

# 10

## Oppsummering, drøfting og nye utfordringer

**ELISE SEIP TØNNESEN**

**SAMMENDRAG** I dette kapitlet oppsummerer vi sentrale funn i prosjektet Digital tekstkompetanse og bruk av læringsressurser i ny grunnskolelærerutdanning. Vi gir eksempler på både kontinuitet og nyskaping i lærerstudentenes tekstpraksis, og tar til orde for at det digitale og det analoge må ses i sammenheng når en skal vurdere hvordan tekster og medieringsformer fungerer i studentenes multimodale tekstpraksis. Vi viser hvordan studentene designer sine læringsprosesser ved de valgene de gjør når de gjennomfører arbeidskravene, og drøfter områder der vi finner sprik mellom lærernes design for læring og studentenes design i læring. Disse funnene mener vi har overføringsverdi til andre former for høyere utdanning. I neste del drøfter vi utfordringer som er særlig relevante for lærerstudenter som både skal utvikle sine egne grunnleggende ferdigheter, og legge til rette for elevenes utvikling. Til slutt drøfter vi mulige utfordringer ved den planlagte femårige grunnskolelærerutdanningen på masternivå, som settes i gang fra 2017.

**NØKKELOD** tekstpraksis | digital literacy | lærerutdanning | norsk lærerutdanningsreform 2017 | sosiale medier i utdanningen | didaktisk kompetanse | didaktisk refleksjon

**SUMMARY** In this chapter we summarize and discuss the key findings of the project «Digital literacy and the use of digital resources in Norwegian Teacher Education». We give examples of continuity as well as innovation in teacher students' literacy practices, and argue that the digital and the analogue must be considered as a whole when evaluating how work with texts and mediation function in students' literacy practices. We show how the students design their learning processes through the choices they make when they carry out the mandatory assignments, and we discuss areas where we find gaps between teachers' design *for* learning and students' design *in* learning. Some of these findings may be of interest to higher education in general. In the next section, we discuss findings particularly relevant for TE students, who face the double challenge of developing their own basic skills, and at the same time learning how to facilitate pupils'

development in the classroom. Finally, we discuss potential issues in the planned reform in Norway from 2017, where teacher education is expanded to a five-year program at Master level.

**KEYWORDS** literacy practices | digital literacy | teacher education | Norwegian teacher education reform 2017 | social media in education | didactic competence | didactic reflection

I denne studien har vi vært opptatt av hvordan kommende lærere bruker tekster og medier til å utvikle sin kompetanse. Dette har vi valgt å legge vekt på fordi vi synes det er viktig å reflektere over hvordan læring skjer i høyere utdanning. I en tid da både myndighetene og utdanningsinstitusjonene oppfordrer til å ta nye digitale medier i bruk i utdanningen, har vi ønsket å se disse mediene, tekstene de inviterer til å skape, og samhandlingsformene de gjør mulige, i sammenheng med mer tradisjonelle tekster og medier. Det første spørsmålet vi har stilt i dette prosjektet er *hvordan ulike tekst- og medieringsformer fungerer i utdanningene*. Vår problemstilling gjaldt grunnskolelærerutdanningene, som er vår spesifikke case, men vi har også sett en del trekk som vi mener kan ha relevans for høyere utdanning mer allment. Disse vil vi drøfte først, og deretter vil vi gå mer spesifikt inn på det som særpreger lærerutdanningene. Da vil vi også nærme oss det andre overordnede forskningsspørsmålet i prosjektet «Digital tekstkompetanse og bruk av læringsressurser i ny grunnskolelærerutdanning» (DigiGLU): *Hvordan kan lærerstudentenes tekstkompetanse og didaktiske forståelse utvikles med hensyn til hvordan tekster og mediering fungerer i læringsprosesser i ulike fag?*

## TEKSTER OG MEDIER I LÆRING: HVA VI FANT

I våre undersøkelser av arbeidskravene innenfor tolv enkeltemner, hentet fra seks ulike fag og tre institusjoner, har vi observert en stor bredde og mye kreativitet i design av obligatoriske arbeidskrav for studentene. Vi finner variasjon innenfor hvert enkelt emne, og mellom emnene. Dette mangfoldet ser vi som uttrykk for to bevegelser: *kontinuitet* og *nyskaping*.

### *Kontinuitet og nyskaping*

Kontinuiteten kommer til uttrykk ved at tradisjonell akademisk skriving fortsatt er høyt verdsatt. Skriftbaserte innleveringsoppgaver er den mest utbredte formen for

arbeidskrav i vårt materiale (se kap. 8). Dette er den tekstformen som det gis konkret opplæring i, og der de formelle kravene er tydelig utformet og kommunisert som et middel til stringens og etterrettelighet. Det tar tid å lære å skrive innenfor en akademisk ramme, fra de første forsøkene på resonerende framstilling i videregående skole, til selvstendige arbeider der studentene skal kunne utforme sine egne problemstillinger, definere, analysere, argumentere og konkludere. Et særlig kjennetegn ved akademisk skriving er at den skriver seg inn i en fagtradisjon og bygger på andres tanker og forskningsresultater gjennom et velutviklet system for referanser og kildebruk. I grunnskolelærerutdanningen kan innføringen av bacheloroppgaven som et (foreløpig) sluttprodukt ved avslutningen av tredje studieår ses som et uttrykk for at akademisk skriving står sterkt i lærerutdanningen.

