

RAPPORT NR. 1 – 2013

JENS HAUGAN

Frå norskstudent til norsklærer – frå teori til didaktisk refleksjon



Høgskolen i Hedmark

Jens Haugan

Frå norskstudent til norsklærer
– frå teori til didaktisk refleksjon

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 1 – 2013



Høgskolen i **Hedmark**

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Frå norskstudent til norsklærer – frå teori til didaktisk refleksjon			
Forfatter: Jens Haugan			
Nummer: 1	År: 2013	Sider: 35	ISBN: 978-82-7671-894-2 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgivere:			
Emneord: studiekvalitet, studentgjennomstrøyming, rammefaktorar, undervisningsutvikling, lærarutdanning			
Sammendrag: <p>Denne rapporten tek for seg nokre rammefaktorar som kan påverke moglegheitene for faglæraren for å betre studiekvaliteten og studentgjennomstrøyminga. Rapporten vil også komme nærmare inn på nokre konkrete undervisningsforbetringstiltak. Som ein vidare konsekvens av bl.a. Stortingsmelding 27 (2000–2001), <i>Gjør din plikt - Krev din rett</i> (Kunnskapsdepartementet, 2000–2001), og institusjonsinterne satsingar på betre studiekvalitet og studentgjennomstrøyming har eg prøvd å jobbe systematisk med mine eigne studentar på årsstudiet i norsk (fagstudium) ved Høgskolen i Hedmark. Det generelle målet med prosjektet var å betre studiekvalitet og studentgjennomstrøyming. Metoden var først og fremst å følgje studentane gjennom første semester på språkmodulen for årsstudiet i norsk og få tilbakemeldingar undervegs ved hjelp av spørjeskjema, som eg så har prøvd å analysere.</p>			



Hedmark University College

Title: From student of Norwegian to teacher of Norwegian – from theory to didactic reflection			
Author: Jens Haugan			
Number: 1	Year: 2013	Pages: 35	ISBN: 978-82-7671-894-2 ISSN: 1501-8563
Financed by:			
Keywords: study quality, study completion, framework factors, teaching improvement, teacher education			
Summary: This rapport deals with some framework factors that may influence the possibilities for the teacher to improve study quality and study completion. I will also discuss concrete teaching improvement actions more closely. As a further consequence of among other things Stortingsmelding (White Paper) 27 (2000–2001), <i>Gjør din plikt – Krev din rett</i> (Kunnskapsdepartementet, 2000–2001), and institution-internal focus on better study quality and study completion, I have tried to work systematically with my own students on the one-year study in Norwegian at Hedmark University College. The main goal has been to improve study quality and study completion. The method has first of all been to follow the students through their first semester of the language module of the one-year study in Norwegian and get feedback via questionnaires that I have tried to analyze.			

Innhold

Rammefaktorar	7
Innleiing	7
Individuelt prosjektmål vs. overordna mål	8
Individuell målgruppe vs. generalisering	10
Studentar med spesielle behov/utfordringar	11
Regionsaspektet og praktiske rammefaktorar	12
Karakterstatistikk og kvantitativ metode	13
Rammefaktorar som påverkar eigen undervisningspraksis	15
Arbeidsplass og tradisjonar	15
Pensum og eksamen som rammefaktorar	16
Konkrete undervisningsforbetringstiltak	18
Frå tavla til lerretet	18
Sosialt miljø og kollokviegrupper	22
Praktisk arbeid på førelesingane	23
Obligatoriske arbeidskrav	23
Problembasert læring og aktualisering av pensumstoffet	24
Frå teori til didaktisk refleksjon	24
Tilbakemeldingar frå studentane	26
Studentane sitt tilbakeblikk på språkmodulen	30
Konklusjon	33
Litteraturliste	34

Rammefaktorar

Innleiing

Eg vil i denne rapporten diskutere nokre rammefaktorar (kap. 1) som kan påverke moglegheitene for å betre studiekvalitet og studentgjennomstrøyming ved høgskolane i distrikta med utgangspunkt i årsstudiet i norsk ved Høgskolen i Hedmark. Eg vil også komme nærmare inn på nokre konkrete tiltak (kap. 2).

Ved Høgskolen i Hedmark, som ved mange andre høgskolar, finst det fleire vegar til å bli norsk-lærer. Anten kan ein velje det ordinære lærarstudiet (eller frå 2010 eitt av to, 1–7 eller 5–10), der norsk er eitt av dei mest sentrale faga, eller ein kan ta fagstudium som ein kan setje saman til ein bachelorgrad, og så ta praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) i etterkant. Studentgruppene er delvis ulike i forhold til føresetnader og haldningar til norskstudiet.

Som ein vidare konsekvens av bl.a. Stortingsmelding 27 (2000–2001), *Gjør din plikt – Krev din rett* (Kunnskapsdepartementet, 2000–2001), og institusjonsinterne satsingar på betre studiekvalitet og studentgjennomstrøyming har eg prøvd å jobbe systematisk med mine egne studentar på årsstudiet i norsk (fagstudium). Det generelle målet med prosjektet var å betre studiekvalitet og studentgjennomstrøyming.

Metoden var først og fremst å følgje (undervise, rettleie og observere) studentane gjennom første semester på språkmodulen for årsstudiet i norsk og få tilbakemeldingar undervegs ved hjelp av spørjeskjema. Studentane på årsstudiet har nok i større grad enn dei ordinære lærarstudentane problem med å sjå relevansen til ulike delar av fagpensumet, samtidig som dei gjerne også viser mindre interesse for fagdidaktiske spørsmål.

Årsstudiet i norsk ved Høgskolen i Hedmark er i utgangspunktet eit typisk akademisk fagstudium tilsvarande det tradisjonelle «grunnfaget», som var basert på meir eller mindre reine førelesingar. Sjølve faget har frå gammalt av gjerne vore delt i to hovudemne, språk og litteratur, med separate eksamenar, og tradisjonelt har det gjerne vore ein høgare strykprosent på språkdelen.

Éin metode for å senke strykprosenten og generelt auke læringskvaliteten var å leggje større vekt på arbeid med oppgåver som ein del av førelesingane, reflekterande eigenevaluering gjennom bruk av spørjeskjema og direkte førebuing på den avsluttande vurderingssituasjonen (eksamen) med utgangspunkt i omgrepa *validitet* og *reliabilitet*. Tradisjonelt har det vore eit problem at studentane gjerne ikkje veit kva som ventar dei på sjølve eksamenen før dei faktisk sit der (dette gjeld både innhald og form).

I tillegg prøvde eg som førelesar å gjere norskfaget (grammatikkdelen) meir direkte relevant og aktuelt for studentane ved å bruke media (lokalavisene) som både middel og mål for å tenkje formidling og fagdidaktikk. Eitt mål er bl.a. å stimulere forskartrongen og formidlingstrongen til norskstudentane, ikkje berre i forhold til skolen og elevane, men også i forhold til samfunnet rundt. Forskingsbasert lærarutdanning blir i denne samanhengen å vise studentane korleis dei kan ta utgangspunkt i relativt enkle problemstillingar frå pensumet i norsk språk og utforske og arbeide med stoffet slik at det kan presenterast for elevar eller andre mottakarar på ein forståeleg måte.

Målgruppa for prosjektet var i utgangspunktet studentane på grammatikkmodulane på årsstudiet i norsk. Dei fleste av desse studentane tek også litteraturmodulane. Det har også skjedd ei viss omlegging av undervisninga på litteraturmodulane (i 2010), men det har ikkje vore knytt noko systematisk følgjeforskning til dette. På den måten fungerer litteraturmodulane som ei slags kontrollgruppe i denne samanhengen. Sjølv om det i stor grad er snakk om dei same studentane, er hypotesen at ein vil kunne registrere ein målbar forskjell når det gjeld strykprosenten mellom språkmodulane og litteraturmodulane.

Det er ei rekkje andre variablar som påverka sider av dette prosjektet, som eg vil komme tilbake til. Men hovudmetoden var å gjere ein meir systematisk innsats på undervisningssida på grammatikkmodulane, med ei meir direkte oppfølging av studentane og deira progresjon, for å finne ut om dette kan føre til målbare resultat når det gjeld læringskvalitet og gjennomstrøyming samanlikna med litteraturmodulane og tidlegare resultat på modulane.

Resultata etter innsatsen så langt er for så vidt oppløftande. Når det gjeld den første språkmodulen på årsstudiet i norsk, som har vore mitt hovudfokus, er det ein relativt liten strykprosent samanlikna med litteraturmodulen. Dersom målet er ein høg gjennomstrøymingsprosent og dermed avlagde/produerte studiepoeng, er dette truleg eit greitt resultat. Men, som eg nemnde tidlegare, er det ein god del variablar som spelar inn i eit prosjekt som dette, som gjer at ein diskusjon av dei ulike sidene truleg er viktigare og meir interessant enn sjølve resultatet.

For å kunne vurdere sjølve (del-)prosjektet og resultatet, er det fleire ting ein må sjå nærmare på og diskutere, bl.a.:

- individuelt prosjektmål vs. overordna mål
- individuell målgruppe vs. generalisering

Individuelt prosjektmål vs. overordna mål

Det individuelle prosjektmålet var rett og slett å prøve å finne ut om ei tettare oppfølging av ei studentgruppe og meir fokus på oppgåvebasert arbeid ville gje betre resultat og betre gjennomstrøyming, noko som for så vidt allereie ligg implisitt i «Kvalitetsreforma» (Kunnskapsdepartementet, 2003).

Som faglærarar er vi nok først og fremst interesserte i eit godt resultat, mens utdanningsinstitusjonen i større grad har fokus på gjennomstrøyming. Sjølv resultatet kjem dermed i praksis i andre rekkje. Utdanningsinstitusjonen vil kunne måle «suksess» i form av inntening, dvs. gjennom utbetalingar for produserte studiepoeng. Karakteren E tel i denne samanhengen like mykje som ein A. Men for den enkelte faglæraren kan ein E eventuelt følast som eit like stort nederlag som ein F. Når det gjeld t.d. faget norsk grammatikk, vil nok mange faglærarar meine at ein i praksis ikkje har undervisningskompetanse i grammatikk, sjølv om ein formelt sett har ein «ståkarakter» i faget. Ein skoleleiar vil i visse tilfelle vere «nøgd» med å kunne tilsetje ein kandidat med formell kompetanse framfor ein såkalla ufaglært lærar. På den andre sida vil ein også kunne hevde at ein E-kandidat har offentleg bevist at han eller ho berre tilfredsstillar minimumskrava i faget, mens ein formelt sett ufaglært i praksis vil kunne ha mykje betre kompetanse; det er berre det formelle beviset som manglar.

Det individuelle målet for dette prosjektet har elles vore retta mot ei delgruppe innanfor eit årsstudium, dvs. eit studium som består av fleire modular. Spørsmålet var om det var mogleg å få studentane til å prestere betre i språk-/grammatikkmodulen enn i litteraturmodulen, som ikkje fekk den same oppfølginga. Sjølv sagt ønskjer ein generelt å heve nivået på begge/alle modulane på årsstudiet. Men ved å sjå på éin modul isolert, ville prosjektet i denne omgangen først og fremst vise at ei omlegging av undervisninga generelt kan føre til betre læring og resultat – noko som i seg sjølv ikkje bør vere særleg oppsiktsvekkjande.

Som eit kvalitetshevingsprosjekt må prosjektet også sjåast i samheng med t.d. Stortingsmelding 27, 2000–2001, *Gjør din plikt – Krev din rett*, der det bl.a. står at:

5.1 Målet og utfordringene

En god utdanning kjennetegnes av at innholdet i studiene holder et høyt kvalitetsnivå. Studieopplegget skal fremme nødvendig læring, modning og utvikling, samtidig som faginnholdet og gradene er organisert slik at studentene kommer gjennom studieløpene uten unødvendige forsinkelser og frafall. I dag bruker mange studenter uforholdsmessig lang tid på å gjennomføre studiene. Mye av dette skyldes for dårlige studieopplegg og for svak oppfølging av den enkelte student. En god oppfølging av studentene er avgjørende for å forhindre studiefrafall og sørge for god studiegjennomføring.

