

Dette er en revidert utgave av masteravhandlingen. 2. utg, 2018.

Endringer som er gjort:

- lagt inn sidetall i metodekapittelet, som var falt ut
- lagt inn topptekst i metodekapittelet, som var falt ut
- lagt inn topptekst på vedlegg 7, som var falt ut
- rettet opp innholdsfortegnelsen slik at den gjenspeiler de korrekte sidetallene
- forbedret oppløsningen på bildene i vedlegg 6 og 8
- rettet opp trykkfeil i det engelske sammendraget



## Abstract

*Writing is a key competence in higher education. While many students struggle in their attempts to learn to write academically, there is little research on this topic in a Norwegian context. The aim of this thesis is to contribute to a better understanding of academic writing through a sociocultural view on writing and with a contextual model of the writer in three different social contexts as a research tool. A selection of students and academic staff spoke freely about what kinds of thoughts, experiences and feelings they had about writing and about learning to write. The analysis of their conversations resulted in three main findings: 1) A single student in the situational context, with no explicit tutoring or interaction with other members of the discourse community, blames himself for his shortcomings – while excusing the University – and regards himself as a ‘failed student’. 2) Students who had experienced situated learning in their discourse community, had several writing tasks with feedback, and were part of good backstage arenas, had internalized their discourse community’s symbolic genres, almost without realizing it. 3) The academic staff felt pressured by the changing context of higher education. They wanted to preserve the unique characteristics of Academia, but felt the new students and new demands forced them into too much teaching directed toward the workplace. This thesis argues that writing can be viewed as a bridge-building competence in this dilemma, being something all students need to learn and at the same time a part of the special characteristics of Academia. The main point, however, is that the process of learning to write should take place through explicit learning within the discourse communities and through interaction with the members of those communities, and with insight into the writing process through good backstage arenas, both with other students and with staff.*

## Sammendrag

Skriving er en nøkkelkompetanse i høyere utdanning. Mange studenter sliter med å lære seg å skrive akademisk, likevel er det lite forskning på dette i en norsk kontekst. Denne masteravhandlingen forsøker å bidra til kunnskap om dette med et sosiokulturelt syn på skriving og en kontekstuell modell, av skriver i tre ulike sosiale kontekster, som et undersøkelsesverktøy. Et lite utvalg studenter og akademisk ansatte snakker fritt om hvilke tanker, opplevelser og følelser de har knyttet til skriving og opplæring i skriving. Gjennom analysen av samtalene presenterer denne avhandlingen tre hovedfunn: 1) En enkeltstudent i situasjonskonteksten, uten eksplisitt opplæring og interaksjon med andre deltagere i diskursfellesskapet, ender opp med å skylde på seg selv, og ikke Universitetet, for sin egen tilkortkommenhet, og føler seg som en ‘mislykket student’. 2) Studenter som har opplevd situert læring i deres diskursfellesskap, hatt flere skriveøvinger med tilbakemeldinger og vært del av gode backstagearenaer har internalisert deres diskursfellesskaps symbolske sjangre, nesten uten at de har merket det. 3) De akademisk ansatte føler seg presset av den forandrede konteksten omkring høyere utdanning; de ønsker å ivareta akademias egenart, men føler at de nye studentene og de nye kravene tvinger dem til å ha arbeidsrelevant undervisning. Denne avhandlingen argumenterer for at skriving kan bli sett på som en brobyggende kompetanse i dette dilemmaet, siden det er noe alle studenter må lære og på samme tid er en del av akademias egenart. Men hovedkonklusjonen er at opplæringen i skriving bør skje gjennom eksplisitt opplæring inne i disiplinene, i tett dialog med de akademisk ansatte, og med innsikt i skriveprosessen gjennom gode backstagearenaer sammen med både studenter og ansatte.



## Forord<sup>1</sup>

Jeg har skrevet en masteravhandling om å skrive på universitetet, så da tenkte jeg at jeg skulle vise frem litt av min egen skriveprosess, hvis alltid innebærer en hel del utkast. 19. februar 2014 skrev jeg en e-logg til Nancy (Nancy åpnet virkelig øynene mine for skriveforskning i mitt siste emne i anvendt språkvitenskap). Jeg skrev en meget inspirert logg etter å ha lest en artikkel av Roz Ivanič, om skriveprosess og skriveridentitet:

ÅH!

