynorsk”, slik ein student med karakteren A uttrykkjer seg i eit intervju ved avslutninga av første studieår.

Subjektivt om læring: Kva meinte studentane sjølv om læringsutbyttet?

Endring av karakterprofilen er meir interessant som grunnlag for drøfting av vurderingspraksis i nynorsk, enn som påvising eller dokumentasjon av læring. For å kome nærmare svaret på spørsmålet om studentane vart betre til å skrive nynorsk gjennom arbeidet med skrivemapper, har vi sett på mogleg læringsutbytte frå to perspektiv. Det første er basert på registrering av kva studentane sjølv meiner om mogleg læring.

Heile materialet viser tydeleg at studentgruppa har ei markert positiv innstilling til læringsutbyttet av skrivemapper på nynorsk. Langt dei fleste meiner at dei har lært å skrive nynorsk gjennom mappearbeidet. Våren 2006 var det 85% av studentane som var heilt einige i eller ganske einige i påstanden: ”Arbeidet med skrivemappa hjelper meg til å skrive betre nynorsk”. Vi finn igjen den same oppfatninga i refleksjonsnotata i vurderingsmappa og i studentintervjua. Her var det mogleg å utdjupe kvifor dei meinte at skrivemappearbeidet på nynorsk gav så positive resultat. Mange la vekt på at den prosessuelle karakteren i mappearbeidet med vekt på det å kunne arbeide over tid med å forbetre tekstane etter mottatt respons, verka motiverande:

Det å jobbe over tid med tekstar har vore svært gunstig for meg da eg heile tida har hatt sjansen til å gjere tekstane betre. Det var ein slik metode som skulle vore brukt da eg gjekk på ungdomsskulen. Vi fekk alltid beskjed om å rette tekstane våre, men det var aldri noko mål ved rettinga slik at få av oss gadd å gjere det. Ein mappeinnlevering hadde vært med på å motivere klassen slik at vi kunne blitt skikkelig gode i norsk. Eg ser difor på prosesskriving som ein god metode for å jobbe med norsk i skulen. Det har gitt meg stort utbytte av norsken på høgskulen og eg førestiller meg at det vil ha same effekt på yngre elevar. (HB –E- jC)

Ei meir objektiv tilnærming. Er tekstforandringane uttrykk for læring?

Vårt andre perspektiv når det gjeld læringsutbytte er meir objektivt. Vi drøfter mogleg læring på basis av tekstendringar og vidareføring eller bruk av desse endringane i seinare skriving.

Nokre av studentane gjer omfattande endringar i teksten over tid. Dei endrar rettskrivingsfeil, bøyingsformer og uttrykksmåte på mikronivået, og dei endrar innhald og tekstutforming på makronivået. Andre gjer mindre endringar, men alle endrar på mikronivået. Det betyr at den teksten dei leverer inn til vurdering, viser betre samsvar med det nynorske normverket enn den første versjonen av den same teksten i arbeidsmappa. Eit vesentleg spørsmål blir då om studentane har lært normverket slik at han eller ho også bruker rette former når dei skriv nye tekstar, eller om endringane meir representerer det vi kan kalle tekstkorrektur utan eigentleg læring. Ein mogleg måte å nærme seg eit svar på dette, kan vere å leite etter mogleg spor av eller overføring av noko av den nynorskkunnskapen som endringane er baserte på, i ny tekst skriven heilt i slutten av året utan respons, nemleg i refleksjonsnotatet. Eit meir langsiktig perspektiv blir å sjå på tekstar skrivne i slutten av lærarutdanninga for dei studentane som tar vidareutdanning i norsk.