Også muntlig verbalspråk står sentralt som kommunikasjonsform i alle former for utdanning, nå som før. Den har sin styrke i det dialogiske, og i en fleksibilitet som kan tilpasse seg kommunikasjonssituasjonen der og da. Mye av den muntlige kommunikasjonen som vi finner i forelesninger, på seminarer og i gruppearbeid, faller utenfor det materialet vi har samlet inn. I arbeidskravene kommer muntlig kommunikasjon først og fremst til uttrykk gjennom muntlige presentasjoner eller framføringer. En slik *planlagt* muntlighet er altså en spesiell variant som gir langt større kontroll over kommunikasjonssituasjonen enn det improviserte sosiale samspillet som preger muntlige samtaler. Men samtidig er det en form som er svært relevant for læreres framtidige yrkespraksis, og en form som i økende grad ledsages av andre uttrykksformer, ofte i digitale medier.

Vi ser altså at skriftlig og muntlig verbalspråk fortsatt utgjør ryggraden i lærerstudentenes tekstpraksis. Men samtidig ser vi at disse tradisjonelle kommunikasjonsformene ikke er statiske. De utvikler seg, bl.a. i samspill med digitale verktøy, og teksthendinger utfolder seg sømløst mellom det analoge og det digitale, på måter som gjør det lite meningsfylt å operere med skarpe skiller mellom medieeringsformene.

Hva det vil si å *lese* i studiesituasjonen har endret seg fra en planmessig gjennomgang av pensum, til mer strategisk lesing for å finne relevant stoff til å besvare arbeidskrav. Det innebærer også bruk av digitale medier, og evne til å søke opp kilder og vurdere dem kritisk. Hva slags kilder studentene oppsøker, og hva de oppfatter som kilder, varierer mye etter hvordan arbeidskravene er utformet. Leter de etter korrekt svar på en grammatikkoppgave, går de til pensumlitteraturen. Men skal de finne stoff til en aktuell drøftingsoppgave, kan det hende de tyr til generelle søkemotorer på Internett for å finne stoff som er aktuelt og oppdatert. Vi hører lite om at de bruker biblioteket til digitale eller analoge søk. Slik går de glipp av mer spesialiserte søkefunksjoner som kunne vise dem veien inn til kvalitets-

sikrete kilder og original forskning på feltet de arbeider med. I bacheloroppgavene finner vi at majoriteten av kilder som oppgis er analoge kilder (se kapittel 7). Dette er stort sett bøker og artikler, med hovedvekt på innføringsbøker og lærebøker.

Studentene gir uttrykk for at det er krevende å lære seg en god referansepraksis i akademisk skriving. På to av institusjonene vi har besøkt, sier de også at de har blitt advart mot digitale kilder, fordi de er mer krevende med tanke på kildekritikk. I vår gjennomgang av kildebruk er det ikke alltid enkelt å avgjøre om studentene har hatt tilgang til kildene i papirformat eller digitalt, siden mange kilder (for eksempel tidsskriftartikler) er tilgjengelige i begge formater. Vårt inntrykk er at studentene foretrekker å oppgi analoge kilder selv der de har funnet fram til dem digitalt, når tekstene finnes tilgjengelige i begge varianter. En grunn kan være at det finnes en godt innarbeidet referansepraksis for analoge kilder, mens det kan oppstå mer usikkerhet om hvordan man skal referere til kilder i digitale medier. Når man leser analogt og digitalt om hverandre, ser det altså ut til at referansepraksisen kan henge etter den faktiske variasjonsbredden i tekstsepsjonen.

I kapittel 7 har vi også pekt på hvordan den store variasjonen i arbeidskravenes utforming kan føre til usikkerhet om når kilder skal oppgis. Eksempelvis ser vi lite kildehenvisninger til muntlige presentasjoner eller digitale fortellinger. I bacheloroppgavene, der det legges stor vekt på å dokumentere kilder, finner vi at dette først og fremst gjelder tradisjonelle skriftlige kilder, mens det er mer tilfeldig om eller hvordan det oppgis kilde til visuelle modaliteter som modeller og figurer.

Også skriving og tekstproduksjon er i endring, ved at den i stor grad har flyttet over fra penn og papir som medium til datamaskin. Det er en overgang som dagens studenter tar mer eller mindre for gitt, og noen av dem reflekterer også over om tankearbeidet blir annerledes når man skriver på maskin enn for hånd. Studentenes refleksjoner gjelder først og fremst mer uformell skriving, som det å ta notater og bearbeide og videreutvikle dem. Men vi har også observert at overgangen til digitale medier kan gi både fordeler (som f.eks. stavekontroll og automatisk genererte referanselister) og ulemper (som f.eks. når stavekontrollen gir misvisende forslag, eller når våre informanter får problemer med å skape og integrere egenproduserte figurer i et tekstbehandlingsprogram).