Ut ifrå dette perspektivet bør det vere fokus på fagleg kvalitet. Gjennomstrøyminga vil då vere eit naturleg resultat, sjølv om det er tydeleg at ein ikkje ønskjer «unødvendige forsinkelser og frafall». Systemet er per i dag også slik at ein utelukkande lønner utdanningsinstitusjonane for produserte studiepoeng uavhengig av resultat. Den andre sida som gjev økonomisk utteljing, er produserte publikasjonspoeng. Det finst altså ikkje noko system som direkte lønner ein ekstra innsats på undervisningssida. Det seier seg sjølv at betre studiekvalitet krev større ressursar. Men så lenge lista blir lagt ved «godt nok», dvs. ståkarakter og ikkje høgare, vil det vere vanskeleg å setje av nok ressursar til at ein kan få ei skikkeleg kvalitetsheving i alle fag.

Det står elles i Stortingsmelding 27, 2000–2001 under same overskrift:

Hovedansvaret for dette arbeidet ligger hos institusjonene for høyere utdanning og forskning. Men studentene har også ansvar for egen læring. Tidsbrukundersøkelser viser at for mange studenter bruker for få timer i uka på studiene. Manglende krav til oppmøte, deltagelse og anvendelse av tradisjonell sluttevaluering, slik vi ser i en del studier, stimulerer ikke til jevn studieaktivitet gjennom hele studieåret. Studentene må ta ansvar for å arbeide intensivt med tilegnelsen av kunnskap i løpet av studiet, men det er institusjonenes plikt å legge opp til studieløp som følger opp og stiller krav til studentene.

Sjølv om ein som utdanningsinstitusjon og eventuelt som faglærer prøver å gjere ein ekstra innsats for at studentane skal få dei beste læringsføresetnadene, kan ein ikkje sjå på undervisning og læring utan også å sjå på studentane. I stortingsmeldinga blir det nærmast sagt direkte at institusjonane ikkje stiller høge nok krav til studentane. Men det står også at studentane må ta ansvar sjølv. Samarbeidet mellom utdanningsinstitusjon og student er sentralt i eit prosjekt der ein vil sjå på om ein kan auke gjennomstrøyminga og betre læringsresultata. Det er likevel ikkje så enkelt å snakke generelt om studentar i denne samanhengen. Ein student er ikkje nødvendigvis lik ein annan, og ei studentgruppe på ein institusjon er ikkje nødvendigvis lik ei anna studentgruppe på ein annan institusjon.

Individuell målgruppe vs. generalisering

Den første differensieringa ein må gjere når det gjeld studentar på årsstudiet i norsk, er ut ifrå interesse. Generelt har nok norskstudentane gjerne litt større interesse for litteratur enn for språk/grammatikk. Dette aspektet er viktig å ha med i det store biletet i forhold til motivasjonsvariablen (jf. t.d. Imsen 2005:375ff.). Ei større interesse for litteratur vil i seg sjølv kunne resultere i at ein presterer betre på litteraturmodulane enn på språkmodulane.¹ Det er uansett gjerne først og fremst interessa for litteratur og lesing som får studentane til å velje å studere norsk, mens grammatikken er noko ein må «ta med på kjøpet». Det er i alle fall noko studentane seier når dei blir spurde munnleg med fleire til stades (det kan sjølvstundt vere mogleg at det kan følast stigmatiserande om ein innrømmer at ein likar grammatikk). Når studentane på grammatikkmodulen på årsstudiet i norsk i starten av semesteret blir spurde ved hjelp av spørjeskjema om korfor dei valde å studere norsk, kopla til spørsmålet om kva dei ønskjer å bruke kompetansen til, kan ein få inntrykk av at nokre av dei også har gjort seg tankar om språkleg kompetanse. Nokre konkrete svar frå tre ulike årskull (til saman 55 leverte spørjeskjema) er t.d.:

- 1a) Jeg valgte å studere norsk fordi jeg liker det veldig godt, pluss at mitt ønske er å komme inn i politiet, og da trenger jeg å beherske norsk godt.
- 1b) Kan brukes i journalistikken. Vet ikke hva annet som passer og trenger en utdanning. Norsk er interessant, hatt gode og inspirerende norsklærere.

¹ Når karakterstatistikken for den første språkmodulen på årsstudiet i norsk ved Høgskolen i Hedmark i praksis har vore betre enn for litteraturmodulen, er det nok fleire ting som spelar inn. Dette kjem eg tilbake til seinare i artikkelen.

- 1c) Tenkte det var lurt og (*sic*) utvide norskkunnskapene mine uansett yrke jeg kommer til å velge.
- 1d) Har valgt norsk p.g.a. trenger å lære å bruke bokmålen (*sic*) bedre. Og holder på med eit bok prosjekt (*sic*)... Jobber med kommunikasjon.
- 1e) Bestemte meg for norsk i siste liten, men valgte det vel pga interesse for å lese og skrive, og muligens tanke på forlagsarbeid.
- 1f) Jeg liker norsk godt. Liker å lese, skrive, er glad i grammatikk, dialekter osv. Vil senere ta en mastergrad (jobber med en bachelor), for å bli språkkonsulent og muligens ta en doktorgrad senere.

Det er berre 6 av 55 som ikkje nemnar læraryrket som direkte årsak eller mål (i tillegg må ein trekkje ifrå ein og annan utvekslingsstudent eller innvandrar som studerer norsk for å bli betre i norsk, og som dermed er vanskeleg å ta med i det generelle biletet).

Sjølv om ein ut ifrå desse tala og svara eventuelt kan seie at ca. 10 prosent av studentane vel norsk årsstudium ved Høgskolen i Hedmark som eit tradisjonelt akademisk fagstudium med eit anna primærmål enn å bli lærar, kan ein ikkje utan vidare påstå at denne gruppa stiller noko betre når det gjeld formelle språklege ferdigheiter – kanskje heller tvert imot. På den andre sida kan det jo hende at nokre av studentane faktisk vel å studere norsk nettopp fordi dei er klare over sin eigen manglande kompetanse (jf. t.d. 1d). Når det gjeld 1f, vitnar derimot dette svaret faktisk svært dramatisk om manglande sjølvvinnings eller sjølvoppfatning, sidan denne kandidaten faktisk rett og slett var ein F-kandidat og ikkje bestod nokon eksamen i norsk i det heile. Det treng altså ikkje alltid å vere ein direkte samanheng mellom sjølvoppfatning og meistring/prestasjon (jf. Wormnes og Manger 2005:29ff.).

Studentar med spesielle behov/utfordringar

Når det gjeld enkeltstudentar samanlikna med «norskstudentar» som ei gruppe med potensielt sett ein del likskapstrekk, kan ein i ein diskusjon om eit konkret prosjekt med mål om å følgje opp enkeltstudentar ikkje la vere å nemne at den «typiske» studenten kanskje ikkje lenger finst – i alle fall ikkje med dei same eigenskapane som tidlegare. Det er mykje vanlegare no enn før at ein tek eit studium i vaksen alder som eit ledd i ei eller anna form for omskolering. Og det er mykje vanlegare no enn før at ein har ein del studentar som har ulike former for diagnosar som gjer at dei ikkje stiller med dei same føresetnadene som dei andre studentane, og som ikkje nødvendigvis har dei same grunnane eller den same motivasjonen til å velje norskfaget, fordi dei i praksis ikkje valde studiet sjølv.

For nokre år sidan hadde eg ein diskusjon med ein student som stadig klaga over grammatikkmodulen og spreidde mykje negativ energi på førelesingane på grunn av den uttalte misnøya som blei uttrykt gong på gong. Det var éin ting å prøve å forklare plassen til grammatikken i eit norskstudium (som bør vere legitimitet i seg sjølv), men når eg spurde om korfor denne studenten i det heile hadde valt å studere norsk, når det var opplagt at ein også måtte studere

grammatikk, svarte studenten rett og slett at det var NAV som hadde rådd ho til å studere norsk. Det seier seg sjølv at ein ikkje stiller meg særleg gode kort som faglærer når ein prøver å motivere slike studentar til å prestere best mogleg (jf. t.d. «rammefaktorteorien» til Lundgren 1972, referert i Imsen 2005:45f., 336ff.). Det høyrer med til historia at den same studenten seinare blei fråteken eksamensretten fordi dei obligatoriske arbeidskrava rett og slett var sette saman av tekstar kopierte frå Internett, dvs. dei var produserte utan noka form for eigeninnsats. Sjølv sagt er ikkje slike studentar representative. Men det kan sjå ut som om høgskolane i distrikta, t.d. Høgskolen i Hedmark, får fleire slike studentar enn universiteta. Kanskje det er fordi det er ei overvekt av lokale søkjarar som vil ta ei eller anna utdanning, og som ikkje nødvendigvis er villige til å yte like mykje som dei studentane som reiser langt for å studere ved ein institusjon som tilbyr det faget dei ønskjer, eller som har den prestisjen dei eventuelt ser etter. Ei anna moglegheit er at denne typen studentar er mindre synlege på institusjonar der ein ikkje driv med den same tette oppfølginga. Studentane blir rett og slett borte fordi dei ikkje klarer å ta eksamen. Generelt verkar det likevel som om ein prosentvis har fleire studentar i dag som anten bør få ei eller anna form for ekstra studiehjelp (som dei fleste studia ikkje legg opp til), eller som rett og slett burde rettleiast ut av studiet (alternativt aldri blitt oppfordra til å ta studiet).

Regionsaspektet og praktiske rammefaktorar

I samband med studentane ved Høgskolen i Hedmark, campus Hamar, spelar det lokale/regionale aspektet også inn på ein måte som gjer at ein ikkje nødvendigvis kan generalisere for mykje over på «norskstudentar i Noreg». Som nemnt tidlegare, kan det sjå ut som om det finst ei viss mengd studentar frå nærområdet (regionen) som gjerne vil ta ei eller anna utdanning (ikkje nødvendigvis noko konkret), men som kanskje ikkje er villige eller har motivasjon nok til å yte like mykje som den typen studentar som reiser langt for å studere ved ein institusjon som tilbyr akkurat det faget eller dei faga dei ønskjer, eller som har den prestisjen dei eventuelt ser etter (dette har eg personleg ikkje undersøkt systematisk). I mange tilfelle er det også praktiske grunnar til at ein vel den lokale utdanningsinstitusjonen, som familieforhold og økonomi. Det kan altså vere faktorar som er viktigare enn sjølve faget eller utdanninga som fører til at ein får samansettinga av ei konkret studentgruppe ved ein bestemt utdanningsinstitusjon, og slike faktorar påverkar derfor også undersøkinga på ein måte som gjer det vanskelegare å generalisere.² På den andre sida verkar det rimeleg å gå ut ifrå at studentar ved dei gamle «distriktshøgskolane» vil ha fleire fellestrekk knytte til det regionale aspektet enn studentar ved universiteta, i alle fall dei som har ein lengre akademisk tradisjon (t.d. Oslo, Bergen, Trondheim, Tromsø).

² Ifølgje ein karakterstatistikk som gjeld elleve studentar som blei tekne opp på årsstudiet i norsk 2010, har over halvparten (seks studentar) eit snitt på under 4 i norsk frå vidaregåande skole. Det er dermed kanskje rimeleg å gå ut ifrå at det ikkje først og fremst er interessa for norskfaget eller tidlegare meistringsopplevingar i norsk som er grunnen til at desse studentane valde å studere norsk på høgskolenivå. På den andre sida stemmer denne karakterstatistikken også rimeleg bra med landsgjennomsnittet for eksamenskarakterane i norsk i 2011. Det står altså generelt dårleg til med norskkunnskapane, og det er rimeleg å tru at dei flinkaste elevane vel å studere andre fag enn norsk, sidan filologien eller læraryrket ikkje er høgstatusyrke lenger, og ikkje er særleg godt betalte.