Analysen av tekstendringane både på makro- og mikronivået er gjort ved hjelp av Michael Hallidays systemisk - funksjonelle lingvistikk. Ved denne tilnærminga får vi ein heilskapleg teori som kan brukast ved registreringar og vurderingar av endringar av skriftleg nynorsk både på mikronivå og makronivå av tekstane. Fordi vi her konsenterer oss om meistring av det nynorske formverket, gjeld registreringa endringar på mikronivået av teksten. Systemisk funksjonell lingvistikk gjer det mogleg å oppfatte også regelverket (rettskrivingssystemet, bøyingsmønster og ordval) i eit språk som eit system for å skape meining. Ei side av meiningsskapinga blir då nettverket av samankopla val på mikronivået i teksten. Nokre av desse vala må vere strukturelle, dvs dei er styrte av strukturen eller reglane i det aktuelle språket. Når det gjeld nynorsk skriftspråk, er t d den regulerte bruken av det relative adverbet ”der”, i staden for ”kor” som mange studentar bruker, eit døme på eit slikt strukturelt val som krev kunnskap om syntaktiske trekk ved nynorsk og motivasjon og evne til å bruke denne kunnskapen systematisk og konsekvent i eiga skriving.

Endring utan læring?

Ved analysen av endringane bruker vi ein innlevert tekst (analyseteksten) som er skriven i førsteversjon tidlegast mogleg i studieåret og valt ut til innlevering som ferdig tekst i vurderingsmappa. For dei fleste av studentane er dette det fagnotatet knytt til fagemnet ”Språk og læring”. Vi registrer feil når det gjeld nynorsk rettskriving, bøyingsystem, syntaks og ordval i første tekstversjon saman med den responsen studenten har fått frå læraren på dette (sjå døme under). Så følgjer vi arbeidet med teksten på mikro- og makronivået gjennom fleire versjonar i arbeidsmappa til den innleverte teksten. For å kunne vurdere mogleg læring gjennom arbeidet med endringane, ser vi på overføring av retta former i refleksjonsteksten. Vi ser etter om studenten gjentar tidlegare retta feil eller om han bruker ei endra og rett form, dvs om endringane frå vår analysetekst kan karakteriserast som kortvarige eller langvarige med verknad for seinare skriving.

Førstetekst A1(98 feil)	Respons frå lærar (53 kom. i margen)	Revidert tekst, A 2	Innlevert tekst	Refleksjons- notat, V1	Refleksjons- notat, V2
elever	Elevar	elear	elear	Elevane	elevane
Være Vært Vært	Vere vore	Vere Vært vore	Vere Vært vore	Være Vært	Vere Vore vore
Disse		disse	disse	Disse	Desse
tiden	Tida	tida	tida	Tiden (2g)	Tida
Ble	Blei	blei	blei	Ble	blei
hjalp		hjalp	hjalp		

sammen	Saman	saman	saman	Sammen	saman
--------	-------	-------	-------	--------	-------

Dette dømet viser eit utsnitt av endringsmønsteret for ein student som fekk karakteren F, dvs ikkje bestått. Denne studenten har derfor to refleksjonsnotat som viser stor skilnad når det gjeld meistring av den nynorske normverket. Ser vi på endringane på ordnivå i teksten her, ser vi at studenten endrar dei formene han har fått respons frå lærar på. Dette endringsarbeidet kan vanskeleg oppfattast som læring, i alle fall fram til første innleverte vurderingsmappe. Endringsmønsteret for bøyingsformer av verbet "være" støtter tydeleg denne konklusjonen. Endringane av forma "være" til "vere", av forma "ble" til "blei", av forma "saman" til "saman" er alle gjennomførte etter at læraren har oppgitt rett form som digital kommentar i margin, og studenten har gjennomført endring i alle versjonar av teksten fram mot innlevert tekst. Men i det første refleksjonsnotatet er igjen dei opphavlege feilaktige formene brukt, noko som tydeleg indikerer at studenten ikkje har lært gjennom endringsarbeidet.