Den planlagte muntligheten ledsages som nevnt ofte av støtte i form av digitale presentasjonsprogram. Denne formen for sammensatt tekst har nærmest blitt normalformatet for høyere utdanning i dag. Den har innvirkning på både for- og etterarbeid i lærernes forelesningspraksis, og har ført til at den digitale presentasjonen får en dobbelt rolle: Først bidrar den til å strukturere den muntlige framføringen og fungerer ofte som en form for manus. I etterkant fungerer den som en form for oppsummering når presentasjonen legges ut på læringsplattformen. Studentene

bruker lysbildeserien først og fremst til repetisjon. Det har vært forsket en del på slike presentasjoner som en del av en muntlig framføring, men vi vet lite om hvordan de fungerer som selvstendig tekst. Når studentene selv lager slike sammensatte tekster som en del av et arbeidskrav, er både instruksene og tilbakemeldingene langt løsere i formen enn for akademisk skriving. Selv om muntlig kommunikasjon også representerer en lang tradisjon i (høyere) utdanning, finner vi altså mindre formaliserte krav, og mindre refleksjoner over endringene som digitale medier har tilført her. I fokusgruppeintervjuene gir likevel studentene uttrykk for at de er opptatt av hvordan muntlig og skriftlig verbalspråk, og eventuelle andre meningsressurser som bilder, fungerer sammen. De forteller også om hvordan presentasjonsverktøyet skaper nye måter å strukturere og forberede en muntlig framføring på, og at det digitale verktøyet langt på vei styrer samarbeidsprosessen når slike oppgaver løses i par eller grupper.

Vi ser altså en kontinuitet der tidligere kommunikasjonsformer videreføres, men også videreutvikles ved samspill med digitale medier. Og vi observerer at noen slike tekstpraksiser får mer oppmerksomhet i refleksjonen over design for læring enn andre.

Nyskapingen kommer først og fremst til uttrykk ved at faglærerne ser ut til å føle seg forpliktet til å ta i bruk nye digitale medier til nye arbeidsmåter og tekstformater. Dette er en uttalt strategi ved mange institusjoner, og en forståelig konsekvens av at det har vært investert store summer i både maskinvare og programvare gjennom de siste tiårene. Mens arbeidsformene som er knyttet til skriftlig og muntlig verbalspråk viser en godt innarbeidet og forholdsvis stabil tekstpraksis, kan det se ut til at nye tekstformer og samhandlingsformer i digitale medier fortsatt strever med å finne sin form. Det kan henge sammen med at slik nyskaping fortsatt i stor grad drives fram av ildsjeler (Norgesuniversitetet 2015). Noen arbeidskrav skiller seg ut ved at de er definert ut fra spesifikk programvare, slik at det ser ut til at oppgavene har en dobbelt hensikt: Studentene skal både lære arbeidsprosessene i mediet, og bruke dem til å arbeide med et faglig innhold. Et eksempel er arbeidskravet i samfunnskunnskap ved institusjon 1, der studentene skal ta i bruk en spesifikk programvare for å lage en elektronisk spørreskjemaundersøkelse, og så gjennomføre en analyse av resultatene. Siden undersøkelsen bare besvares av deres medstudenter, er det tydelig at oppgaven primært har som funksjon å gi dem en modell for slike undersøkelser. Et gjennomgående inntrykk i vårt materiale er at noen digitale verktøy er integrert i vel etablerte tekstpraksiser, og dermed inntar en mer eller mindre usynlig rolle som nettopp *verktøy*. I andre tilfeller trekkes programvaren og det digitale mediet fram i forgrunnen, tilsynelatende som svar på et eksplisitt krav om å gjøre noe digitalt i studiet. Her ser vi

eksempler på tekstpraksis som ennå ikke er fullt integrert i studiearbeidet, og det er her vi finner størst forskjeller mellom institusjonene som vi har samarbeidet med.

Ved institusjon 1 ser vi at faglærerne i fire av emnene vi har undersøkt, har lagt sin elsk på digitale fortellinger. Begrunnelsene for dette valget er svært ulike: Mens pedagogikkfaget ser det som en sosial aktivitet som er egnet til en første opplevelse av faglig samarbeid i grupper, er hovedmålet i norskfaget at oppgaven skal tjene til å gi studentene erfaring med å skape sammensatte tekster. Studentene forstår begge disse målsettingene, men har større problemer med å se hvordan tekstform og medium egner seg til å reflektere over praksiserfaringer i naturfag. Det ser heller ikke ut til at lærerne som tar denne typen arbeidskrav i bruk vet om hverandre, eller gjør forsøk på å samarbeide om progresjon i vanskelighetsgrad og om sammenheng i vurderingsformene.

Når en ny type arbeidskrav får en så sentral plass ved institusjon 1, er det påfallende at den overhodet ikke finnes ved de to andre institusjonene vi har besøkt (i alle fall ikke i de emnene vi har undersøkt). Der finner vi derimot andre sjangre som er nye i høyere utdanning, og knyttet opp mot digitale medier og ofte mot spesifikk programvare, slik som blogg og faglig quiz. Slike oppgaver har ikke alltid status som obligatoriske arbeidskrav, de presenteres ofte som tilleggstilbud i emnerommet på institusjonens digitale læringsplattform. Vårt materiale viser oss altså at det finnes en god del utprøving av nye sjangre og medier i høyere utdanning, men at det kan være tilfeldig hva som tas i bruk, og hvor systematisk slike arbeidsformer følges opp. Dette er i tråd med funn i Norgesuniversitetets monitor *Digital tilstand 2014*: De finner heller ikke klare mønstre i hva som brukes av digitale ressurser, og tolker det som et uttrykk for at «mål og hensikt med teknologi-bruken er noe diffus, og individuelt opp til den enkelte lærer å ivareta» (Norgesuniversitetet 2015, s. 115).