Skulle ønske jeg kunne være norsklærer NÅ. Og aldri - så jeg kan forske på det. Og jeg vil skrive masteroppgave om dette! Og lære det bort til lærere! Men jeg vil helst aldri forlate universitetet. Men jeg vil undervise!

ÅH!

Engasjementet varte, og det hele ble jo faktisk etter hvert en realitet, ikke at jeg ble norsklærer da, men jeg begynte i hvert fall på masterprosjektet mitt høsten 2015. En av de tingene jeg begynte med først var å skrive forord. Utdraget under skrev jeg i 7. nov 2016, med en klar overbevisning om at det endelige forordet kom til å bli slik:

Da jeg startet på universitetet sa jeg: ”Ja, jeg skal kanskje ta en bachelor, men jeg skal ikke ta en master!” Det endret seg raskt til: ”Jeg gleder meg mer enn noe til å starte på en egen masteroppgave!!”. Og slik var det, faktisk hele veien ut. Å skrive master har vært fantastisk: slitsomt, morsomt, skummelt, spennende, utfordrende, givende og ikke minst: Motiverende! Når man vet hvor vanskelig det faktisk er å skrive så er det på en måte beroligende også, man kan kaste sekken på ryggen og ta utfordringen på strak arm. Litt og litt. Takk Lars Monsen.

Desember 2016 var jeg kommet mer i gang med skrivingen. Jeg kom innom forordet mitt igjen, uten å reagere nevneverdig på sitatet over, men for å fortelle om et språklig trekk ved min egen skriving jeg – til min store forargelse – nettopp hadde oppdaget:

Ganske tidlig i skriveprosessen oppdaget jeg noe finurlig i utkastet til metodekapittelet: jeg hadde gjennomgående skrevet «min» «mine» om alt av deltagere og samtaler, og jeg hadde skrevet «jeg» nesten 200 ganger på sånn åtte sider! Jeg diagnostiserte meg selv med ’jeg-kompleks’, noterte på en post it: *Huet ut av RÆVVA. De skal ikke lese om deg!* og ble ganske demotivert. Samtidig er nok mitt «jeg-bonanza» ganske talende for både meg, min master og min prosess (hehe): det du holder i hendene er en bit av meg og det har kostet hele meg å forske på, skrive om og gi i fra meg.

8. mars 2017 (ja, jeg skrev master også på kvinnedagen), da jeg jobbet med teorien i bakgrunnskapittelet, tror jeg, oppdaget jeg litt tilfeldig hva jeg hadde skrevet i november, og

---

<sup>1</sup> Et langt og personlig sådant.

lo bittert av min egen optimisme. Jeg måtte komme med et motsvar til min egen tidligere dumhet:

Jeg leser dette igjen i mars og humrer av min egen naivitet, det er dødstøft å skrive, det er vanskelig uansett hvor mye du vet om det, og det er utrolig tøft å gå over lang tid å skulle produsere én ting. Det er faktisk skikkelig dritt!<sup>2</sup> Det sier ganske mye om hvor stor forskjell det er å stå *foran* en skriveutfordring og *være i* en skriveutfordring og hvor lett det kan *virke* å skrive – helt til man sitter der å skal gjøre det.

Nå, på slutten av prosessen er jeg kanskje mest enig med 8. mars-utgaven av meg selv, men heldigvis lever også fortsatt 19. februar 2014-utgaven videre: Det var rett å skrive masteravhandling om dette temaet, jeg vil til og med fortsatt forske på det, også på tross av at skriving er dødstøft og vanskelig<sup>3</sup>.

Noen av de folka som derimot har gjort det litt mindre dødstøft og vanskelig vil jeg her gjerne benytte anledningen til å takke. De er mange, noe som er et typisk trekk for at min opplæring har vært god, og de har bidratt på mange ulike måter til at min skriveridentitet har fått vokse trygt og godt inn i et diskursfellesskap, og et praksisfellesskap, jeg nå ikke lenger føler meg som en legitim perifer deltager av (dette skjønner du om du leser masteren min... håper jeg i hvert fall).

Først vil jeg takke deltagerne mine – for at dere delte deres tanker, opplevelser og erfaringer med hverandre og meg. Jeg håper dere synes jeg har ivaretatt dere på best mulig måte. Jeg vil også takke alle dere som har vært en del av felterfaringene mine: Studenter jeg har snakket med og hjulpet på Skrivenatt, Skrivesnakk, Exfac, og gjennom gode vennskap, dere har indirekte skapt denne masteren dere også!