Den manglande overføringa frå endringsarbeidet til seinare bruk i siste tekst gir eit representativt bilete av tekstarbeidet for mange studentar, ikkje bare for studentar som strauk ved første innlevering. Det gjeld også for studentar på andre karakternivå. Det er ikkje mogleg å gje noko enkelt svar på spørsmålet om kvifor endringsarbeidet ikkje har ført til læring. Men i refleksjonsnotata viser mange av desse studentane til manglande strukturert arbeidsinnsats:

Sjølve arbeidet mitt med mappa har stort rom for forbetring. Eg har vanskeleg for å strukturere meg i arbeid som skal vere ein pågåande prosess, dette er verkeleg min største veikskap når det gjeld skularbeid. Samtidig vil eg gjerne levere noko bra til slutt, så det blir fort til at eg må ta eit kraftig skippertak på slutten. Da angrar eg sjølvsagt alltid på at eg ikkje har teke det litt etter litt. No tok det mykje meir tid enn eg hadde trudd å gjere klar vurderingsmappa. (V2- F)

Eit fellestrekk for desse studentane er såleis at dei sjølv innser at dei har arbeidd for lite med tekstane gjennom året. Det viser for det første at eit nødvendig vilkår for at mappeskrivinga på nynorsk skal gje resultat i form av læring, er ein vilje til arbeid.

Respons som støtte til læringsarbeid

Korleis skal studentane bli motivert til det nødvendige arbeidet som må til? Responsfasen i mappendidaktikken er ein mogleg veg. Mappedidaktikken er forankra i ei sosiokulturell forståing av læring basert på språkleg samhandling. Samspelet mellom kommentaren til ein tekst i utvikling og vidareutviklinga av denne teksten er eit eksemplarisk døme på ei slik språkleg samhandling. Sjølv om det ikkje er nokon enkel samanheng mellom lærarkommentar/respons og vidareutvikling av ein tekst, ligg det nettopp ei oppmoding til å tenkje vidare og til å systematisere i responsen. Ein av studentane formulerer dette slik: ”Vi får presisert kva som er galt, og finn lettare system i feila vi gjer” (AB- G-jC) Alle studentane har likevel ikkje opplevd den motiverande faktoren gjennom responsen undervegs. Gjennom gransking av den mottatte responsen, kan det derfor vere mogleg å kome nærare svaret på kvifor desse ikkje har investert det arbeidet som må til for å lære å skrive nynorsk gjennom mappearbeidet.

Det er heilt tydeleg at studentane sjølv oppfattar lærarresponsen som avgjerande for vidareutviklinga av tekstane: ”Eg meiner at ved hjelp av responsen har eg teke eit sprang i nynorskkompetansen min som ikkje ville ha førekome viss vurderingsforma var av eit fyrste utkast av ein tekst.” (AB-GJC) ”Om vi bare hadde fått sluttvurdering, ville vi ikkje hatt mulighet til å forbedre teksten, og det er her selve læringa ligger” (AB- N2) skriv ein annan student ved avslutninga av lærarutdanninga si. At responsen er sentral og avgjerande for læringseffekten av mappendidaktikk, er solid dokumentert gjennom forskning, t d konkluderer Black og Williams (1998) at slik vurdering i prosessen fører til betre læring i så godt som alle fag- og utdanningsamanhengar.⁷ I forskinga om skrivemapper blir lærarrespons sett på som både vurdering og rettleiing. Mari-Ann Igland er ei av dei norske forskarane som sterkt framhever rettleiingsaspektet og læringspotensialet ved responsen: Lærarkommentaren skal altså ikkje bare seie noko om den teksten han står til, men god respons skal også fungere som undervisning.

I vår bruk av mappendidaktikk gir faglærer respons på første og siste tekst i arbeidsmappa og medstudent respons til dei andre tekstane. At studentane får respons frå faglærer på den første teksten, gir dei ein modell for eigen respons til medstudent. Analysen av slik medstudentrespons i

⁷ Her sitert etter Mari-Ann Igland (2008): Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast. Det utdanningsvitenskapelige fakultetet i Oslo s. 25

vårt materiale viser at faglærerresponsen styrer medstudentresponsen i svært stor grad, og at det er stort samsvar mellom den type respons studenten sjølv gir og den han har mottatt. Det støttar vurderinga av lærerresponsen som svært avgjerande for læringsarbeidet.