En overordnet konklusjon på vårt første forskningsspørsmål om hvordan ulike tekst- og medieringsformer fungerer i utdanningene, er at dette må besvares ut fra et helhetssyn på tekstpraksisen vi har studert. I utgangspunktet hadde vi i prosjektet en interesse for hva digitale medier har betydd for studentenes tekstpraksis. Men erfaringene gjennom to års møte med empirien har styrket vår oppfatning av at bruk av digitale verktøy ikke kan isoleres fra andre grunnleggende ferdigheter (å uttrykke seg muntlig og skriftlig, lese og regne), og heller ikke fra mer tradisjonelle analoge medieringsformer.

I en forskningsoversikt fra det britiske Futurelab defineres «digital literacy» som «the skills, knowledge and understanding that are required for digital participation» (Hague & Williamson 2009, s. 4). Her understrekes det også at utvik-

lingen av digital kompetanse må ses i forlengelsen av etablerte praksiser i undervisning og læring. Rapporten henviser bl.a. til mediepedagogen Cary Bazalgette, som er kritisk til begreper som «digital literacy» eller «media literacy» hvis de isoleres fra mer allmenne sider ved å kunne orientere seg i verden gjennom tekster og medier. En mer integrert literacy-forståelse formulerer hun slik: «It is the repertoire of knowledge, understanding and skills that enables us all to participate in social, cultural and political life» (Bazalgette 2008, s. 245). En slik forståelse innebærer at man må se valg av semiotiske ressurser og valg av medium som en form for design som må ta hensyn til studentenes motivasjon, kvalifikasjoner og teksterfaringer; fagets tekstlige tradisjoner og utdanningens kulturelle kontekst. En fordel med oppmerksomheten omkring det digitale kan være at det fører til en mer generell bevissthet om *mediet*, enten det er analogt eller digitalt, og hvordan det legger til rette for ulike muligheter for å handle med tekst.

### *Lærernes design for læring møter studentenes design i læring*

I innledningskapitlet introduserte vi designbegrepet som særlig nyttig for å forstå undervisning og læring i en tid preget av stadig endring. Gunther Kress (2004) trekker fram dette begrepet som svar på en situasjon der både tekster, medier og sosiale rammer for meningsskaping forandrer seg. Design vil i vår sammenheng si å utforme arbeidskrav ut fra vurderinger av hvilke ressurser (modaliteter, sjangre og medier) som står til rådighet, hva som er hensikten med oppgaven, og hvordan den vil kommunisere innenfor den aktuelle sosiale og kulturelle konteksten. Utgangspunktet vårt er at vi ser på læring som en form for meningsskapende (semiotisk) arbeid, og at læreren utfører design *for* læring i utformingen av arbeidskravene, mens dette møtes av studentenes design *i* læring i gjennomføringen av arbeidsprosessen. Når vi sammenholder hva studentene sier i fokusgruppeintervjuene med hvordan arbeidskravene er utformet (her bygger vi på oppgaveformuleringene supplert med samtaler med faglærerne), ser vi at gjennomføringen av arbeidskravene ikke alltid blir slik faglærerne som designet oppgavene hadde tenkt.

For det første ser vi det i samarbeidsformene som er innbakt i arbeidskravene (se kapittel 6). Vår analyse av studentenes interaksjon i arbeidskrav som er designet for gruppearbeid, viser f.eks. at disse arbeidene slett ikke alltid får karakter av samarbeidslæring (collaborative learning) i den forstand at gruppa fungerer som et læringsfellesskap som til sammen kan komme lenger i læringsarbeidet enn de kan hver for seg. I noen tilfeller deles gruppearbeidet opp i en serie oppgaver som

studentene løser individuelt, i andre ser vi at studentgruppa går inn i et genuint samarbeid. Ser vi denne problemstillingen i relasjon til tekster og medier, ser vi en tendens til at det er oppgaver som er preget av en viss kompleksitet, som kan føre til slikt samarbeid. Denne kompleksiteten kan være faglig (f.eks. ved at studentene må kombinere fagteori med praksisorienterte perspektiver, som de gjør i norskfagets elevtekstprosjekt ved institusjon 1), eller den kan være relatert til mediet (som vi f.eks. ser i noen av prosessene med å produsere digitale fortellinger). For at studentene skal være motivert for slikt samarbeid, ser det ut til at de også må ha en forståelse for at kompleksiteten har en klar hensikt.

For det andre ser vi noen ganger manglende kommunikasjon om studentenes forutsetninger for å gjennomføre arbeidskravene, ikke minst når det gjelder bruken av digital teknologi. Vi ser at studentenes digitale kompetanse varierer mye, hva de har lært uformelt gjennom bruk er ofte tilfeldig og spredt, og mer innrettet mot konsumpsjon enn produksjon. Ut fra informasjon om og veiledning til arbeidskravene ser det ut til at faglærerne har en tendens til å ta studentenes digitale ferdigheter for gitt. Det ser vi f.eks. i arbeidet med digitale fortellinger, der det ikke ble tilbudt noen innføring i nødvendig programvare. Alle gruppene vi har observert, klarte å skape en digital fortelling, men studentene fortalte også om frustrasjoner over programvare som de ikke var kjent med, som ikke fungerte på enkelte plattformer, eller som satte begrensninger for hva de ønsket å gjøre. Undersøkelsen har også avdekket at digitale programmer ikke bare byr på nye muligheter, men i noen tilfeller kan virke begrensende på tekstskapingen. I design av arbeidskrav som normalt løses på digitale plattformer, må også programvarens muligheter og begrensninger tas i betraktning. Vårt inntrykk etter samtale med faglærerne er at de i liten grad var klar over slike frustrasjoner – og at de sjelden la opp til felles refleksjon rundt prosessen med arbeidskravene der dette kunne komme til uttrykk.