Mens praktiske rammefaktorar som familie, økonomi og tilgjengelege utdanningstilbod i regionen potensielt sett kan spele inn i forhold til val av fag og utdanning og variablar som motivasjon, treng dei ikkje nødvendigvis å påverke læringsresultatet. Men lokale/regionale studentar skil seg frå «typiske» universitetsstudentar på ein annan viktig måte som faktisk har direkte konsekvensar på arbeidsinnsatsen og arbeidsmetodane samanlikna med dei fleste universitetsstudentane. Nettopp fordi det er fleire studentar som bur i nærområdet, der dei har familie og plikter utanfor utdanningssamanhengen, blir dei sjeldan det ein kan kalle for campusstudentar. Dei oppheld seg rett og slett lite på campus utanom førelesingane, og det er ekstremt vanskeleg å få desse studentane til å delta i kollokviearbeid eller anna fagleg arbeid utanom førelesingane. Samtalar i kantina og andre sosiale aktivitetar på campus er viktige variablar i ein læringssituasjon. Nærheita til heim og familie i nærområdet gjer at desse studentane ikkje er lenge nok på campus og dermed mistar ein viktig læringsarena. Men på same tid påverkar dei også læringsmiljøet til dei studentane som eventuelt ønskjer å vere på campus utanom førelesingane. Sidan campusstudentane ikkje har mange nok medstudentar å samtale eller arbeide saman med, blir desse isolerte og får ikkje nytte godt av den potensielle læringsarenaen som ein campus ideelt sett representerer. Dette er ein svært uheldig situasjon i eit heilskapleg læringsmiljø. Ein kan seie at det er ein uheldig relasjon mellom «det materielle systemet», dvs. utdanningsinstitusjonen og dei oppgåvene som er knytte til studiet og pensumet, og «det sosiale systemet», dvs. moglegheitene for kommunikasjon og eigne handlingsval, for å relatere dette til Tom Tiller (1983) sin modell (referert i Imsen 2009:338). Før ein skal sjå på i kva grad den lærarstyrte undervisninga har ein direkte effekt på læringa og prestasjonen til studentane, må ein altså også ta med i det store bilettet at det finst ei rekkje faktorar som ikkje nødvendigvis er til støtte for læraren sin innsats for å auke eksamensresultat og gjennomstrøyminga. Men læraren kan sjølvstøtt prøve å påverke nokre av rammefaktorane (jf. Imsen 2009:338). Dette skal eg komme tilbake til.

Karakterstatistikk og kvantitativ metode

Eit verktøy for å oppdage konkrete endringar eller utviklingar når det gjeld læringsresultat, er sjølvstøtt karakterstatistikk. Når det gjeld dette konkrete prosjektet, hadde det nok ikkje gode nok føresetnader for å drive kvantitativ forskning og direkte samanlikning med omsyn til karakterutvikling i faget. Dette har fleire årsaker.

Årsstudiet i norsk ved Høgskolen i Hedmark er modulbasert. Årsstudiet består av fire modular: to språkmodular og to litteraturmodular. Språkmodul A og litteraturmodul A går om hausten og har eksamen i november/desember, mens språkmodul B og litteraturmodul B går om våren og har eksamen i mai/juni. I utgangspunktet burde dette gje eit grunnlag for direkte samanlikning. Det har derimot vore litt ulike eksamensformer for dei ulike modulane. Mens språkmodul A berre hadde skriftleg eksamen, hadde litteraturmodul A både skriftleg og justerande munnleg eksamen (fram til 2010/2011). I vårsemesteret var situasjonen omvendt. Då hadde språk både skriftleg og justerande munnleg eksamen, mens litteratur berre hadde skriftleg eksamen.

Eg har først og fremst sett på språkmodul A og ikkje språkmodul B. For å få ei nokolunde rettferdig eller realistisk samanlikning mellom eksamenskarakterane på språkmodul A og litteraturmodul A, bør ein derfor berre sjå på dei skriftlege karakterane og ikkje sluttresultatet for litteraturmodulen (skriftleg + justerande munnleg).

Det finst likevel ein ekstra «forstyrrende» faktor ved ei samanlikning av eksamensresultata mellom dei to modulane. Det er nemleg ikkje nødvendigvis prestasjonane til dei same studentane ein samanliknar, når ein berre ser på eksamenskarakterane i ein tabell. Sidan årsstudiet i norsk er modulbasert, er det relativt lett å ta studiet på halv tid eller å berre velje enkeltmodular. Det vil også som regel vere studentar som har stroke tidlegare, og som tek opp igjen ein eksamen. Talet på kandidatar på dei ulike modulane kan derfor variere, og det vil altså som regel vere nokre studentar som tek eksamen i den eine modulen, men ikkje i den andre. Når eg så presenterer «karakterstatistikkar» for dei to modulane på første semester, må desse takast som indikasjonar og ikkje som kvantitativt haldbare storleikar. På den andre sida er det jo nesten berre karakterstatistikane ein kan bruke som målestokk for «undervisningskvalitet» og gjennomstrøyming. I alle fall på det siste punktet er jo tala klare og udiskutable.

Ein annan viktig faktor eg ønskjer å nemne, er at eksamenskarakterane også vil kunne vere avhengige av kor mange ulike lærarar som har vore involverte i undervisninga, og kven som eventuelt sensurerer. Det er jo (dessverre) ikkje lenger noko offisielt krav om ekstern sensor. Reine karakterstatistikkar vil vanlegvis ikkje kunne seie noko om slike faktorar.

Eg vil no leggje fram karakterstatistikkar for språkmodul A og litteraturmodul A på årsstudiet i norsk ved Høgskolen i Hedmark for åra 2005–2010. Utifrå dei tala vi kan observere, meiner eg ein kan komme fram til ein hypotese om at det er omlegginga av undervisninga på språkmodulen, dvs. min innsats som faglærer, som har betra lærings- og prestasjonsresultatet til studentane. Eg vil då ta utgangspunkt i strykprosenten, sidan det er denne som definerer «gjennomstrøyming».

Eg var sjølv ikkje førelesar ved Høgskolen i Hedmark før 2007, mens eg hadde ansvaret for hovudemna på språkmodul A mellom 2007 og 2010. Kollega Tormod Stauri har delvis også hatt undervisning på språkmodul A i denne perioden. Når det gjeld litteraturmodul A, har denne hatt éin eller to «hovudlærarar» fram til 2009/2010, mens det har vore relativt mange lærarar involverte på undervisningssida etter det.

Strykstatistikk skriftleg eksamen, språkmodul A og litteraturmodul A:

	Språk		Litteratur	
2005	16 %	4 av 25	28,57 %	6 av 21
2006	31,58 %	6 av 19	50 %	12 av 24
2007	25 %	4 av 16	25 %	4 av 16
2008	8,33 %	1 av 12	8,33 %	1 av 12
2009	5 %	1 av 20	18,18 %	2 av 11
2010	5,26 %	1 av 19	9,09 %	2 av 22

Det viktigaste i denne strykstatistikken er ikkje forholdet mellom språkmodulen og litteraturmodulen. Også litteraturmodulen fekk ei markant betring av resultatane på skriftleg eksamen etter 2007.³ Det viktigaste i forhold til mitt kvalitetshevingssjokk var at eg hadde hatt hovudansvaret for språkmodul A sidan 2007, og at eg kunne observere at ei gradvis omlegging av undervisninga har halde strykprosenten nede på rundt 5 %, dvs. ca. éin student per gruppe. Eller for å formulere det i tal som er viktige for administrasjonen og omrekning i studiepoeng, gjennomstrøymingsprosenten har vore på ca. 95 % på språkmodul A. Dette bør i utgangspunktet vere oppløftande tal. Men det som er interessant for andre i denne samanhengen, er kanskje helst kva konkret som har blitt gjort for å «betre» undervisninga.

Rammefaktorar som påverkar eigen undervisningspraksis

Arbeidsplass og tradisjonar

Sjølv om ein som faglærer er trygg i faget sitt, er det å starte på ein ny arbeidsplass med ny pensumlitteratur gjerne forbunde med ein del praktiske utfordringar knytte til ytre rammefaktorar. Som nyttilsett kjenner ein ofte på «det som bur i veggane». Ein er nok i større grad styrt av ytre krefter (jf. Imsen, 2009:49) når ein startar i ein ny jobb, enn når ein har funne sin plass og sjølv er med på å definere ein del av rammefaktorane. I rammefaktorteorien som den er presentert i Imsen (2009), er dette først og fremst dei organisasjonsmessige rammene (ibid.:337). Ein får tildelt undervisningslokale og timerressursar, og så prøver ein å finne ut av ein del «kodar» (Imsen, 2009:385ff., 288ff., Engelsen, 2006:248ff.) på arbeidsplassen og ikkje minst knytt til tidlegare undervisningspraksis i emnet eller faget ein har fått tildelt. Det er ikkje som nyttilsett ein vanlegvis er den som tør å endre eller revolusjonere tidlegare praksis (jf. Lortie, 1975, referert i Imsen 2009:389). Som nyttilsett føler ein også i større grad ei form for «pedagogisk gruppepress» (jf. Imsen 2009:392), nettopp på grunn av etablerte kodar ved institusjonen. Andre rammefaktormodellar som kan illustrere situasjonen, er t.d. Svingby (1978) og Arfwedson og Arfwedson (1995) refererte i Engelsen (2006:246f.).

Sidan ein som nyttilsett og med eit heilt nytt pensum vanlegvis ikkje har mykje materiell som ein sjølv har lagt til rette for undervisning, vil eit kurs ved første gongs gjennomføring gjerne vere meir «tradisjonelt» i si utforming, dvs. med større vekt på tavleundervisning og improvisasjon. Når det er ei overvekt av eldre, etablerte lærarar/førelesarar ved institusjonen, finst det heller ikkje nokon direkte faktor som pressar fram noka radikal endring hos ein sjølv. Som Engelsen (2006:249) uttrykkjer det: «Skolekoden sosialiserer. Bare sjelden makter nye lærere å forandre skolekoden.»

³ Resultata for litteraturmodulen ser delvis svært annleis ut etter munnleg eksamen: I 2005 var det ytterlege 5 studentar (27,78 % av dei som gjekk opp) som strauk på munnleg, justerande eksamen, i 2006 1 av 10 (8,33 %), i 2007 ingen, i 2008 5 (41,67 %), som då til saman ville gje 50 % stryk på litteraturmodulen dette året. I 2009 var det 2 (18,18 %), og i 2010 også 2 (10 %).

Pensum og eksamen som rammefaktorar

Pensumet i eit fag eller emne er gjerne allereie definert når ein som lærar planlegg og gjennomfører undervisninga. Læraren og studentane har eit felles ansvar for pensumet (eller «boka» i Tiller (1983) sin modell (Imsen, 2009:338)). Dette påverkar sjølvstilt handlingsvalet. Men i tillegg vil ein som ny faglærer som regel også ta omsyn til tidlegare eksamensoppgåver og -former. Sidan ein har tilgang til pensumet, men ikkje til undervisningsformene som tidlegare faglærarar hadde då dei laga eksamensoppgåvene sine, vil dette kunne vere ein faktor som potensielt sett kan påverke eksamensresultatet. Det er her omgrepa *validitet* og *reliabilitet* kjem inn i biletet. Som Ingrid Rygg Haanæs (2009:368) skriv:

Det eksisterer klare krav til *eksamen* når det gjelder *validitet* og *reliabilitet*. Prøven skal være valid, innenfor «pensum», i tråd med faglige mål i planen og prøve det den gir seg ut for å prøve, ha *innholdsvaliditet*. Arbeidsmåtene under eksamen skal være relevante i forhold til arbeidsmåtene under året, ha *formatvaliditet*. Det skal være klart for elever og lærere hva det er eksamen prøver. Prøven skal teste *fagspesifikke* ferdigheter, ha *begrepsvaliditet*. Eksamen skal videre være *rimelig forutsigbar*. Ingen overraskende forhold som får alvorlige konsekvenser for eleven, skal dukke opp under prøven. Forandringer i og utvikling av eksamen skal *begrunnes faglig* og *varsles i god tid*, elles er ikke prøven valid.

Haanæs (ibid.) skriv også at eksamen skal måle påliteleg det den måler, dvs. vere reliabel.