Respons som digitale merknader i margin og oppsummerande slutt-kommentar

Lærerresponsen i utvalsmaterialet vårt kan grovt delast inn i to hovudtypar. Den eine typen respons er ein kombinasjon av digitale margkommentarar eller fargemarkeringar i teksten og ein oppsummerande sluttkommentar. Den andre typen respons er gitt som ein sluttkommentarar etter teksten. Kombinasjonstypen inneber at margkommentarane og fargemarkeringane mest er knytt til språkføringa på mikronivået av teksten, medan sluttkommentaren tar for seg innhald og tekstutforming. Dei fleste sluttkommentarane har likevel med ei vurdering av språkføringa, ofte på eit svært generelt nivå som dette: ”Du har tak på sjangeren, og du skriv godt, men har nokre formelle feil”(kom til AB-g-jC). Dersom bare sluttkommentaren er brukt, inneheld den både respons til makro- og makronivået av teksten, innhaldskomponentar og tekstutforming, slik som dømet under viser:

Du har funne ein god eksempelsituasjon som du knyter til noe teori. I neste versjon hadde det vore fint om du første hadde skrive nokre ord om boka, det ville gjort det lettare for lesaren å følgje med. Sjå på kva som står i planverket om attforteljing og forholdet til litteratur. Du kan også kaste eit auge på det vi no held på med, nemlig barne- og ungdomslitteratur.

Framstillinga er litt omstendeleg. Arbeid med å gjere den klarare og meir smidig. Ikkje ta opp att moment. Her er språkfeil som du må rette ved å lære deg korrekte bøyningar og skrivemåtar. Du har ikkje så mange feil så det skulle vere overkommeleg å lære alt korrekt i ein omgang.

Å lese –les –las – har lese

Å fortelje – fortel – fortalde –har fortalt

Relativt stadadverb heiter der på nynorsk.

I gruppa der elevane oppdaga dei ulike bileta i boka, starta dei ein fin samtale.

Finn dei andre feila og bruk korrekte bøyningar og skrivemåtar.

Du har eit godt utgangspunkt for vidare arbeid.

Lykke til! (MB- G- jF)

Vurderer vi det endringsarbeidet studenten har gjort etter denne responsen, ser vi tydeleg at han ikkje har makta å utnytte den delen av responsen som gjeld språkføringa på mikronivået:

fagnotat	Respons frå lærar (sluttkom)	Fagnotat i vurdering s-mappe 1	Fagnotat i vurdering s-mappe 2	Reflesjons tekst 1	Refleksjonstekst 2
lest	Å lese- les-las- har lese	lest	lest	Lettlest bøker	Lettleste bøker

Den feilaktig forma ”lest” er konsekvent brukt i alle versjonane av teksten, også i refleksjonsnotatet, sjølv om faglæraren har gjengjeve heile bøyingsparadigmet for verbet ”lese”. Resten av materialet vårt viser tydelege tendensar i liknande retning: Studentar som får språklege kommentarar bare som del av sluttkommentaren, har større problem med å utnytte desse i endringsarbeidet enn studentar som får margkommentarar eller fargekommentarar. Felles for digitale margkommentarar og fargemarkeringar er at dei lokaliserer problemområda meir direkte, noko som og gjer det lettare for studentane å utnytte dei vidare. Det gjer at slik respons har større mogelegheit for å føre til læring, men ikkje at den nødvendigvis fører til læring.

Ulike typar respons til mikronivået

Mari- Ann Igland (2009:28) karakteriserer ein kvalifisert respons som ”ei vurderingsbasert rettleiing som peikar framover”. Formålet med denne responsen er både å støtte endringsarbeidet av den konkrete teksten, men også oppmode til å tenkje vidare.