Et tredje område for slik digital frustrasjon var bruken av institusjonens digitale læringsplattform. Norgesuniversitetets IKT-monitor viser at disse nå er en selvfølgelig del av studiehverdagen, som besøkes regelmessig av både lærere og studenter (96 %) først og fremst til formidling av beskjeder og fagstoff (Norgesuniversitetet 2015, s. 80). Frustrasjonen dreier seg framfor alt om at studentene mener det er tungvint å logge seg på, og finne fram i det som er lagt ut. Her var nok faglærerne i større grad klar over at studentene var kritiske til løsningen. Men en tydeligere kommunikasjon kunne avdekket flere nyanser. Vårt inntrykk er at studentenes frustrasjon over at plattformen er tungvint å bruke dels skyldes programmets funksjonalitet, dels at hver enkelt lærer har sitt eget system for mappestruktur som ikke alltid er like lett å gjennomskue for studentene. Det



siste problemet vil det være enklere å gjøre noe med enn det første. Studentenes svar på slike frustrasjoner ser vi bl.a. i at de foretrekker å bruke sosiale medier, særlig i situasjoner som forutsetter dialog. Den siste IKT-monitoren for høyere utdanning viser da også en stor økning i studentenes bruk av sosiale medier i studiesammenheng (Norgesuniversitetet 2015, s. 116). Dette er en digital arena som i stor grad er styrt av studentene selv; ifølge Norgesuniversitetets monitor er det bare 15 % av faglærerne som legger til rette for at studentene skal bruke sosiale medier i studiesammenheng, mens omtrent halvparten av studentene (48 %) sier at de legger ut studierelevant innhold på sosiale medier som Facebook, Instagram og Twitter. Tar vi med de studentene som ikke selv bidrar med innhold, men likevel sier de bruker sosiale medier i studiesammenheng, er andelen hele 69 % (Norgesuniversitetet 2015, s. 76). Slike sosiale plattformer kombinerer sosiale og emosjonelle sider ved studiehverdagen med det praktiske og målrettede. Slik kan de også representere et møtested mellom formell og uformell læring, som ikke blir fullt ut utnyttet når lærerne i så liten grad har direkte kontakt med kommunikasjonen på sosiale medier. I mellomrommet mellom faglærerens formelle kommunikasjon på institusjonens læringsplattform, og studentenes mer uformelle kommunikasjon i sosiale medier, kan det oppstå nye roller. Vi har sett studenter som har gått inn i en form for kuratorrolle, der de formidler spørsmål som oppstår i Facebook-gruppa til læreren, og svaret tilbake til gruppa (Birkeland et al. 2015).

Gjennomgående får vi inntrykk av at studentene reflekterer over arbeidskravene de får, og har en pragmatisk innstilling til hvor mye arbeid de legger i å løse dem. De ønsker å bli tatt alvorlig som studenter, ved at det stilles krav til dem som er realistiske og tilpasset målet med arbeidskravet. Og de forventer seriøs tilbakemelding, og gir klart uttrykk for skuffelse når de bare får et vennlig klapp etter en muntlig framføring, eller et knapt «godkjent» som kvittering på en innlevert oppgave. Vi ser altså kommunikasjonen mellom faglærer og student som et sentralt område for forbedring av læringsprosessene. Dette gjelder både begrunnelser for valg av medium, modalitet og sjanger, og en tilbakemeldingspraksis som tar alle disse dimensjonene på alvor.

Oppsummerende kan vi si at disse funnene viser behovet for refleksjon over egen praksis, både hos lærerutdannerne (og andre lærere i universiteter og høyskoler), og hos lærerstudentene som i neste omgang selv skal designe slike tekstlige læringsprosesser. Refleksjonen kan dreie seg om valg og utforming av arbeidskrav, om hvordan designet *for* læring kan justeres hvis man får bedre innsikt i studentenes design *i* læring. I en slik refleksjon kan det være nyttig å trekke inn Sørensens og Levinsens fire dimensjoner i design som vi presenterte i kapittel 1:

design av hvordan arbeidskravene gjennomføres som del av et undervisningsforløp, design i planlegging og evaluering, og design for refleksjon over egen praksis og hvordan denne kan begrunnes eller kritisk justeres ut fra teori.

## GRUNNSKOLELÆRERUTDANNINGEN SOM PROFESJONSSTUDIUM

Som profesjonsstudium er grunnskolelærerutdanningen preget av at studentene forventes å kombinere teoretisk kunnskap med praksisbasert erfaring. Studiet er en flerfaglig utdanning, der noen fag er obligatoriske, andre velger studentene selv innenfor visse rammer. I dette avsnittet vil vi reflektere over våre funn i forhold til studieløpet som helhet. Vi har ikke fulgt de samme studentene gjennom hele studieløpet, men vi har data fra alle fire årene i et lærerutdanningsløp. Etter utsagn fra faglærerne kan vi regne med at tekstpraksisen har vært forholdsvis stabil i årene etter at grunnskolelærerutdanningen ble innført i 2010.

Dette betyr også at informantene våre har ulik studieerfaring, fra nybegynnere til erfarne studenter som nærmer seg overgangen til yrkeslivet. Det har vært interessant å se hvordan studentenes refleksjoner preges av den fasen de er i i studieløpet. Mens nybegynnerne er fylt av forventning og nysgjerrighet, registrerte vi tegn til både kritisk refleksjon og en viss pragmatisme i fokusgruppeintervjuene med studentene i fjerde studieår.