Når pensumet er det same som tidlegare, vil ein som ny faglærer på eit fag eller emne mest sannsynleg velje å bruke tidlegare eksamensoppgåver som ein mal for på denne måten å «sikre» at eksamen blir valid og reliabel. Dersom nokon studentar skulle velje å lese og eventuelt jobbe med tidlegare eksamensoppgåver for å førebu seg til eksamen, vil ein ny faglærer og ein annan type oppgåver kunne oppfattast som ei endring eller utvikling som ikkje er rimeleg føreseieleg. Dette er ei potensiell feilslutting, men også eit tilbakevendande diskusjonstema. Kva er det eigentleg eksamen skal måle?

Prinsipielt skal studentane måtte kunne svare for alle delane av eit definert pensum. Men *tradisjonelt*, dvs. koda gjennom lange tradisjonar i undervisningssektoren (sml. t.d. Wormnes og Manger 2005:138ff.), vil studentane bli prøvde i delar av stoffet som faglæraren valde ut og rakk å arbeide med gjennom sjølv undervisningssekvensen, som i sin tur er ein del av dei praktiske rammefaktorane. Vanlegvis vil ein ikkje ha nok førelesingstimar til å kunne komme igjennom heile pensumet for eit fag eller emne. No finst det enkeltmiljø og enkeltlærarar som vel å bruke nettopp «uføreseielegheit» i samband med eksamen som eit middel for å auke presset på og kanskje også motivasjonen til studentane, ut ifrå tanken om at dei då vil bli tvinga til å jobbe med heile pensumet, og at dette stressmomentet vil auke den totale innsatsen (jf. t.d. Wormnes og Manger 2005:174, 177). Den tradisjonelle måten å undervise på og utforme eksamensoppgåver på innbyr trass alt til selektiv lesing. Dei fleste studentane vil prøve å velje bort pensumstoff som dei gjennom førelesaren/læraren sine signal tolkar som mindre relevant, dvs. uaktuelt til eksamen (jf. også Schmuck og Schmuck (1983), referert i Wormnes og Manger 2005:141). Med ei streng tolking av «Det skal være klart for elever og lærere hva det er eksamen prøver.» (Haanæs

2009:368) vil det ikkje vere så lett å faktisk gje eksamensoppgåver med utgangspunkt i stoff som ikkje er gjennomgått. Den andre faktoren, som òg spelar ei viktig rolle i denne samanhengen, er at ein sjølvsagt ikkje ønskjer at studentane skal stryke. Sjølve eksamen skal ideelt sett berre vere ei offisiell stadfesting på at studentane har tileigna seg pensumet i løpet av undervisningsperioden. I neste omgang vil det også vere ei kvalitativ rangering imellom dei enkelte prestasjonane.

På bakgrunn av omgrepa validitet og reliabilitet vil den enkelte faglæraren vanlegvis etter kvart leggje vekt på at førebuinga og gjennomføringa av eksamen vil vere meir i samsvar med den konkrete undervisninga enn med andre rammefaktorar, som t.d. tradisjon og andre faglærarar sin praksis. Dette er nok éi rimeleg forklaring på betringa av strykeprosenten på språkmodul A frå 2007 til 2008 i dette konkrete prosjektet.

Konkrete undervisningsforbetringstiltak

Frå tavla til lerretet

Endringa av undervisninga i 2007 og 2008 handla først og fremst om å gå over frå tavleundervisning til bruk av PowerPoint og frå 2009 også meir bruk av læringsplattform (Fronter). I tillegg blei det brukt egne, opne nettsider (<http://www.jenshaugan.com/norsk/>) for å gjere informasjon og nettressursar lettare tilgjengeleg. Eg skreiv også eit notat med tips om oppgåveskriving og vurderingskriterium ifrå ein grammatikklærer sitt perspektiv. Blant anna meinte eg det også var nødvendig å diskutere karakterskalaen med studentane.

Det kan sjå ut som om dei fleste studentane har blitt «amerikaniserte» på den måten at dei trur at A er den einaste karakteren som har nokon reell verdi i utdanningssystemet, at B er ein relativt dårleg karakter, mens C er nærmast stryk. Det verkar ikkje som om studentane har fått ei innføring i karakterskalaen og den kvalitative beskrivinga av denne. Sjølv om eg ikkje har undersøkt dette nærmare, kan ein bli freista til å tru at det nye karaktersystemet spelar ei rolle i det store biletet der dei fleste studentane generelt presterer dårlegare enn ein skulle ønskje. Eg har derfor byrja å leggje vekt på å forklare mine egne forventningar som faglærer og samanhengen med karakterskalaen både i byrjinga av eit nytt semester, i samband med innleveringa av obligatoriske arbeidskrav og i innspurten før eksamen.

Den generelle haldninga blant studentane ser likevel ut til å vere at ein har som mål å stå (noko som først og fremst kjem til uttrykk i munnlege samtalar, og som nok truleg er eit uttrykk for Jantelova, og at ein ikkje tør å seie at ein ønskjer noko meir konkret). Når studentane så får C (god, jamt god prestasjon) eller D (nokså god, akseptabel prestasjon), er dette nok svært motivasjonsdempande for det vidare arbeidet, sidan desse karakterane ikkje blir oppfatta som gode karakterar innanfor det nye internasjonale «karakteruniverset», der berre A er akseptabel, mens ein så vidt kan leve med ein B.

Frå 2008 valde eg å leggje ut absolutt alle førelesingsnotata i full tekst, dvs. som heile seriar med alle PowerPoint-presentasjonane som studentane fekk sjå på førelesingane. Dette har vore eit tema som eg gjentekne gonger har diskutert med kollegaer, som er mykje meir restriktive med å leggje ut «alt». Men det viser seg som regel at det ikkje handlar om at ein ikkje vil leggje ut alt, men at ein rett og slett har ein annan måte å undervise på, og at ein har valt å ikkje bruke så mykje tid på å utvikle digitale ressursar. Eg har vore relativt åleine om å bruke så mange og så lange PowerPoint-presentasjonar på årsstudiet i norsk. Det kostar mykje tid og arbeid å lage slikt undervisningsmaterieil, men det jo ei rekkje openberre fordelar med det. Ein kan strukturere undervisninga si i detalj, og sikre at absolutt alle «gullkorn» blir med i førelesinga. Ein kan også

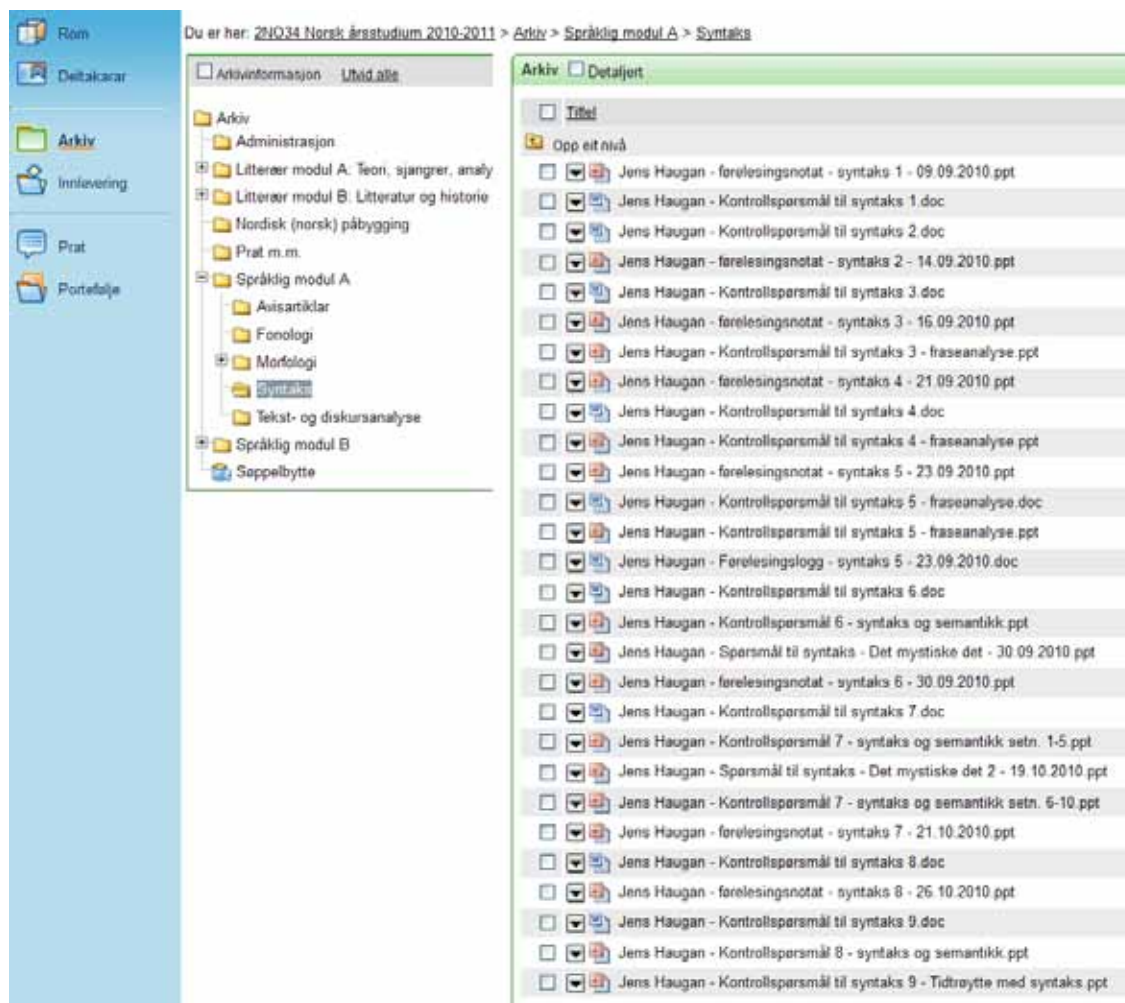
lett redigere dokumenta mens ein held på med førelesinga, og på den måten utvikle og betre opplegget til neste gong ein eventuelt skal undervise i same emne. Ein kan elles spare mykje tid på å ha ferdige illustrasjonar, som ein elles måtte teikne på tavla eller eventuelt presentere på overhead. Ein kan generelt bruke fargar og bilete i mykje større grad, og ein kan ha direkte lenker til nettressursar for å illustrere enkelte poeng. Dette gjer det også lettare for studentane når dei lastar ned presentasjonane og eventuelt jobbar med dei heime. Bruken av PowerPoint på førelesingane sparer tid. Den frigjorte tida har eg valt å bruke til repetisjonsarbeid, dvs. at studentane får jobbe åleine eller i grupper med oppfølgingsspørsmål («kontrollspørsmål») i byrjinga av kvar ny førelesingsøkt for å repetere stoffet frå førre gong.

Hausten 2010 var eg åleine om alle delemna på språkmodul A, dvs. fonologi, morfologi, syntaks og tekst- og diskursanalyse. Timefordelinga var 4 x 3 timar med fonologi, 4 x 3 timar med morfologi, 8 x 3 timar med syntaks og 6 x 3 timar med tekst- og diskursanalyse og 2 x 3 timar med oppgåveløysing som eksamensførebuande arbeid. Tilsvarande fekk studentane fire PowerPoint-presentasjonar for fonologiførelesingane. I tillegg la eg ut eigne timeloggar der eg tok vare på innspel som kom under førelesingane. Og elles fekk studentane også oppfølgings-spørsmål («kontrollspørsmål»). Den første fonologiførelesinga var også det første møtet med studentane. Timeloggen loggfører dermed også samtalen om studieteknikk og ein del praktisk informasjon om t.d. bruk av læringsplattforma Fronter og andre nettressursar.