Responsen kan medverke til å forlengje og halde ved lag merksemda om skrivearbeidet og utfordre tenkinga til eleven på fleire måtar, t d ved å styre merksemda mot problem og tankevasar som ho eller han til **dels får hjelp til å greie opp i, til dels blir oppmoda til å løyse på eiga hand.**”
Igland (2009: 33)

Dette gjer at endringsarbeidet ikkje blir isolert knytt til retting i ein tekst, men gir grunnlag for systematisk kunnskap, dvs læring som seinare kan utnyttast. Responsen skal altså ideelt fungere som eit medierande middel for læring. Nokre responstypar har større moglegheit enn andre til å fungere slik. Dei gir høg støtte i læringsarbeidet Dette er respons som ”inneber gjennomtenkt og systematisk støtte frå ein ekspert som kan leie eleven til yttergrensa av det som er mogleg.” (Torlaug Løkensgaard Hoel 2001: 282). I motsetnad til dette gir respons med låg støtte relevant hjelp i arbeidet med den aktuelle teksten, men stimulerer ikkje til langsiktig læring.

Gjennom dei digitale margkommentarane og bruk av fargemarkering i teksten kommenterer lærarane i vårt materiale den nynorske språkføringa på mikronivået på mange ulike måtar. Studentane får grammatisk forklaring på kvifor den forma dei har brukt er feil, med eller utan rett form oppgitt, feilen blir kommentert i kontrastivt perspektiv (til bokmål), dei får oppmoding om å sjekke ordet i ordlista, eller dei får oppgjeve rett form av heilt ord, eller delar av ordet, td bøyingsmorfem. Fargemarkeringa i teksten går ut på at læraren brukar ulik farge for å signalisere at feilen er gjort innanfor bestemte bøyingsparadigme i nynorsk. (Bruk av grønt kan t. d. vise til brot på inkjekjønnsbøying av substantiv.) Nokre av studentane har også fått respons på mikronivået ved at læraren har sletta feilen og skrive rett form inn i teksten. Denne siste responstypen ligg tydeleg nærare korrektur enn respons og har avgrensa verknad for seinare nynorskskriving.

Viss hensikten er å lære i forhold til et på forhånd oppsatt mål – lære et fremmedspråk, en idrettsøvelse, en ferdighet- så burde det kanskje være greitt å gi tilbakemelding i form av en korreksjon, og da er det vel bra om disse kommer umiddelbart. Men spørsmålet er i all læring om en slik tilbakemelding (korreksjon) er tilfredsstillende dersom den ikke blir forklart og forstått”. Bjørgen (2007: 128)

Dei andre responstypane har ulikt læringspotensiale; dei som gir høg støtte til læring fremjar forståing av og systematisk innsikt i nynorsk språkføring. I tillegg gir også slik respons innsikt i dei områda ein sjølv ikkje meistarar. Slik gir denne responsen driv til arbeid for å utvikle systematisk kunnskap om normsystemet på nynorsk saman med innsikta i eige utgangspunkt for meistring av dette i bruk. Læring av det nynorske regelverket krev, som all anna læring, at den som skal lære, finn ein samanheng mellom det nye og det han eller ho allereie meistarar. Dette

krev arbeid. Studentane må ”foreta noen avgjørelser som de før kunne unnvike. Da utløser de noen logiske ressurser i sin egen språkfølelse: Å skrive grammatisk konsekvent er å tvinge tanken til konsekvens” (Johansen 2003:38).

Eg skal konkretisere forholdet mellom respons og mogleg læring ved hjelp av margkommentarane⁸ til studentane i C-gruppa, dvs dei som fekk C som endeleg vurdering av mappa. Desse representerer ei mangfaldig og ueinsarta gruppe. Dette viser seg tydeleg gjennom nivået på eige refleksjonar over mappearbeidet i refleksjonsnotatet, og at karakteren i bokmål viste både samsvar og avvik med karakteren i nynorsk.⁹ Responsen dei fekk, kan skjematisk systematiserast slik:

	KBB	SB	RLB	TG	HB	HAa	AB
Digitale kommentarar til mikronivået	72	45	47	123	61	30	18
Oppgjeve rett ord, rett bøyingsform i margin(korrektur)	44	35	20	49	34	19	12
Gram rettleiing	8	1	6	5	11	4	
Gram rettleiing med rett form oppgitt	2	6	2	6	1	3	3
Avmerking som feil	10		8	15	4	1	2

Oppgjeving av rett form er den dominerande responstypen for denne gruppa, noko som også gjeld for dei andre karaktergruppene. Men slik respons gir bare endringshjelp til den konkrete teksten. Tidlegare døme (student frå F-gruppa) viser at slik respons også bare kan stimulere til ei ”mekanisk” endring, dvs studenten endrar bare der feilen er kommentert av læraren og bryr seg ikkje med å leite systematisk i resten av teksten etter same feilen.