Brit Kirsten Mæhlum – trygg, tøff og tålmodig! Selv om du i utgangspunktet ikke kjente fagfeltet jeg har skrevet om, og selv om jeg ikke er så opptatt av talemål, kunne jeg aldri *drømt* om en mer passende veileder for meg, enn *nettopp* deg. Brit i hvitt, med glimt i øyet og den akademiske raddisen på rett plass: du er virkelig ett akademisk forbilde.

Nancy Lea Eik-Nes – tenk at, i en verden hvor de aller fleste anvendt skriveforskere er pensjonert (deg inkludert!), fikk jeg likevel glede av å *nyte* din kunnskap og erfaring til fulle (i fire timers veiledningsøkter, til halv åtte, eller halv tre om natta, på Skype fra England – you name it!). Jeg er deg evig takknemlig for at du har prioritert å bruke din dyrebare tid på

---

<sup>2</sup> Jeg må innrømme at jeg la til akkurat denne setningen 27. april...da var det skikkelig dritt.

<sup>3</sup> Se forresten på alle de lange setningene Brit! :D Jeg nyter henrykt og uten skam at forordet er utelatt fra stilen og kravene til den øvrige akademiske teksten... (selv om jeg tydeligvis føler jeg må flytte de *mest* radikale bruddene ned til en fotnote). Det mangler sikkert 20 komma også! Haha!

meg og mitt prosjekt, selv om du egentlig allerede var for travel til å være pensjonist. Jeg håper på å kunne bli, om så bare en brøkdell, slik som du fremstår for meg.

Ingrid Stock – vi kan vel nesten kalle deg en bi-bi-veileder for meg. Tusen takk for uendelig mange timer med diskusjon, latter, mailer og deling av hotellrom. Takk, også, for all den eksplisitte skriveopplæringen du har gitt meg i mitt første møte med universitetet – jeg visste ikke hvor heldig jeg var! Takk for gode faglige diskusjoner, fremragende faglig respons på masteren, fruktbare frustrasjonsutblåsninger og appelsinsjokoladen. Jeg håper jeg har gitt deg litt tilbake.

Siri Aurland Bredesen – det er få folk som kan diskutere [sic!] og referanser som deg, og det er ingen ved din side i min omgangskrets (i få folks omgangskrets) hva angår akademiske diskusjoner, språklig innsikt og korrekturlesing. At jeg får nytte disse godene er nesten for godt til å være sant! Jeg håper jeg også har kunnet bidra, om ikke annet så i hvert fall med et par overraskende pils og litt word-formateringer! Tusen takk.

Anders Jordet – det er uendelig mye jeg burde si om deg og takke deg for, men jeg vet at du ikke liker å se ut som du prøver. Takk likevel for kritiske innspill, klesvask og uendelig mye tålmodighet og trøstende ord! Du er det fineste jeg vet (og takk for at jeg fikk formatere masteren din (5 timer!) så denne formateringen gikk ganske smertefritt).

Thea Harnes André og Benedikte Bakkeby Øverli – for overraskelsesbesøk på lesesalen i innspurten, for at dere tror på meg, for Manndomsdater og at dere har vært med fra min spede begynnelse på universitetet. Takk, også, til dere andre kule AVS-folk!

Det er noen andre sosiale fellesskap jeg gjerne også vil takke: Takk til alle dere som har vært med på mitt hjerteinitiativ i masterinnspurten, Masterverksted ISL. Takk for at dere har deltatt, takk for gode Skrivepressøker, diskusjoner, morsomme pauser og pågangsmot. Takk til Studentrådene HF og SVT og alle dere der, for et utrolig flerfaglig fellesskap, tidlig inspirasjon, og mye innsikt i skriving på universitetet (og lønn og kjøleskap).

Til slutt vil jeg faktisk gjøre noe så utradisjonelt<sup>4</sup> som å gi en takk til meg selv (#loveyourself). Jeg er, i hver fall ifølge mine egne tidlige utkast, *utrolig* viktig i mitt liv. Så: Uten deg hadde ikke dette blitt noe av! ☺

**Turi Marte Brandt Ånerud**

Trondheim, 15.05.2017

---

<sup>4</sup> Dette vet jeg ikke om er helt sant, men etter å ha sjekket alle utsagnene mine, i månedsvis, gidder jeg ikke å faktasjekke dette – dette er en løs (og endelig fri!) påstand.