Fronter-rommet for førelesingane i morfologi inneheldt også fire PowerPoint-presentasjonar, nokre førelesingsloggar og elles fem eigne dokument med kontrollspørsmål til morfologiførelesingane. «Syntaksrommet» inneheldt åtte førelesingsnotat og ni dokument for kontrollspørsmål og denne gongen også med eigne dokument for fasit. Tekst- og diskursanalyse inneheldt då seks førelesingsnotat, men berre eitt dokument med ni kontrollspørsmål. Grunnen til dette var først og fremst at det var første gongen vi hadde dette emnet på språkmodul A (det var på modul B tidlegare), og at eg ikkje har fått så mykje tid til å tenkje på arbeidsmåte og struktur enno.

Studentane synest som regel at det er syntaks som er det vanskelegaste emnet på grammatikkmodulen. Det er blant anna derfor syntaks har dobbelt så mange undervisningstimar som emna fonologi og morfologi. Studentane føler også at det er vanskeleg å lese om syntaks i læreboka (Kulbrandstad 2005) på eiga hand. Læreboka på ca. 300 sider verkar nok generelt nokså «kompakt» på studentar som ikkje lenger har forkunnskapar i form av forprøver i fonetikk og språkvitskap, som tidlegare var obligatoriske før ein kunne starte på eit språkstudium.

På grunn av «teskeimetoden», som PowerPoint-presentasjonar eignar seg godt til, er fleire av timenotata på hundre sider. Dette kjem bl.a. av at det er greitt å vise steg-for-steg-illustrasjonar av setningsanalyse der ein legg til eitt og eitt nivå. Men det er ikkje til å komme bort ifrå at desse undervisningsressursane utgjer eit stort «tilleggspensum» for studentane no når alt er tilgjengeleg. Dersom ein berre brukte PowerPoint i undervisninga og elles lét studentane jobbe med pensumet i boka, ville alt vere som før. Men i dette tilfellet kan tekstmengda av enkelte studentar eventuelt også oppfattast som overveldane. Fronter-rommet for syntaks såg t.d. slik ut for hausten 2010:



Dette vil potensielt kunne føre til fleire ulike handlingar hos studentane. Anten ser dei heilt bort ifrå ressursane som ligg i Fronter og held seg til læreboka, eller så bruker dei berre desse forelesingsnota som «pensum» og ser heilt bort frå læreboka. Nokre få studentar vil nok velje å jobbe aktivt både med læreboka og med timenotata.

Full tilgang til alle undervisningsressursane burde i utgangspunktet vere ein positiv faktor i ein studiesituasjon, men det kan likevel vere problematisk å gje studentane «heile handa» i staden for berre «litlefingeren» i form av korte støtteark, som dei fleste kollegaene gjer. Når studentane veit at dei får lagt ut dei same, «ferdigtogne» notata på Fronter i etterkant av undervisninga, er det jo mindre fare for «å gå glipp av noko». Studentane vil derfor kunne vurdere det slik at dei ikkje treng å møte opp på forelesingane. I utgangspunktet er det jo ikkje obligatorisk oppmøte på forelesingane uansett, men det er gjerne ein direkte samanheng mellom oppmøtefrekvensen og eksamenskarakter. Dei typiske fjernstudentane (studentar i full jobb og/eller som bur langt unna studiestaden) gjer det ofte ikkje så bra på grammatikkeksamen. Grammatikk er i større

grad enn t.d. språkhistorie (språkmodul B) eit ferdigheitsfag som krev ei djupare forståing og oppgåveløysing for å komme opp på eit visst nivå. Generelt er dei fleste studentane likevel heller av «skippertak-typen», og dei trur dei kan «sprenglese» like før eksamen og likevel gjere det bra.

Som faglærer ønskjer ein gjerne flest mogleg studentar på førelesingane. Ein ønskjer å ha «kontroll» på at ein har dei der dei skal vere, og at ein eventuelt kan gå inn og rettleie dei der det skulle vere problem. Studentane som ikkje er på førelesingane, vil vanlegvis heller ikkje sende noko signal om at dei ikkje forstår stoffet. Ei anna sak er jo at undervisninga som regel er mykje meir «morosam» både for faglæraren og for studentane når det er heile gruppa, og når det ikkje er tydeleg at relativt mange studentar manglar av ein eller annan grunn.

Når det gjeld dette konkrete prosjektet, oppstod det gjerne problematiske periodar i samband med innlevering av obligatorisk arbeidskrav; og då er det ikkje snakk om arbeidskrav på språkmodulen, men på litteraturmodulen. Det viser seg at studentane prioriterer arbeidet med obligatoriske heimeoppgåver (som ikkje er karaktergjevande) i staden for å komme på førelesing. Éi mogleg årsak er det faktum at dei får alle førelesingsnotata uansett. Dei kunne altså «ta igjen» det tapte. Det er nok i alle fall slik studentane vurderer det. Det seier seg sjølv at det er demotiverande for faglæraren å halde førelesingar for fem til åtte studentar i staden for femten til tju studentar. Det psykologiske aspektet ved dette er også at ein som faglærer kan tolke fråværet som manglande respekt for den ekstra innsatsen ein gjer for studentane. No er det nok ingen grunn til å ta studentane sine strategiske vurderingar personleg. Men det som er viktig, er å vurdere om tilgang til alle ressursane alltid er av det gode, eller om det faktisk også kan vere problematisk i visse situasjonar.

Eg har ved fleire høve reagert med å stoppe å leggje ut førelesingsnotat når eg såg at studentane blei borte frå førelesingane. I staden måtte studentane sende e-post til meg og personleg be om å få tilsendt førelesingsnotata. Nokre av dei som av ulike grunnar ikkje kom på førelesingane, torde truleg ikkje å be direkte om førelesingsnotata. Dei spurde då eventuelt ein medstudent. På den andre sida risikerte eg jo òg at desse studentane faktisk ikkje fekk med seg dei «gullkorna» eg eventuelt hadde lagt opp til for dei aktuelle undervisningsøktene. Dette skaper altså eit pedagogisk dilemma. Ei anna side ein gjerne kan diskutere i denne samanhengen, er at det i praksis blir oppfatta som «straff» når ein held tilbake førelesingsnotata (jf. t.d. Woolfolk 2004:134f.). Sjølv om ingen av dei andre faglærarane legg ut komplette førelesingsnotat for kvar einaste førelesing, blir studentane faktisk direkte fornærma dersom ein sluttar å gje dei den ekstra servicen dei blei vane med å få. Ein skaper altså ein uheldig undervisningssituasjon for seg sjølv dersom ein vel å «straffe» studentane på den måten. Som ein konsekvens av dette har eg valt å sende rundt oppmøtelister på kvar førelesing, der alle studentane kryssar av, og der det er tydeleg kven som er mykje borte, og kven som er «seriøs» student. Dette ser ut til å ha ein positiv effekt, og det har komme munnlege tilbakemeldingar om at det fungerer som ein eigen motivasjonsfaktor for nokre studentar. Ein ønskjer eventuelt å ha kryss alle gongene, eller ein ønskjer å vere betre enn visse medstudentar. Spørsmålet er om dette også kan ha negativ effekt på studentar som har vore borte ein del, og som kanskje synest det er pinleg å komme tilbake. Dette aspektet har eg ikkje undersøkt nærmare i mitt prosjekt. Obligatorisk oppmøte er elles eit stadig tilbakevendande tema der ein på den eine sida har pedagogiske og læringsmessige argument og på den andre sida

rekrutterings- og fleksibilitetsargument. Sjølv om ein prøver å leve opp til ei «kvalitetsreform», er det likevel alltid eit kvantitetsaspekt i høgare utdanning så lenge politikken blir styrt av gjennomføringsstatistikkar og pengetildelingar ut ifrå kvantitet og ikkje kvalitet.

Sosialt miljø og kollokviegrupper

Eg nemnde allereie regionstudenten som ein eigen kategori student, som bl.a. ofte ikkje vil utvikle gode nok arbeidsvanar knytte til studentlivet på campus. Sidan det er «for nært» til familie og andre oppgåver utanfor studentlivet, er det «for lett» å dra heim like etter førellesingane. På den måten vil desse studentane ikkje knytte like nære sosiale band til medstudentar og dermed ikkje i same grad nytte godt av uformell læring utanfor førelsesrommet. Erfaringa viser at det tek lang tid før det dannar seg litt fastare studentgrupper. Det skjer gjerne først like før eksamen i november. Dei studentane som har funne saman til då, vil som regel halde fram med å jobbe saman også i vårsemesteret. Dei siste åra har det likevel berre vore éi gruppe eller maksimalt to grupper på tre–fire studentar som har jobba regelmessig før eksamen, og som også har trekt inn faglæraren i samband med spørsmål og rettleiing. Statistikken for hausten 2010 er eintydig i dette tilfellet: det er berre dei studentane som har jobba regelmessig i kollokviegrupper, som kom opp på B-nivå på eksamen.

Det er ei rekkje tiltak vi har prøvd for å styrke det sosiale miljøet og moglegheita for å framskynde arbeidsgruppedanning. Som einaste fag/studium ved Høgskolen i Hedmark møtte faglærarane studentane på ein bokkafé den dagen dei kom til høgskolen for å registrere seg. Ein prøver å skape ein uformell og sosial situasjon rundt kaffi og kake som skal gjere det lettare å slappe av og å snakke med medstudentar utan altfor strenge organisasjonsbestemte rammer. I neste omgang får dei råd i samband med studieteknikk og kollokviegrupper på den første førellesinga. I tillegg har faglæraren (eg) oppretta ei gruppe for årsstudiet i norsk på Facebook, og dei kan også bruke Fronter til å kommunisere både om faglege og private interesser. Faglæraren tok også initiativ til den første sosiale samlinga (pizzakveld) for å hjelpe studentane med å komme i gang. Alle tiltak initiert av institusjonen ser likevel ikkje ut til å ha nokon særleg effekt på det sosiale mønsteret til studentane. Hovudgrunnen ser ut til å vere dei regionale rammefaktorane. Studentlivet har ikkje førsteprioritet i konkurranse med privatlivet som er like utanfor campus. Studentar som flyttar langt for å studere, har ofte ikkje noko stort sosialt nettverk like utanfor studiestaden, og dermed vil det vere lettare for mange å prioritere livet på campus, der det gjerne også er fleire i same situasjon. Konklusjonen må derfor vere at «regionsvariabelen» potensielt sett har ein negativ innverknad på studiesituasjonen og gjennomstrøyming. Høgskolestudentane *kan* nok lære seg å bli betre «studentar», men dei *vil* nok ikkje dersom dei må velje bort noko anna som er viktig for dei.

Praktisk arbeid på førelesingane

Når det gjeld dei såkalla «kontrollspørsmåla» som blei nemnde i samband med førelesingsnotata på lerretet (PowerPoint) og på Fronter, har dei også eit sosialiseringsaspekt. Ved å bruke éin time til repetisjon av førre førelesing som start på kvar ny førelesingsøkt, skal studentane også bli vane med å jobbe med kvarandre og lettare finne saman i grupper også utanfor undervisnings-samanhengen. I praksis er det likevel svært mange studentar som vel å løyse oppgåvene åleine for seg sjølve. Dette har truleg noko med klasserommet som rammefaktor å gjere. Det er ikkje så lett å kople frå førelesingsrom til arbeidsrom. Dessutan er faglærer framleis til stades i rommet. Dette kan nok føre til at enkelte studentar ikkje tør å snakke høgt med kvarandre for ikkje å avsløre at dei anten ikkje har jobba med førelesingsnotata sidan sist, eller generelt fordi dei ikkje vil vise at dei ikkje er trygge på stoffet enno. I enkelte tilfelle har eg opna for at studentane kan gå i kantina og jobbe der. Då har nokre grupper valt å gjere det. Men spørsmålet er om dei jobba veldig effektivt, eller om dei var mest sosiale. Dei som er raskast med å komme seg ut av klasserommet når sjansen byr seg, viser gjerne også at dei ikkje er like engasjerte i studiet som andre. Bortsett frå det, inneber gruppearbeid i kantina som regel også at det er vanskeleg å få alle studentane tilbake til undervisninga igjen. Av praktiske grunnar vil det derfor gjerne vere lettare å la studentane jobbe i klasserommet mens ein sjølv er til stades og kan observere.