⁸ I dett skjemaet er det ikkje tatt med kommentarar til teiknsetting og andre meir formelle skriftspråkleg krav.

⁹ Vi finn nemleg alle karakternivå for eksamenssvar skrivne på bokmål av desse studentane.

Den motsette typen respons er respons der læraren gir grammatisk rettleiing på ulike måtar. Vi ser at slik respons stimulerer til læring gjennom å studere responsen og endringane til ein av desse studentane, RLB. I tabellen over ser vi at denne studenten har mottatt respons der nesten halvparten av dei digitale margkommentarane, 16, nettopp ikkje oppgir rett form. For å kunne rette desse feila har studenten måtta arbeide sjølv, med utgangspunkt i grammatisk rettleiing, i nokre tilfelle med der rett form oppgitt i tillegg. Dette har ført til at denne studenten verkeleg har funne ”system i feila” som ho sjølv uttrykkjer det.¹⁰ Dette samsvarer med det Tormod Stauri(2001) presiserer som eit vilkår for seinare meistring av regelverket på nynorsk: ”Studentane må i større grad bevisstgjerast i det å tenkje språkssystem og kategori”. Ein slik respons fungerer då ikkje bare i eit avgrensa perspektiv knytt til arbeidet med ein konkret tekst, men kan fungere som undervisning og læringstildriv.

Utviklinga til ein student som fekk A på mappa, illustrerer kor stort potensiale mappeskriving har gjennom kvalifisert respons. Han fekk 19 digitale merknader frå læraren på den analyserte mappeteksten. Dei fleste av desse, 12, må kategoriserast som respons som gir høg støtte. Denne responsen har medverka til ein læringsprosess med eit resultat som studenten karakteriserer slik: ” eg fann språket mitt på nynorsk. Eg har bokmål som skriftlig hovudmål, og eg bestemte meg her for å legge nynorskspråket så nære mitt naturlige skriftspråk som mulig” (KK-F-Ag). Tilbakemeldinga frå læraren har gjort at denne studenten er blitt motivert til å vurdere sine egne tekstar med basis i språkleg kunnskap om nynorsk. I refleksjonsnotatet trekkjer han fram trekk ved den nynorske språkføringa i dei ulike sakprosatetekstane sine, og ser at dei representerer ulike normvariantar. ”Ei slik metaspråkleg tilnærming meiner eg er særdeles viktig, da ein blir meir bevisst på sin eigen språkbruk”, skriv studenten, og karakteriserer dei ulike tekstane som ein veg mot å finne eit nynorsk språk som han kan akseptere som sitt eige. I refleksjonsnotatet legg denne studenten nettopp vekt på at utviklinga hans er basert på utnyttinga av samanhengen mellom mottatt respons og eigen refleksjon over responsen.

¹⁰ Det er denne studenten som skriv i refleksjonsnotatet: Vi får presisert kva som er galt, og finner lettare system i feila vi gjer”.

Motivasjon til å investere tid i arbeid med tekstane: ”Tid til å bli betre enn seg sjølv”.