Som nybegynnere sammenligner studentene arbeidet med arbeidskravene med sine erfaringer fra videregående skole, og eventuelle andre studier de har vært innom. De fleste er ennå usikre på tekstpraksisen i høyere utdanning, men har forventninger om at den – i alle fall på noen punkter – skal være annerledes enn det de kjenner fra før. I de institusjonene vi har data fra, ble første møte med en akademisk tekstpraksis ganske ulikt håndtert. Institusjon 1 la vekt på en myk overgang, der sosial samhandling og praksisrefleksjon ble høyt prioritert i første semester, mens skriftlige formaliteter som er sentrale i den akademiske tradisjonen ble tonet tilsvarende ned. Ved denne institusjonen ble studentene introdusert for akademisk skriving i norskfaget i andre semester (og eventuelt i andre fag de valgte i første studieår). Pedagogikkfaget, som har ansvar for å bygge opp kompetanse til å gjennomføre bacheloroppgaven i tredje studieår, tok fatt i akademisk skriving i sine emner i andre studieår (som ikke inngår i vårt materiale).

Ved institusjon 2, derimot, ble akademisk skriving introdusert innen forholdsvis stramme rammer i pedagogikkfaget allerede fra første semester, og fulgt systematisk opp i andre og tredje studieår fram mot bacheloroppgaven, ifølge informasjon fra faglærerne. Dette førte bl.a. til at norsklærerne kunne prioritere en mer fagspesifikk diskurs i sitt første møte med studentene i andre semester. I fokusgruppe-

intervjuene kommenterte studentene, med et snev av ironi, at disse to fagene hadde ulike preferanser for hvordan faglig tekst skulle utformes.

I et flerfaglig studium som lærerutdanningen er, vil studentene møte mange ulike faglige diskurser, som fører til at de stadig må tilpasse sin tekstpraksis til nye forventninger. Det kan føre til frustrasjoner, men det kan også gi innsikt i at et fags tenkemåte og forståelsesformer er dypt innvevd i slike faglige diskurser. Vi ser en fare for at utdanningsløpet kan bli fragmentert, slik at studentene tilpasser seg ulike tekstpraksiser uten en reflektert forståelse for hvordan tekstpraksisen henger sammen med fagets egenart, og hvordan det former læringsprosessene. I utforming av arbeidskrav og arbeidet med å utvikle en reflektert bevissthet om hva valg av sjanger, modaliteter og medier kan ha å si for læringsprosessen, ser vi samtidig et klart potensial for at samarbeid på tvers av emner og faggrensene kan føre til bedre progresjon og mer systematisk arbeid med å utvikle studentenes tekstkompetanse.

### *Lærerstudentenes tekstkompetanse og didaktiske forståelse*

I fokusgruppeintervjuene reflekterer studentene over hensikten med arbeidskravene, og vurderer hvilket læringsutbytte de gir. Særlig studentene som var i begynnelsen av sitt studieløp, var kritiske til oppgaver som krever lite av dem faglig. De karakteriseres gjerne som «ungdomsskoleoppgaver». Etter hvert som studentene får mer studieerfaring, kjenner de tekstpraksisen godt, og gjenkjenner gjennomgående aktiviteter, som for eksempel praksisoppgavene. De uttaler seg kritisk om arbeidskrav som anses som hindre som bare skal passeres, og de har lært seg å begrense arbeidsinnsatsen til det strengt tatt nødvendige i slike tilfeller. Samtidig har de som er kommet til slutten av sin lærerutdanning, større faglig grunnlag for å vurdere oppgaven som design med en didaktisk hensikt. Vi ser likevel at studentenes vurderinger stort sett er kortsiktige, og at perspektivet befinner seg innenfor egen utdanningshorisont. To hovedkriterier virker relevante når de selv vurderer læringsutbyttet de har hatt av arbeidskravene: på den ene siden om arbeidskravet har en innretning som hjelper dem å lære og bearbeide eksamensrelevant stoff, på den andre siden om det lærer dem aktiviteter og gir dem ideer som kan komme til nytte i en praksissituasjon. Disse to målsettingene er begge relevante for en lærerutdanning som både skal være faglig forankret og relevant for praksis. Men de legitimerer svært ulike typer arbeidskrav og tekstpraksiser, og vi har sett forholdsvis få eksempler på at de kombineres på en god måte i samme arbeidskrav, som f.eks. i elevtekstprosjektet i norskfaget.

### Lærerutdanningenes doble oppdrag

Lærerutdanningene befinner seg i skjæringspunktet mellom akademiske diskurser med lange tradisjoner i de ulike fag, og praksisrettede diskurser der hovedkriteriet er hva som fungerer i klasserommet. I vårt forskningsdesign har vi valgt å sette fokus på lærerstudentenes tekstpraksis i studiekonteksten, gjennom å observere og diskutere deres tekstresepsjon, tekstproduksjon og tekstrefleksjon i forbindelse med obligatoriske arbeidskrav. Dette har gitt oss innblikk i hvordan framtidige lærere tenker og handler med tekster i sine læringsprosesser. Men vi har også interesse for hvordan lærerstudentenes egenutvikling av tekstpraksis legger grunnlaget for den praksisen de selv skal legge til rette for i sitt framtidige arbeid i klasserommene. Vi skulle gjerne fulgt våre informanter ut i ulike praksissituasjoner, men har måttet velge det bort av kapasitetshensyn.