Det direkte målet med kontrollspørsmåla er sjølv sagt at studentane skal få hjelp til å strukturere pensumet og finne ut kva som er sentralt, samtidig som dei skal trenast i å kunne svare på konkrete spørsmål. Dei ca. 50 kontrollspørsmåla til kvart emne vil også vere eit konkret hjelpemiddel i førebuinga til eksamen. I samband med omgrepa validitet og reliabilitet vil studentane få ein peikepinn om korleis spørsmåla på eksamen ville kunne sjå ut, og kva dei skal kunne svare på. Det vil òg vere lett å relatere kvart enkelt spørsmål direkte til pensumet i læreboka eller førelesingsnotata. Det er altså ikkje nokon tvil om at det ein ventar av studentane, er valid i forhold til pensum og faglege mål i planen (innhald). Studentane får jobbe med desse spørsmåla åleine eller i grupper og lagar utkast til skriftlege svar (format). Kontrollspørsmåla legg også i stor grad vekt på å repetere fagomgrep som er viktige i samband med ei akademisk framstilling av stoffet. Arka med kontrollspørsmåla sikrar at innhald og format på eksamen er rimeleg føreseieleg (sjølv om enkelte studentar nok vil meine at det er svært mange spørsmål og mykje pensum). Det skal i utgangspunktet ikkje vere «overraskande forhold» som dukkar opp under eksamen, og som har «alvorlege følgjer». Når enkelte studentar likevel opplever «overraskingar» på eksamen, har det derfor neppe å gjere med validitet og reliabilitet, men rett og slett med manglande eigeninnsats og bruk av dei ressursane som faktisk er tilrettelagde for studentane.

Obligatoriske arbeidskrav

Studentane har eitt skriftleg heimearbeid på ca. 2000 ord på kvar av dei fire modulane på årsstudiet i norsk som eit obligatorisk arbeidskrav. For å styrke undervisningsarbeidet enda meir i forhold til omgrepa validitet og reliabilitet, har eg gått over til å la studentane velje oppgåver frå faktiske eksamensoppgåver. Alle eksamensoppgåvene tilbake til 2005 er lagde ute på nettet

og fritt tilgjengelege. I staden for å lage nye obligatoriske arbeidskrav for studentane kvar gong, kan dei no altså fritt velje ifrå tidlegare eksamensoppgåver. På den måten vil dei måtte forhalde seg til ein eksamenstekst mykje tidlegare enn på sjølve eksamensdagen. Dette sikrar i alle fall formatvaliditet. I tillegg til at studentane skal levere eit arbeidskrav beståande av to deloppgåver frå tidlegare eksamenssett, ligg det sjølv sagt ei forventning om at studentane vil velje å sjå på og jobbe med alle tidlegare eksamensoppgåver, slik at dei er godt førebudde til sin eigen eksamen. Men dette er igjen ressursar som er gjort tilgjengeleg for studentane av faglæraren, men som ikkje nødvendigvis fører til direkte resultat. Det føreset framleis at studentane faktisk bruker desse ressursane. Å «tvinge» studentane til å levere tidlegare eksamensoppgåver som obligatorisk arbeidskrav er likevel eitt mogleg tiltak for å styre studentane sine arbeidsmåtar i samband med eksamensførebuing.

Problembasert læring og aktualisering av pensumstoffet

Sidan dei fleste studentane som studerer norsk, i utgangspunktet er meir interesserte i litteratur enn i språk, er det heller ikkje overraskande at dei er mindre motiverte for å jobbe med grammatikk. Grammatikk er som regel heller ikkje noko som studentane har positive erfaringar med frå tidlegare skolegang (med unntak av dei studentane som valde å studere norsk fordi dei faktisk hadde flinke norsklærarar som formidla grammatikk på ein positiv måte). Dei fleste studentane som vel årsstudiet i norsk, ønskjer eller reknar med å bli lærarar i norsk. Ut frå dette perspektivet «skjønner» dei òg at dei må lære grammatisk analyse. Men generelt slit nok dei fleste studentane med motivasjonen overfor grammatikkpensumet. Det gjer det heller ikkje lettare at dagens studentar ikkje lenger har nokon grammatisk grunnkompetanse. Det verkar som om grammatikk har måtta vike for mykje anna «viktig» pensum i skolen, og det er heller ikkje lenger noko krav om forprøver i fonetikk og språkvitskap for å starte på studiet. Ei anna sak er dei studentane som konkret seier at dei ikkje har tenkt å bli lærarar. I undervisningssamanheng hender det gjerne at ein og annan av dei kommenterer at dei ikkje ser noka meining i halde på med grammatikk. Mens litteratur nok blir oppfatta som å ha ein eigenverdi i seg sjølv, er det ikkje slik med grammatikk for dei fleste studentane. Ein grammatikklærar vil derfor nok i større grad måtte jobbe med haldnings- og motivasjonsarbeid og rett og slett med ei legitimering av emnet enn ein litteraturlærar. I tillegg har ein på Austlandet også «sidemålsfaktoren», dvs. nynorsk, som blir knytt til språkdelen i større grad enn til litteraturdelen.

Frå teori til didaktisk refleksjon

Overskrifta til denne rapporten er «Frå norskstudent til norsklærar – frå teori til didaktisk refleksjon». Ei viktig oppgåve ein har som faglærar, er å hjelpe studentane med å finne ein samanheng mellom det obligatoriske pensumet og relevansen i det «verkelege» livet «der ute». Dei fleste studentane slit med teoretisk fonologi, morfologi og syntaks, og dei er som regel lite motiverte til å jobbe med analysar av ord og setningar. Og det hjelper heller ikkje på motivasjonen når nokon

av dei få som ikkje har tenkt å bli lærarar, protesterer og seier at dei ikkje har tenkt å undervise i dette, og at dei ikkje har behov for den typen kunnskap. Sidan dei fleste andre heller ikkje ser den direkte «nytta» av grammatiske analysar, er dei nok glade for slike kommentarar, som gjer at dei fell litt til ro med ei oppfatning av at dette faktisk er vanskeleg og i tillegg lite relevant (jf. også rolla til jamaldra i Woolfolk, 2004:241).

No er det heldigvis ikkje særleg vanskeleg å vise at norskfaget er eit fag som er viktig og aktuelt overalt i samfunnet, og at ein treng grammatisk og didaktisk kompetanse sjølv om ein ikkje skal jobbe som lærar i skolen. Det ville nok vere litt flaut å måtte innrømme at ein etter å ha teke høgskoleeksamen i norsk ikkje kan svare dersom venner, kjende eller folk på jobben hadde språklege spørsmål. Det er heller ikkje vanskeleg å vise «journalistspirane» at situasjonen har endra seg dramatisk i dagspressa etter at ein har slutta med systematisk korrekturlesing. Dei fleste kjenner etter kvart også ein eller annan med innvandrarbakgrunn, som nok vil ønskje å kunne spørje nokon med kompetanse om ting som er vanskelege i norsk grammatikk. Kva er verdien av eit årsstudium i norsk dersom ein ikkje kan svare på «vanlege» spørsmål som folk der ute i samfunnet lurar på?

Ei form for legitimering av grammatikken og eit forsøk på å auke motivasjonen til studentane er å finne dagsaktuelle tekstar til undervisninga, eller eventuelt gjere undervisninga dagsaktuell ved å skrive om den i dagspressa. Dei siste åra har eg personleg brukt lokalavisene der eg har teke opp stoff frå førelesingane eller også andre språklege tema som kan ha allmenn interesse, opphavet til ord eller også språkpolitikk, bokmål vs. nynorsk (sjå Haugan, eigen nettstad). Eitt poeng med dette er å vise studentane at det er behov for grammatisk kompetanse, men også at ein må kunne formidle kunnskapen sin, dvs. ha didaktisk kompetanse. Sidan eg har profilert meg litt som språkvitar i lokalmiljøet dei siste åra, har eg òg vore så «heldig» at nokon har etterspurt min språklege kompetanse (Wollan 2010). Dette kjem sjølv sagt godt med når ein vil demonstrere for studentane sine at grammatikk-kunnskap er noko som er viktig i samfunnet.

Wollan (2010) diskuterte ordet «forståelse» i samband med hendingar under krigen og prøvde å (mis-)bruke meg som eit retorisk verkemiddel i sitt avisinnlegg. Denne teksten eignar seg derfor godt til å ta opp fagskriving generelt og bruk av kjelder og retoriske verkemiddel, samtidig som studentane kunne reflektere over om dei sjølve ville vere i stand til å gje eit rimeleg svar på det lesaren/skrivaren lurte på i samband med ein grammatisk konstruksjon. I etterkant av diskusjonen i klassen skreiv eg sjølv sagt eit svar til Wollan (Haugan 2010), som eg i neste omgang delte ut i klassen som eit praktisk døme på korleis ein kan bruke fagkunnskapen sin i det offentlege rom, utan nødvendigvis å vere lærar i skolen.

Tilbakemeldingar frå studentane

For å få eit inntrykk av kva studentane syntest om å jobbe med avistekstar, og for å stimulere studentane sin refleksjon rundt det eg faktisk heldt på med, gav eg dei eit eige spørjeskjema med fem spørsmål:

1. Føler du det relevant eller forstyrrende å diskutere fagleg stoff utanfor pensumboka?
2. Gjorde diskusjonen av avisartiklane at du fekk ei anna ev. betre forståing av norskfaget?
3. Gjorde diskusjonen av artiklane at du fekk ei anna ev. betre forståing av enkeltemne i grammatikken (fonologi, morfologi, syntaks, semantikk, pragmatikk m.m.)?
4. Gjorde diskusjonen av artiklane at du byrja å sjå nye/andre moglegheiter i forhold til ditt framtidige liv med kompetanse som nordist/språkvitar?
5. Ville du ha gjort noko annleis? Eller har du ev. andre kommentarar?

Nokre svar frå studentane på spørsmål 1, om det var relevant å bruke stoff utanfor pensumboka:

- Eg følar det relevant å diskutere fagleg stoff utanfor pensumboka. Vi får eit breiare syn på norskfaget, samstundes som du visar oss moglegheita til å kunne nytta kunnskapen på ein interessant måte.
- Det er ikke forstyrrende, men mer interessant og analysere avisartiklene. Så lenge det går på det faglige tror jeg de aller fleste setter pris på det.
- Ja, stoffet framstår som mindre tørt. Og stoffet er lettere å ta inn da man gjerne har en mening selv.
- Jeg synes det er relevant og til hjelp at vi diskuterer faglig stoff utenfor pensumboka. Fortsett med det.

På spørsmål to, om studentane fekk ei betre forståing av norskfaget, kom det derimot litt varierende svar. To studentar svarte faktisk direkte «nei» på dette spørsmålet. Éin var litt tilbakehalden: «Kanskje en litt annen type forståelse av norskfaget». Dei fleste var derimot positive også her, jf. t.d.: «Ja, det vil eg seie. Høyre korleis faget kan fungera etter utdanning er meget interessant.»

Spørsmål tre var direkte relatert til dei grammatiske enkeltemna på språkmodulen. Nokre svar på dette spørsmålet var:

- Artiklane talar for seg sjølv. Det er mykje som eg ikkje hadde tenkt på, t.d. «slektskapen» i mellom enkeltord (engelsk, nynorsk, gamalnorsk og tysk) Spanande!
- Jeg føler at jeg ville forstått dette bedre enn en annen person som ikke har gjennomgått det samme pensumet. Jeg får bedre forståelse i enkelte emner.
- Det ga en følelse av bedre forståelse da andre uten den grunnleggende kunnskapen forstår mindre enn oss. forhåpentligvis
- Til ei viss grad.
- Ja, på noen områder.
- Absolutt. Jeg har hatt god nytte av diskusjonen.
- Jeg har uten tvil blitt mer observant med tanke på fonologi, syntaks og semantikk.

I forhold til dette spørsmålet var også dei som svarte «nei» på spørsmål to litt meir positive. Det er altså ikkje så greitt å vite kor mykje ein skal leggje i desse svara. Men dei gjev eit inntrykk av kva slags tankar studentane gjer seg.