Vi oppfattar altså resultatane frå FoU- prosjektet vårt som ein dokumentasjon på læringspotensialet i mappendidaktikken. Fleirtalet av studentane meistrar nynorsk på eit høgare nivå ved avslutninga av mappearbeidet enn ved studiestart. I tillegg til dette registrerer vi også at mappeskrivinga har gjort at ein stor del av studentane endrar haldningar til nynorsk. Vi knyter dette eksplisitt til respons- og refleksjonsfasen i mappearbeidet. Responsen motiverer til å investere tid og til å arbeide vidare: til å ”halde merksemda om skrivearbeidet” og refleksjonsfasen ”utfordrar tenkinga”. Utfordringa til å tenkje gjer at ureflekterte haldningar må grunngjevast; i dette ligg nettopp potentialet for endring av haldningar til nynorsk og opnar for utvikling av ein skivaridentitet på nynorsk.

Men bruk av skrivemappe representerer ingen enkel veg mot dette målet. Våre erfaringar viser at det er nødvendig med eit medvete arbeid for å realisere læringsmoglegheitene i mappeskrivinga, knytt til respons og refleksjon. Responsen er eit heilt avgjerande og kritisk punkt når det gjeld å utnytte læringspotensialet. Å gje kvalitativt god respons er eit fagleg utfordrande og tidkrevjande arbeid for læraren. ”Det er ein kunst som krev mykje meir enn ei tilsynelatande enkel overføring av praktisk-metodiske strategiar av forholdet mellom responsstil og responseffekt. (Iglund 2009: 34) Vi ser også at det ikkje minst krev kunnskap om nynorsk skriftspråk og vilje til å investere tid til og gje rom for mappeskriving på nynorsk over lang tidsrom.

Å gje rom og pålegg om refleksjonen over eiga skriveutvikling er eit nødvendig vilkår for å sikre læring. Men fordi refleksjonen i mappendidaktikken blir skriven som ein tekst som utgjer ein del av vurderingsmaterialet ved avsluttande vurdering, blir utfordringane knytt til refleksjonsteksten mangfaldige. Dette gjeld primært spørsmålet om autentisiteten eller truverdet av refleksjonen i ein vurderingskontekst. ”I ein slik samanheng kan studentane ofte overtolke og skrive det dei trur sensor vil høyre, såkalla rituelle svar. Ei fallgruve her er at det ikkje blir samsvar mellom metaperspektiv på eiga skrivning og faktiske svar”, skriv ei studentgruppe om dette (Semesteroppgåve N2U 2009). Ellen Krogh peiker på at refleksjonsteksten forhold seg til to ulike kontekstar, og at dette derfor gir opphav til eit dilemma: ”Set som en didaktisk genre vil refleksjonstekstens kontekst være den didaktiske evaluerings- og refleksjonskultur i klassen og uddannelsen, mens konteksten vil være de herskende tekstnormer i faget, når refleksjonen ses som en teksttype” (Krogh 2009)

Utfordringane ved bruk av mappendidaktikk med vekt på respons og refleksjon for å lære nynorsk er såleis store. Men i vårt lærarutdanningsperspektiv ligg det likevel solid motivasjonen til å halde fram, basert på dokumenterte læringsresultat og ikkje minst på alle dei positive, og velskrivne tilbakemeldingane frå studentar:

Eg hatar nynorsk”, skreiv eg. Og så skreiv eg noko om ”kjærligheiten”, men eg hugsar ikkje kva. Det er ei tid sidan. Det var i august i fjor. Det har skjedd mykje sidan då. Eg har kome eit år nærare å verte lærar, eg har vorte forlova og eg har vorte bittelitt gladare i nynorsk. Men eg er framleis meg. Eg har berre vakse litt. Eg har lært meg at nynorsk er eit heilt anna språk. Og språk har eg alltid vore god på. Og om ikkje nynorsken min har vorte betre dette året, så har eg ei anna haldninga til nynorsk no enn for åtte månader sidan. Og det er eit framsteg.

Om mogleg har det noko med tekstene mine å gjere – eg har fått velje sjølv kva eg skal skrive om---. For i bunn og grunn trur eg at mappearbeid er veldig effektivt. Ein lærer enormt mykje. Til dømes veit eg kva v1 betyr. Og v 2. Og sjølv om mange ord er like på bokmål og nynorsk, så likar eg å skrive den meir nynorskaktige varianten. Det klinger betre. Eller heiter det ”det kling betre”? Jo. ”Det kling betre”. Fordi det har betre klang.