Likevel synes vi det kan være fruktbart å reflektere over kontinuitet og kontraster mellom lærerstudenters egen tekstpraksis, og de tekstpraksisene elevene deres lever og lærer i. Våre informanter skal bli lærere i en skole der lærebøkene er utpreget multimodale, med bilder, rammer og symboler som er med på å forme arbeidet med tekstene (Løvland 2011, Tønnessen 2010; 2013). De skal bruke digitale læringsressurser som framstiller en fargerik og bevegelig verden, og som engasjerer elevene i interaktive oppgaver. Og de skal også bruke papir og blyant, tavle og kritt; de skal lytte og tale, lese og skrive, se og vise. De skal forme tekstpraksiser for nye generasjoner som vokser opp med små og store skjermer som en selvfølgelig del av sin hverdag, både i skole og fritid. Vi har stilt spørsmålet om hvordan den tekstpraksisen vi har observert i lærerutdanningene kan ruste lærerne for denne fremtiden.

Kunnskapsløftets karakter av «literacy-reform» (Berge 2005) gjenspeiles i GLU-planenes punkter om at studentene skal lære *om* de grunnleggende ferdighetene og hvordan de kan utvikles hos elever i grunnskolen. Men planene er mer uklare med tanke på hvordan lærerstudenter skal utvikle sine egne grunnleggende ferdigheter eller kompetanser, inkludert deres profesjonsfaglige digitale kompetanse (se kapittel 4). Deres egen utdanning er også en sentral praksisarena. Lærerstudentene er med andre ord i en dobbelt posisjon, der de på den ene siden skal utvikle sin egen tekstpraksis, på den andre siden rustes til å legge til rette for slik utvikling i sine framtidige klasserom. Ut fra Sørensen og Levinsens (2014, s. 31) didaktiske kompetansenivåer som vi presenterte i kapittel 1 (se s. 27 og s. 247), trenger lærerstudentene å utvikle kompetanse på alle fire nivåer: Ved å gjennomføre arbeidskravene utøver de sin tekstpraksis (K1), ved å overveie, planlegge og evaluere eget tekstarbeid (K2) løfter de sin didaktiske forståelse gjennom refleksjon. De kan også utvikle en forståelse for hva som fungerer godt eller dårlig i sin

egen tekstpraksis (K3, praksisbasert refleksjon), slik vi f.eks. ser når de begrunner hvordan de tar notater, eller hvordan de legger opp arbeidet med en tekst. Men som lærere trenger de også å utvikle en teoribasert refleksjon over hvordan tekster og medier fungerer i læring. På grunnlag av en slik refleksjon kan deres egne erfaringer med tekster og medier videreutvikles og generaliseres, og slik gi overføringsverdi til deres lærerarbeid med design for læring i klasserommet. I lærerutdanningens doble oppdrag ligger det et potensial for fruktbar didaktisk refleksjon over hvordan tekstpraksis i gamle og nye medier kan bygges systematisk og begrunnes og kritiseres teoretisk.

### NY LÆRERUTDANNING – NYE UTFORDRINGER

Fra 2017 utvides grunnskolelærerutdanningen fra fire til fem år, og fra da av skal grunnskolelærere ha utdanning på masternivå. Vi har undersøkt utdanningen slik den har fungert siden reformen i 2010, da lærerutdanningen ble delt i to løp rettet inn mot ulike nivåer i skolen, de grunnleggende ferdighetene ble skrevet inn i planene, og det bl.a. ble innført bacheloroppgaver for alle GLU-studenter. Avslutningsvis vil vi reflektere over hvilke muligheter og utfordringer som kan ligge i utvidelsen og revisjonen av grunnskolelærerutdanningen. Revisjon av en profesjonsutdanning som grunnskolelærerutdanningen er en politisk handling, og en viktig arena for gjennomføringen av Regjeringens skolepolitikk. Samtidig er det en arena der lærerutdannere drøfter sine erfaringer, og argumenterer for sine faglige prioriteringer. Og i siste instans utmyntes nye programplaner ved hver enkelt institusjon, med de konsekvenser det får for gjennomføringen av utdanningen i praksis. En utdanning styrt av nasjonale rammeplaner blir på denne måten utfordret til refleksjoner over sin egen praksis hver gang en reformprosess settes i gang.

I løpet av 2016 utarbeides det nye rammeplaner for GLU 1–7 og GLU 5–10. Oppgraderingen til masterutdanning betyr først og fremst at utdanningen blir preget av større faglig konsentrasjon. En grunnskolelærer for 5.–10. trinn får normalt tre undervisningsfag, der ett skal være masterfaget, som studentene skal arbeide med i til sammen 2 ½ år (150 studiepoeng). I de to andre skolefagene skal de ha henholdsvis ett år (60 studiepoeng) og et halvt års (30 studiepoeng) studier. Grunnskolelærere for 1.–7. trinn får fire undervisningsfag, som må inkludere norsk og matematikk, der tre av dem er på 30 studiepoeng, mens masterfaget får samme omfang som for lærere på 5.–10. trinn. I tillegg kommer til sammen ett år med pedagogikkfaget, som også skal inneholde kunnskap om religion, livssyn og etikk for å styrke lærerne i deres møte med et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. Noen perspektiver skal inn i alle fag, det gjelder tilpasset opplæring, vurde-

ring og grunnleggende ferdigheter. Slik videreføres literacy-reformen som har preget norsk skole fra 2006 og lærerutdanningen fra 2010. I forskriftene nevnes det også noen tverrgående temaer som institusjonene må finne plass til i sine planer for studiet. Disse temaene er samfunnsutfordringer som ikke hører naturlig hjemme i ett fag, slik som bærekraftig utvikling og globalt medborgerskap i det flerkulturelle samfunnet.