Spørsmål fire om nye perspektiv på livet som nordist/språkvitar gav også delvis litt vage svar, som t.d.: «På enkelte områder følte jeg at eg så noen sammenhenger.», «Nei, ikke egentlig.» eller «nja». Mens andre igjen var svært positive:

- Ja, eg meiner det.
- Så absolutt. Eg kan sjå fleire moglegheiter for jobb/bruk av kunnskapen pga. diskusjonane vi har hatt.
- Ja, uten tvil. Diskusjonen har vært lærerik og ikke minst inspirerende.

Hovudpoenget med å trekkje inn avisartiklar var som nemnt å auke motivasjonen til studentane gjennom å vise at det var behov for grammatisk kompetanse. No blei jo denne undersøkinga gjort svært tidleg i semesteret, ca. tre veker etter oppstart. Studentane var altså ikkje komne særleg langt i arbeidet med grammatiske emne. Dei hadde t.d. ikkje hatt morfologi og syntaks enno. Studentane var nok heller ikkje komne så langt at dei hadde full oversikt over kva grammatikkmodulen eigentleg gjekk ut på. Med dette som bakgrunn er det interessant å lese nokre av svara på spørsmål fem, om ein sjølv ville ha gjort noko annleis eller hadde andre kommentar. Nokre av svara var igjen utdelt positive, t.d.:

- Synes alt er veldig bra.
- Eg synast du har interessante førelesingar. Eg veit kor viktig det er før deg å få oss til å forstå sammenhengen mellom fonologi, morfologi, syntaks, semantikk og pragmatikk 😊
- Stå på, fortsett med slike eksempler. Rock on.

Men andre svar vitnar om at det kanskje framleis var for tidleg i semesteret å presentere ei meir didaktisk behandling av stoffet, som jo føreset ein del teoretiske kunnskapar om grammatikk:

- Eg kunne tenkje meg litt enklare forklaringar på dei termene vi må lære oss.
- Jeg ville gått igjennom artiklene litt saktere på en litt mer forståelig måte. (som mulig)
- Ikke bortsett fra å skrive på bokmål. Men så tidlig i undervisningsfasen ville jeg brukt mer tid på alle andre faguttrykk o.l. Da jeg ikke føler jeg har mer fagkunnskap enn at jeg bare kan ha en personlig mening uten å kunne begrunne den faglig.

Den siste kommentaren kan kanskje likevel tolkast positivt på den måten at den viser at studenten reflekterer rundt sin eigen kompetanse og truleg held på å definere si nærmaste utviklingsone (jf. Bråten, 1996, referert i Imsen, 2005:258ff.). Ei anna side ved den siste kommentaren er «sleivsparket» til nynorsk. Dette var nok mest meint som ein fleip. Generelt kjem det faktisk kvart semester mange positive tilbakemeldingar frå studentane om at dei set pris på at alle førelesingsnotata på språkmodulane er på nynorsk, sidan dei då får møte nynorsk meir regelmessig enn før. Sjølv om dei fleste studentane er heller negative i forhold til nynorsk, veit dei jo at dei må skrive halve eksamensoppgåva på nynorsk, som er ein ytre rammefaktor som sørgjer

for ein viss (ytre) motivasjon. Det har hendt fleire gonger at studentane har byrja å skrive tekstmeldingar til kvarandre på nynorsk, eller at dei skriv nynorsk på Facebook, berre for å prøve dette ei stund.

Sidan det er mykje pensum å gjennomgå, og ein ikkje vil «plage» studentane for mykje med spørjeskjemaundersøkingar, varierte eg litt på forma til det neste skjemaet, der studentane for det meste kunne krysse av på føregjevne svar. Målet med undersøkinga var å finne ut meir om studiesituasjonen til studentane og kva forhold dei hadde til enkeltemne innan grammatikken og til norskfaget generelt.

Det første spørsmålet gjaldt kva for eit delemne (fonologi, morfologi, syntaks, ingen eller alle tre) studentane lika best. Det andre kva for eit delemne dei meinte var vanskelegast, og på det tredje spørsmålet skulle ein krysse av for kva for eit delemne ein trudde ville vere mest relevant seinare i livet. Igjen låg det først og fremst ein didaktisk tanke bak spørsmåla, nemleg å få studentane til å reflektere over dei enkelte delemna innanfor grammatikkpensumet, og i kva grad dei kunne relatere desse til yrkeslivet som dei såg for seg. Det er ikkje sikkert at ein analyse av dei ulike svara i seg sjølv er av nokon særleg verdi. «Nokon likar mora, og nokon likar dottera», men absolutt dei fleste studentane syntest at syntaks var det vanskelegaste emnet. Men mange kryssa faktisk samtidig av for at det var det emnet dei lika best, og/eller at det var det emnet som var mest relevant seinare i livet.

Eitt spørsmål spurde etter korleis studentane meinte dei lærte best, om det var på førelesing, heime eller ein kombinasjon av førelesing og heimearbeid. Her var det ei overvekt av studentar som meinte ein kombinasjon var best, mens relativt mange svarte at dei lærte best på førelesingane. Når ingen kryssa av for «lese heime», vil nok éin mogleg grunn vere at dei som sat heime og sjeldan eller aldri var på førelesing, heller ikkje fekk dette spørjeskjemaet.

På spørsmålet om arbeidet med oppgåver var nyttig med svaralternativa ja, nei, kanskje, veit ikkje, svarte alle «ja». Dette er kanskje ikkje så overraskande. Spørsmålet om korleis studentane lika å arbeide med oppgåver, åleine, saman med éin medstudent eller fleire medstudentar, representerte det ein allereie kunne observere mens studentane jobba på timane (det var ingen som svarte at dei ikkje lika å arbeide med oppgåver i det heile, sidan alle hadde svart «ja» på førre spørsmål). Det var ei rimeleg lik fordeling mellom dei som føretrekte å arbeide åleine, dei som lika å arbeide saman med éin medstudent, og dei som lika å arbeide saman med fleire.

Eitt av dei mest interessante spørsmåla er kanskje spørsmålet om kor mange timar studentane studerte utanom førelesingane (anten 0, 2, 4, 6, 8, 10, 15, 20 timar). Spørsmålet var truleg ikkje presist nok, sidan det kunne tolkast til å gjelde heile studiesituasjonen (norskfaget), dvs. språkmodulen og litteraturmodulen, eller berre språkmodulen. Men svara gjev likevel ein peikepinn om kor lite tid studentane faktisk brukar på studiet når dei ikkje er på førelesing. Når ein i tillegg kanskje må trekkje ifrå timar for førelesingar som dei ikkje går på (6 timar i veka per modul), er det i praksis ikkje mange arbeidstimar å snakke om. Dei fleste studentane ligg på seks eller åtte timar studietid utanom førelesingane. Med den mest positive lesinga, der ein har 4 x 3 timar undervisning per modul (språk og litteratur), og der ein trur at studentane jobbar seks timar per

modul, vil ein likevel ikkje få meir enn tjufire timars studium per veke. Det ser dessverre heller ut som om studentane bruker seks til åtte timar på heile norskstudiet i veka, og då er ein nede i atten til tjuve timar fagrelatert arbeid. Dette er i praksis halv arbeidstid (jf. Stortingsmelding 27, 2000–2001). Nokre av studentane er så ærlege at dei svarer dei bruker berre fire timar i veka på studiet utanom førelesingane, mens nokre få kryssa av for ti, femten eller tjuve timar i veka.

Eg spurde også om moglege årsaker til at studentane eventuelt ikkje kom på førelesing. Valmoglegheitene var: jobb/forpliktingar, andre studieoppgåver, familie/venner, førelesingar gav ikkje noko, førelesaren var for dårleg, temaet var uinteressant, ein lika godt å lære heime, førelesingane blei lagde ut på Fronter, eller anna (som skulle spesifiserast). Dei fleste studentane kryssa av for «jobb/forpliktingar» som årsak til fråvær frå førelesingane. Nokre kryssa av for «andre studieoppgåver», og nokre få for «venner/familie». Dei som spesifiserte årsaker under «anna» relaterte det også til familie dersom ungane var sjuke, eller dersom ein sjølv var sjuk. Éin student skreiv at lang veg til skolen kunne vere ein grunn, og at det blei arbeid med stoffet heime. Éin student sette to kryss, eitt for at årsaka kunne vere at førelesaren er dårleg, eller at ein sjølv var sjuk. Den same studenten sette også to kryss på arbeidstimar per veke, nemleg 15 og 20. Det kan altså hende at denne studenten sjeldan var på førelesing fordi han/ho ikkje var nøgd med førelesingane og då heller studerte heime. Sidan studenten faktisk var til stades då spørjeskjemaet blei fylt ut, er det ikkje så lett å vite om krysset for «dårleg» førelesar var meint som ein generell «lovleg» grunn til å halde seg borte frå undervisninga i eitt eller anna fag, eller om dette gjaldt grammatikkmodulen der eg sjølv var einaste førelesar dette semesteret. Denne studenten valde ikkje å skrive nokon andre kommentarar på skjemaet, og det er derfor ikkje så lett seie noko meir om svaret.

Det siste konkrete spørsmålet på skjemaet gjaldt grunnen til at ein valde å studere norsk. Svaralternativa var: «for min eigen del», «for å få ei utdanning», «for å få gode karakterar» eller «fordi foreldra/vennene/NAV føreslo det»; i tillegg kunne ein velje anna, som ein blei beden om å spesifisere. Her svarte dei fleste «for å få ei utdanning». Nokre få kryssa òg av på «for min eigen del» eller hadde det som einaste svar. Elles kom det ikkje noko «spennande» ut av dette spørsmålet. Det var berre éin student som valde å skrive ein ekstra kommentar, som handla om at studenten skulle bli lærar og bruke kunnskapen i ein framtidig jobb. Den same studenten var elles åleine om å kommentere i absolutt alle felt der ein kunne skrive sjølv, og som avslutta med at det var eit flott skjema, og at han/ho var motivert og positiv og hadde «kontroll».

Som avslutting på dette spørjeskjemaet kunne studentane komme med «eventuelle kommentarar til skjemaet eller studiesituasjonen». Nokre studentar valde å skrive ekstra kommentarar, t.d.: «Jeg prøver å være på så mange forelesninger som mulig», som kanskje kan tolkast som ei slags unnskylding for ein inherent påstand i spørjeskjemaet om at ein burde jobbe meir og vere til stades meir (den same studenten kryssa av for fire timar med studium utanom førelesingane). Ein annan student svarte: «Har god kontroll på fonologi og morfologi, men har problemer med å forstå alt i syntaks. Det første vi lærte går greit, men føler jeg har mistet litt oversikt nå». Dette kan tolkast som «eit rop om hjelp», eller også som sjølvrefleksjon i forhold til eigne prestasjonar. Denne studenten kryssa av for fire og seks timar med studium utanom førelesingane. Ein annan student kommenterte også noko i den retninga: «For min del synes jeg at vi går litt for fort frem

og at det er for få forelesninger. Det kunne også vært flere innleveringsoppgaver med karakterer». Ønsket om karakterar bør kanskje sjåast på som eit ønske om positive tilbakemeldingar og ein generell meistringfølelse (jf. t.d. Weinstein, Bråten og Andreassen, 2006:36), som det ikkje er så lett å få når ein berre har førelesingar. Enda ein annan student etterlyste arbeid i timen, noko som på ein måte var litt merkeleg, sidan det var arbeid med kontrollspørsmål på kvar førelesing. Men det har elles komme fram at studentane ønskjer seg generelt meir aktivitet på førelesingane. Førelingsforma er ikkje noko ein har blitt sosialisert inni gjennom skolegangen før ein blir student.

Studentane sitt tilbakeblikk på språkmodulen

Sjølv om det var litt «for seint» i forhold den formelle studiesituasjonen, fekk studentane eit nytt spørjeskjema i byrjinga av den neste språkmodulen (B) i vårsemesteret. Det var på dette tidspunktet for seint å gjere noko med karakteren på den førre modulen, men spørsmåla blei bl.a. også utforma for å få studentane til å reflektere over sin eigen innsats samanlikna med det formelle resultatet. Dette skulle danne eit grunnlag for sjølvinnsikt og moglege atferdsendringar i forhold til eigne studievanar på språkmodul B (jf. «sjølvreguleringskomponenten» i t.d. Weinstein, Bråten og Andreassen 2006). Studentane sine svar skulle forhåpentlegvis også kunne gje meg som faglærer tilbakemeldingar om eksamensoppgåvene var reliable og valide ut ifrå studentane sitt perspektiv.