Og når eg vert lærar (og eg seier når, fordi eg kjem til å verte lærar uansett kva for karakter eg får på mappa mi), då vil eg prøve å nytte denne kombinasjonen med arbeidsmapper og vurderingsmapper. Kanskje i kombinasjon med metoden Forlag.

Og så skal eg lære borna så god nynorsk at dei aldri gløymer at det heiter ”kjærleik”, ikkje ”kjærleigheit”. Og eg skal lære dei at nynorsk er eit eige språk. Og at det er sånn ein må sjå det. Eller *kan* sjå det. Og at det er o.k. å tykkje det er vanskeleg. For det tykkjer eg og. Men dei skal få tid. Til å verte betre enn seg sjølv”. (refleksjonsnotat VIV- 2006)

Litteraturliste

Bjørgen, Ivar A (2007): ”Tømmerstøkkens historie – eller hvorfor det er så vanskelig å si noe fornuftig om læring” I: Tveit, Sverre (red): Elevvurdering i skolen. Oslo

Dyste, Olga (2007): ”Læring og læringsformer i Kunnskapsløftet” I: Hølleland, Hallvard (red) 2007: På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer. Oslo

Igland, Mari-Ann (2008): Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentar til utkast. Det utdanningsvitenskapelige fakultet i Oslo

- Igland, Mari-Ann(2009): "Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons"
I: Haugaløkken m.fl (red): Tekstvurdering som didaktisk utfordring. Universitetsforlaget
- Hellevik, Ottar (2001): Nynorskbrukaren – kven er han? I: Bakke, Elisabeth og Håvard
Teigen(red): Kampen for språket. Nynorsken mellom det lokale og det globale. Det Norske
Samlaget.
- Johansen, Anders(2003): Samtalens tynne tråd. Skriveerfaringer. Spartacus
- Krogh, Ellen(2009): "Refleksjonsskriving som et fagdidaktisk skriveprosjekt" I: Fag og didaktikk
– med fagsamspel som utfordring. Gymnasiepædagogik Nr. 72.2009
- Kaarby, Maren, Anette Teige Larsen og Linn Skutbergsveen (2009): "Haldningar til nynorsk i
dag". Semesteroppgåve innlevert Norsk 2 for ungdomstrinnet
- Løkensgard Hoel, Torlaug (2001): "Ord på vandring: Elevar i samtale om tekstar" I Olga Dyste
(red): Dialog, samspel og læring. Oslo: Abstrakt forlag
- Myrberg: Eva (2007): The effect of formal teacher education on reading achievement of 3rd-
grade students in public and independent schools in sweden. Educational Studies 33 nr 2
- Opsahl, Toril og Unn Røyneland(2009): "Osloungdom – født på solsiden eller i skyggen av
standardmålet?" I Norsk lingvistisk tidsskrift, årgang 27, hefte 1
- Pløger, John(1997): Byliv og modernitet- mellom nærmiljø og urbanitet. NIBRs pluss-serie 1-97.
Oslo
- Skjong, Synnøve (2008): "Å tvinge tanken til konsekvens" Digitale mapper i lærarutdanninga I:
Mapper i digitale læringskontekster – erfaringar og perspektiv frå høgere utdanning.
Noregsuniversitetets skriftserie 2/2008
- Skjong, Synnøve og Vederhus, Inger: "Nynorsk i lærarutdanninga 1. Og 2. Studieår, vurdering av
eit opplegg knytt til skrivemappe på nynorsk. Tre delrapportar [www. nynorsksenteret.no](http://www.nynorsksenteret.no)
- Stauri, Tormod (2001): Lærarutdanninga og sidemålet Språknytt 1-2

Teigen, Håvard (2001): "Nynorsk og regional utvikling" I Bakke, Elisabeth og Håvard
Teigen(red): Kampen for språket. Nynorsken mellom det lokale og det globale. Det Norske
Samlaget.