Planene for de tre første årene blir revidert, men vil i hovedsak fungere som en videreføring av dagens GLU-utdanninger, der det tredje året avsluttes med en FoU-oppgave (tilsvarende nåværende bacheloroppgave). Det er de to siste årene, som skal være på masternivå, som vil føre mest nytt med seg. Særlig knytter det seg interesse til hvordan masteroppgaven på 30–45 studiepoeng vil utformes. I forskriftene heter det at den skal være «profesjonsrettet og praksistilknyttet» og at den skal ha «solid forankring i fag og fagdidaktikk» (Kunnskapsdepartementet 2016b, § 3.6). Her innføres det altså en tekstpraksis som er ny for grunnskolelærerstudenter: De skal bruke minst et halvt år på å utvikle et masterprosjekt og en tekst som skal tilfredsstille et helt knippe med krav, fra vitenskapelig faglighet til praksistilknytning.

Vi ser to, til dels motstridende, utfordringer i de nye planene for lærerutdanningen: På den ene siden skal utdanningen ha faglig fordypning på masternivå, der politikerne legger stor vekt på forskningsbasert undervisning og arbeid ut fra etablert vitenskapsteori og metode. På den andre siden stiller planen store krav til samarbeid på tvers for å profesjonsrette utdanningen: Det gjelder særlig samarbeidet mellom masterfaget og pedagogikk, som sammen skal fylle de to årene på masternivå. Og det gjelder en profesjonsretting som krever samspill mellom teoretisk tyngde og praksistilknytning.

Med tanke på de tekstpraksisene vi har studert i den fireårige grunnskolelærerutdanningen, kan vi peke på noen utfordringer. Den første utfordringen er tendensen til en fragmentert tekstpraksis der de ulike fagene vet lite om hva de andre gjør. Det fører til at studentene kan ha problemer med å se sammenheng og progresjon fra ett fag til et annet. Skal studentene utvikle sin tekstpraksis til et refleksjonsnivå der de kan gjøre bevisste valg av meningsressurser, medier og samhandlingsformer, vil det være en stor fordel om fagene samarbeider om å bygge en god progresjon i tekstarbeidet, med variasjon i tekstformer, sjangre og medier, og med grunndige og systematiske tilbakemeldinger.

Den andre utfordringen ser vi i tendensen til at arbeidskrav enten retter seg mot fagets vitenskapelige diskurs, eller mot praksistilknytning i klasserommet, og sjelden evner å kombinere disse perspektivene. I vår studie har vi sett noen få gode eksempler på arbeidskrav som har en tydelig praksistilknytning, samtidig som de

forutsetter at studentene forstår og anvender faglig teori. Vi har også sett at en slik faglig kompleksitet kan sette i gang reelle samarbeidsprosesser der studentene drar nytte av medstudentenes kompetanse og skjønn. Slike erfaringer kan danne grunnlag for en fruktbar diskusjon om hvordan grunnskolelærerutdanningens masteroppgaver bør utformes for å oppfylle de ambisiøse målene om profesjonsretting, praksistilknytning og faglig og fagdidaktisk forankring.

## REFERANSER

- Bazalgette, C. (2008). Transforming Literacy. I U. Carlsson, S. Tayie, G. Jacquinet-Delaunay og J. M. P. Tornero (red.), *Empowerment through Media Education*. Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen og S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Birkeland, N. R., Drange, E.-M. D. og Tønnessen, E. S. (2015). Digital collaboration inside and outside educational systems. *E-Learning and Digital Media*, 12(2), 226–241. doi: 10.1177/2042753014567245.
- Hague, C. og Williamson, B. (2009). *Digital participation, digital literacy, and school subjects. A review of policies, literature and evidence*. Bristol: Futurelab. Lastet ned fra [http://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL08/FUTL08\\_home.cfm](http://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL08/FUTL08_home.cfm) 15.05.2015.
- Kress, G. (2004). Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. *Computers and Composition*, 22, 5–22. DOI: 10.1016/j.compcom.2004.12.004.
- Kunnskapsdepartementet (2016a). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860> 12.08.2016.
- Kunnskapsdepartementet (2016b). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861?q=Forskrift%20om%20rammeplan%20for%20grunnskolel%C3%A6rerutdannin> 12.08.2016.
- Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norgesuniversitetet (2015). *Digital tilstand 2014*. Norgesuniversitetets skriftserie nr. 1/2015. Lastet ned fra [https://norgesuniversitetet.no/files/dt\\_2014.pdf](https://norgesuniversitetet.no/files/dt_2014.pdf) 02.07.2016.
- Sørensen, B. H. og Levinsen, K. (2014). Didaktisk design. *Digitale læringsprosesser*. København: Akademisk forlag.
- Tønnessen, E. S. (2010). *Sammensatte tekster; barns tekstkultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2013). Kunnskap som design. I N. Askeland, E. Maagerø og B. Aamotsbakken (red.), *Læreboka*. Trondheim: Akademika.