Det siste spørjeskjemaet bestod av fem spørsmål:

1. Svarte eksamensoppgåvene etter språkleg modul A til det du venta deg? Dersom dei ikkje gjorde det, kan du forklare korfor?
2. Dersom du også tok eksamen i litterær modul A, vil du eventuelt kommentere noko i samband med dei ulike eksamensformene? Kva fungerte best for deg og korfor?
3. Er det noko du ville ha gjort annleis dersom du skulle ha teke språkleg modul A om igjen?
4. Kva slags mål og ambisjonar har du for språkleg modul B?
5. Andre ting som gjeld språkleg modul A og ev. B, som du gjerne vil kommentere?

Det var tolv studentar som valde å svare på spørjeskjemaet. Fire svarte «ja» på spørsmål 1, og to svarte: «Ja, de var omtrent slik jeg hadde ventet meg» og «Absolutt til forventning». Minst halvparten av studentane såg altså ut til å meine at dei visste kva dei gjekk til. Dei andre seks studentane svarte litt meir utfyllande:

- De var omtrent som jeg hadde forventet. Hadde kanskje ikke trodd at fonetikk fikk en hel «egen» oppgave, for andre temaene syntes jeg at vi har lagt større vekt på.
- Noen av oppgavene var mindre åpne enn forventet. Fint med flere spørsmål innen et evne [*sic*], slik at man har mulighet for å hente seg inn. (hvis det skulle trenges!)
- De var litt vanskeligere enn det jeg hadde forestilt meg, med tanke på hvordan de tidligere eksamensoppgåvene så ut.

- Ja, men ambisjonene til meg som student var kanskje litt høye.
- Jeg følte jeg var godt forberedt, men at vanskelighetsgrad og arbeidsmengden var litt for stor. Før vi fikk eksamensresultatet var jeg usikker på om jeg hadde klart å stå, fordi jeg følte eksamenen gikk så dårlig. Men eksamensresultatet ble MYE bedre enn forventet!
- Oppgavesettet hadde fire ulike oppgaver å velge mellom som forventet. Jeg hadde ikke ventet at oppgavene ble gitt med utgangspunkt i et leserinnlegg. Forsåvidt interessant, men vanskelig på en eksamen med tidspress. Overgangen ble stor fra konstruerte setninger og ordeksampler fra undervisningen og øvingsoppgaver i Kulbrandstad. Oppgavene var også svært arbeidskrevende.

Spørsmål 3 er viktig for å måle sjølvrefleksjonen til studentane: «Er det noko du ville ha gjort annleis dersom du skulle ha teke språkleg modul A om igjen?» På dette spørsmålet kom det nokre blanke svar, og nokre korte kommentarar som:

- Eg veit ikkje.
- Mer jevn lesing.
- Valgt andre eksamensoppgaver. Lest mer.
- Startet tidligere med kollokviegrupper!

Sjølv om det er korte svar, viser i alle fall dei tre siste svara at studentane knyter eksamensresultatet til eigen innsats gjennom semesteret. Når éin student skriv at han eller ho ville ha valt andre eksamensoppgåver, verkar det likevel som ei viss fråskrivning av ansvar i forhold til ein heilskapleg studiesituasjon, og der det i prinsippet (ideelt sett) burde vere det same kva oppgåve ein svarte på. Ei anna sak er at denne studenten ser ut til å knyte forventningane først og fremst til eksamen og eksamensresultatet i staden for til oppnåing av kunnskap og kompetanse, når dette er svaret på spørsmålet om kva ein ville ha gjort annleis om ein kunne ha teke heile modulen om igjen.

Nokre av studentane valde å svare meir enn éi setning, t.d.:

- Benyttet meg av flere eksterne kilder som forklarer ting på et mer lettfattlig nivå. Dette gjorde jeg mot slutten, og selv om eksamensresultatet ble så som så lærte jeg mye av dette.
- Jeg ville nok brukt noe mer tid på å legge en plan for å få brukt den resterende tiden mer effektivt.
- Jeg syntes det aller meste gikk bra i modul A. Ville kanskje vært mer nøye på å lese ALT pensum.
- Kanskje lest litt jevnere gjennom semesteret. Ellers er det ingenting jeg ville gjort annerledes. Eller ville fått stoffet undervist litt annerledes, litt variert.
- Jeg ville vært enda flinkere til å være forberedt til timene, ved å kunne stoffet vi skulle gjennomgå enda bedre. Ville ha begynt med kollokviegruppe tidligere.

Også disse kommentarane reflekterer litt rundt eigen innsats. Svar nr. 2 gjeld kanskje heller sjølve eksamenen og ikkje semesteret. Mens svar nr. 4 også nemner undervisninga. Dette kan for så vidt tolkast som ei tilbakemelding til meg som førelesar, men det er likevel ikkje eit svar på sjølve spørsmålet som gjaldt sjølvrefleksjon rundt eigen innsats.

Spørsmål fire skulle fange opp i kva grad studentane reflekterte over ambisjonar for det neste semesteret, dvs. moglege åtferdsendringar i form av endra studievevanar. Også her var det nokon som valde å ikkje svare, og andre som svarte kort, t.d. denne litt «kryptiske» meldinga: «Bedre forståelse for språkets utvikling, gjennom språkets utvikling.» Dette ser ut til å vere ein gut som prøver å vere litt småfilosofisk (elles er jo modul B også i stor grad prega av språkhistorie). Men eg vel å tolke det som eit ønske om personleg fagleg utvikling. Ein annan student valde òg å knyte svaret sitt direkte til pensum på modul B: «Få en større forståelse for språket vårt og dets opprinnelse.» Det kan jo hende at desse to studentane sat ved sida av kvarandre då dei svarte på spørsmåla.

Andre studentar knytte egne ambisjonar igjen meir eller mindre utelukkande til eksamen, t.d.:

- Å gjøre det bedre på eksamen.
- Gjøre mitt beste. Jobbe jevnere med stoffet. I det hele tatt stå.
- Hovedsaklig å bestå. Håper det blir bedre enn forrige semester.
- Jeg ønsker å prøve å forbedre karakteren. Vi var fire stykker som deltok og jobbet i en kollokviegruppe etter hver forelesningstime, og dette er noe vi ønsker å fortsette med.

Når det gjeld eit svar som: «Lære så mye som mulig. Jobbe så mye jeg kan med faget.», kan det verke ærleg nok. Men det kan kanskje òg tolkast som ei melding til læraren og eit ønske om å bli sett og få ros.

Nokre studentar ser ut til å ha eit konkret ønske om å endre studieåtfærd, t.d.:

- Jobbe målrettet. Har lyst til å bli flinkere til å arbeide systematisk. Vil også ha lest det pensum jeg skal til neste time.
- Prøve å holde meg a-jour uke for uke. Arbeide jevnt og sammen med andre i tillegg til eget arbeid. Ikke få panikk underveis. ☺ Fokuserer på hvilken praktisk nytte jeg kan ha av læringen. B på eksamen kanskje.

Éin student svarte: «Vil jo lære stoffet slik at jeg kan undervise i det senere. Skaffe meg et brukbart grunnlag.» Dette var den einaste studenten som sette læringa og studiet i direkte yrkes- og bruksperspektiv. Alt i alt er det vanskeleg å spore direkte yrkesrelatering og fagdidaktisk refleksjon hos studentane. Det verkar som om dei fleste har nok med berre å tileigne seg eit fagpensum, og at læringssituasjonen og eigen innsats først og fremst blir relatert til eksamen og ikkje til ei nær framtid som norsklærar. Studentane på årsstudiet i norsk har nok alle ein eller annan *ytre motivasjon* (jf. t.d. Woolfolk, 2004:275) for å vere der og for å engasjere seg i den grad dei gjer, men dersom ein skal vurdere studentgruppa generelt, er det nok ofte ein viss mangel på *indre motivasjon* (Woolfolk *ibid.*).

Konklusjon

Kan studentane på årsstudiet i norsk ved Høgskolen i Hedmark lære seg å bli betre studentar? Prinsipielt sett må ein kunne svare «ja» på dette spørsmålet. Men læring er ein prosess som tek tid. For studentane sin del er dette «verdifulle» tid sidan læringa deira blir vurdert allereie etter nokre få månader i form av karaktergjevande eksamen. Eksamen som eit pedagogisk verkemiddel i læringa kjem på den måten relativt «seint», og sjølv om studentane eventuelt vil endre læringsåtfærd etter eksamen, har dei allereie fått 25 % (eller 50 %) av det formelle læringsresultatet, dvs. éin eller to modular av årsstudiet i norsk. Ei kvalitetsheving som følgje av betre læringsstrategiar vil dermed først komme etter det første semesteret.

Det er rimeleg å seie at tilrettelegginga av undervisninga hjelper studentane til ein viss grad ut ifrå dei føresetnadene dei har når dei startar på studiet. For å få til ei ytterlegare kvalitetsheving, kunne ein eventuelt prøve å leggje inn fleire oppgåver med ein type «standpunktkarakterar», dvs. med ei meir konkret formell tilbakemelding. Dette vil kanskje kunne utgjere ein motivasjonsfaktor som i sterkare grad ville kunne utløyse ei endring av læringsåtfærda hos studentane. Men dette ville føresetje fleire ressursar frå utdanningsinstitusjonen si side, og det er lite sannsynleg at dette er mogleg i praksis. Kvalitetsreforma vil derfor kanskje framleis først og fremst vere ei kvantitetsreform.

Litteraturliste

- Arfwedson, Gerhard og Arfwedson, Gerd (1995). *Didaktikk för lärare*. Stockholm: HLS-förlag.
- Bråten, Ivar (red.) (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engelsen, Britt Ulstrup (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haugan, Jens. Nettstad: <http://www.jenshaugan.com/publications/>.
- Haugan, Jens (2010). *Forstå det, den som vil*. Hamar Arbeiderblad, 24.08.2010, s. 29. (Tilgjengeleg på <http://www.jenshaugan.com/publications/>.)
- Haanæs, Ingrid Rygg (2009). Vurdering. I Jon Smidt (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, Lars Anders (2005). *Språkets mønstre. Grammatiske begreper og metoder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2000–2001). *Gjør din plikt – Krev din rett*. (Stortingsmelding nr. 27, 2000–2001). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20002001/stmeld-nr-27-2000-2001/>
- Kunnskapsdepartementet (2003). *Kvalitetsreforma*. Lokalisert på http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/kvalitetsreformen.html?id=1416
- Lortie, Dan (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lundgren, Ulf P. (1972). Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching. *Göteborg Studies in Educational Sciences* 8. Stockholm: Almqvist & Wicksell.

- Schmuck, Richard A. og Schmuck Patricia A. (1983). *Livet i klasserommet*. Oslo: Cappelen.
- Svingby, Gunilla (1978). Läroplan som styrmedel för svensk obligatorisk skole. Teoretisk analys och ett empirisk bidrag. *Göteborg Studies in Educational Sciences* 26. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Tiller, Tom (1983). Det kyndige lærerblick I. Om forholdet mellom handling og det sosio-materielle rammeverk. I Skagen, Kaare og Tiller, Tom (red.), *Perspektiv på lærerarbeid*. Oslo: Aschehoug, 120–131.
- Weinstein, Claire Ellen, Ivar Bråten og Rune Andreassen (2006). Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I Elstad, Eyvind og Are Turmo (red.). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget, 27–54.
- Wollan, Ulmar (2010). *Mer om Katynskogen*. Hamar Arbeiderblad, 19.08.2010, s. 30. (Tilgjengeleg på <http://www.jenshaugan.com/publications/>.)
- Woolfolk, Anita (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Wormnes, Bjørn og Manger, Terje (2005). *Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.