# Innholdsfortegnelse

Abstract

Sammendrag

Forord

## DEL I

<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Skrivning</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2 Bakgrunn for valg av tema, og problemstilling</b> .....	<b>2</b>
<b>1.3 Relevans og formål</b> .....	<b>3</b>
<b>1.4 Leserveiledning</b> .....	<b>4</b>
<b>2 Bakgrunn</b> .....	<b>7</b>
<b>2.1 Endringer i høyere utdanning</b> .....	<b>7</b>
2.1.1 Solid økning i antall studenter .....	7
2.1.2 Kvalitetsreformen .....	8
2.1.3 Frafall .....	9
<b>2.2 Skriveforskning</b> .....	<b>10</b>
2.2.1 Historisk overblikk .....	10
2.2.2 Academic Literacies .....	12
2.2.3 Sosiolingvistikk og skriftlig språk .....	13
<b>2.3 Teori, en modell: Skriver i kontekst</b> .....	<b>15</b>
2.3.1 Skriveren i situasjonskonteksten .....	17
2.3.2 Diskursfellesskap .....	19
2.3.3 Sosiokulturell og historisk kontekst .....	22
<b>3 Forskningsmetode</b> .....	<b>23</b>
<b>3.1 Valg av metodisk tilnærming</b> .....	<b>23</b>
<b>3.2 Datainnsamling</b> .....	<b>24</b>
3.2.1 Mine erfaringer fra feltet.....	24
3.2.2 Fokusgruppesamtaler med akademisk ansatte og studenter.....	26
3.2.3 Enkeltstudenten .....	29
<b>3.3 Metodiske utfordringer</b> .....	<b>30</b>
3.3.1 Å benytte egen erfaring.....	30
3.3.2 Hvem sier seg villig til å delta i en fokusgruppe?.....	31
3.3.3 Hvordan påvirker samtalen og deltagerne det som deles? .....	32
3.3.4 Min påvirkning på deltagerne.....	33
<b>3.4 Etsiske hensyn</b> .....	<b>34</b>
<b>3.5 Bearbeiding av datamateriale</b> .....	<b>35</b>
3.5.1 Oversikt over materiale .....	35
3.5.2 Deltagerbetegnelser .....	35
3.5.3 Transkripsjonsnøkkel for samtaleutdrag .....	36
3.5.4 Analysens gang .....	36

## DEL II

<b>4 Hva snakket deltagerne om</b> .....	<b>41</b>
<b>4.1 De ansattes fokusgruppesamtale</b> .....	<b>41</b>
4.1.1 Om studenters skrivning og studentene.....	42
4.1.2 Om skriveopplæring .....	44

<b>4.2 Studentenes fokusgruppesamtale.....</b>	<b>45</b>
4.2.1 Studentene om skriving .....	45
4.2.2 Om tilbakemeldinger på skriving .....	46
4.2.3 Studenter og ansatte om studenters skriving.....	47
<b>4.3 Enkeltstudentens dybdesamtale.....</b>	<b>49</b>
4.3.1 Om følelser knyttet til skriving.....	49
4.3.2 Enkeltstudentens skriverhistorie .....	51
<b>5 Situert skriveopplæring på universitetet.....</b>	<b>55</b>
<b>5.1 Utvikling av en trygg skriveridentitet .....</b>	<b>56</b>
5.1.1 Hovedfunn 1: Enkeltstudenten legger ansvaret på seg selv .....	56
5.1.2 Det selvbiografiske selvet i dialog med prosess og produkt.....	58
5.1.3 Symbolsk vold .....	62
<b>5.2 En del av fellesskapet .....</b>	<b>63</b>
5.2.1 Hovedfunn 2: Lærer å skrive gradvis og nesten umerkelig.....	63
5.2.2 Interaksjon med, og tilgang på, diskursfellesskapet .....	66
5.2.3 Backstagearenaer .....	67
<b>5.3 Ulike forventninger i samfunnet .....</b>	<b>71</b>
5.3.1 Hovedfunn 3: Nye samfunnsforventninger .....	71
5.3.2 Diskursfellesskap og praksisfellesskap.....	72
5.3.3 Den sosiokulturelle konteksten .....	73
5.3.4 Skal lære vekk arbeidslivets praksiser .....	75
<b>5.4 Et kontekstuet syn på opplæring i skriving på universitetet .....</b>	<b>78</b>
5.4.1 En brobyggende kompetanse .....	78
5.4.2 Situert og eksplisitt skriveopplæring .....	79
<b>6 Avslutning .....</b>	<b>83</b>
<b>6.1 Oppsummering og konklusjoner .....</b>	<b>83</b>
<b>6.2 Perspektivering .....</b>	<b>85</b>
<b>6.3 Hva nå? .....</b>	<b>85</b>
<b>Referanseliste .....</b>	<b>87</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>91</b>
<b>1 Rekruttering</b>	
<b>2 Fokusgruppesamtaler</b>	
Intervjuinnramming, akademisk ansatte	
Intervjuinnramming, studenter	
Samtaleguide, akademisk ansatte	
Samtaleguide, studenter	
<b>3 Dybdesamtale</b>	
Intervjuinnramming	
Samtaleguide	
<b>4 Samtykkekontrakt</b>	
<b>5 Erfaringer fra feltet</b>	
<b>6 Eksempel på kategoriseringer</b>	
<b>7 Praktiske implikasjoner for opplæring</b>	
<b>8 Studentenes skrivefremmende tiltak</b>	

# DEL I

## Bakgrunn og metode



# 1 Innledning

«Nettopp det å skrive er det vi gjør, det er hele greia våres, ikke sant»  
Akademisk ansatt i fokusgruppesamtale

Alle studenter på universitetet evalueres ut fra hva de har klart å formidle i skreven tekst. Det virker kanskje som om de evalueres ut fra hva de har lest og forstått, hvilken metode de benytter og analysen de har gjennomført, men en student kan sitte med en mengde kunnskaper og ferdigheter uten å klare å formidle det i skreven tekst.

Skriving er en sentral aktivitet i høyere utdanning (Dysthe, 2007:237). Likevel kan studenter komme helt opp på masternivå uten å ha fått noen konkrete tilbakemeldinger på skrivingen sin, og uten at noen har snakket om skriveprosess. Hva gjør dette med studenten og de ansattes inntrykk av studentene, og hvordan påvirker dette opplæringen i høyere utdanning generelt?

## 1.1 Skriving

*Skriving* er hovedtema i denne undersøkelsen. Skriving er mye mer enn å bare nedtegne ord og setninger på et papir eller en skjerm. Det handler om å skrive for å tenke, for å forstå, å forstå for å kunne skrive, å lære mens man skriver, fremvise kunnskap og vise tilhørighet. Ved å skrive henvender man seg til andre og søker svar og anerkjennelse. Skriving er ikke en enveisprosess, fra skriver til leser. Det er en aktivitet som preges av alt det omkring: Individet som skriver og dets opplevelse av det å skrive, de omkring, formålet for skrivingen og den større sosiale konteksten.

Jeg undersøker studenters skriving på universitetet, og det betyr en rekke ulike typer skriving. Det innebærer skriving for å tenke og utforske, og for å fremvise et produkt som skal evalueres av andre. Dette produktet skal kanskje fungere som døråpner for nye muligheter, som å stå i et fag, eller komme inn på masterstudium. Helt konkrete eksempler på studenters skriving er forelesningsnotater, tankekart før eksamen, notater i margin av tekster, øvings-

oppgaver, semesteroppgaver, skoleeksamen, hjemmeeksamen, mappeeksamen, rapporter, praksisrapporter, bacheloroppgaver og masteravhandlinger.

Skriving innebærer både skriveprosess og tekstprodukt. Jeg er opptatt av hvordan skriveprosessen preger studenten, og hvordan tekstproduktet blir tolket i den sosiale sammenhengen. Derfor undersøker jeg ikke tekster direkte, og kommer ikke med konkrete eksempler på hva akademiske tekster inneholder eller burde inneholde. Dette avhenger nemlig av i hvilken sammenheng, av hvem og når, og ikke minst hvilket fagfelt tekstene skrives i. De ulike fagfeltene anerkjenner ulike måter å skrive på. Derfor er det lite relevant å snakke om konkrete tekstlige trekk i denne undersøkelsen. Disse begrepene, *skrivning* og *tekst*, må fylles i den konkrete konteksten.

Opplæring i skriving på universitetet er mitt hovedfokus. Jeg undersøker dette fenomenet fra flere vinkler, og fra ulike kontekster, for å bedre forstå hvordan opplæring i skriving fungerer og påvirker – og påvirkes – av de involverte. Jeg lar noen studenter og noen ansatte komme til orde for å dele sine tanker og opplevelser om skriving. Jeg tilbyr et inntrykk av hvordan det, for noen studenter, oppleves å lære å skrive på universitetet i dag. Og hvordan det, for noen ansatte, kan være å lære bort det å skrive på universitetet i dag. Ved å betrakte disse opplevelsene gjennom noen utvalgte teoretiske perspektiver, belyser jeg noe av det komplekse sosiale samspillet som foregår i opplæring av skriving i høyere utdanning.

Det er viktig å påpeke helt innledningsvis, at jeg ikke har en målsetting om at alle studenter skal gå ut med toppkarakterer, eller at alle som begynner på høyere utdanning skal fullføre. Min undersøkelse har absolutt studentvelferd og like muligheter som et av sine grunnprinsipper. Alle som begynner, skal få like muligheter til å forsøke, og at studentene har ulike utgangspunkt skal ikke stå i veien for mulig utvikling hos den enkelte.

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema, og problemstilling

Mitt hovedtema er altså studenters opplæring i skriving ved universitet. Dette er et tema jeg allerede hadde en del erfaring med og noen ideer om, og jeg ønsket å finne ut hva både studenter og ansatte snakket om, når de fikk mulighet til å snakke om dette temaet. Lea (2005:192) påpeker at det synes å være et konstant funn i forskningen, at det er et gap mellom undervisere og studenters forventninger, og forståelser, av skriving. Hvilket inntrykk av opplæringen i skriving på universitetet kunne vi få dersom vi lar begge gruppene komme til ordet. Hvilke opplevelser hadde deltagerne av egen skriving og hva kunne de ansatte fortelle om studenters skriving, og deres opplegg knyttet til opplæring i skriving?

På grunn av min faglige bakgrunn, og min erfaring med å hjelpe, undervise og støtte andre studenter i deres skriving på universitetet, ønsker jeg i så stor grad som mulig å la empirien få stor plass i min undersøkelse. Min problemstilling er derfor ganske åpen:

*Hvilke tanker og oppfatninger av skriving på universitetet har studenter og ansatte? Dersom deres utsagn blir undersøkt gjennom en sosiokulturell tilnærming, og med et kontekstuell syn på språk og skriving, hva kan dette fortelle oss om opplæring i skriving i høyere utdanning?*

Dette er ikke et spørsmål jeg kommer til å få et entydig, eller et utfyllende svar på, men det vil gi et innblikk i hvordan skriving kan betraktes på universitetsnivå. Og det kan kanskje gi skriveforskningen en pekepinn om veien videre.

Gjennom analysen av samtalene viste det seg å bli hensiktsmessig å tilnærme seg skriving fra tre ulike kontekster: Situasjonkontekst, konteksten til diskursfellesskapet, og den sosiokulturelle og historiske konteksten. Dette innebærer å se skriving i sammenheng med den enkelte student i dens konkrete situasjon, i et sosialt fellesskap preget av mange deltagere, og i sammenheng med hele samfunnskonteksten, med politiske beslutninger, institusjonens rammer og krav, og forventingene fra samfunnet øvrig.

På grunn av dette komplekse bildet, og for å kunne belyse såpass mange aspekter av opplæringen i skriving på universitetet, har dette blitt en omfattende analyse. Denne omfattende formen anser jeg som både nødvendig og viktig for å nettopp kunne betrakte saken fra de ulike deltagernes standpunkter og forsøke å forstå skriveopplæring i høyere utdanning bedre.

### **1.3 Relevans og formål**

Økning av antall studenter, store forandringer i høyere utdanning etter Kvalitetsreformen, høyt frafall hos norske studenter og gjentatte undersøkelser, har vist at mange studenter sliter med å skrive i høyere utdanning. Lea (2005:192) påpeker også at forandrede forhold omkring høyere utdanning gjør at «We need to understand much more about the lived experiences of today's students», noe min undersøkelse altså forsøker å belyse. Hun påpeker også at det er behov for mer kunnskap om den bredere institusjonelle konteksten for skriving, og hvordan disse kontekstene påvirker læring. Jeg forsøker å bidra her, med min kontekstuelle tilnærming, hvor jeg ikke bare ser på den individuelle skriveren, men også trekker inn den større sosiokulturelle konteksten.

Gjennom skriveforskning vet vi mye om at skriving er et viktig aspekt ved høyere utdanning, og om hvordan opplæringen kan, og bør, gjennomføres (Rienecker, 2007:44). Vi er kjent med at skriving er et viktig verktøy for tenking og læring, allerede på starten av 2000-tallet hadde skriveforskere et omfattende kunnskapsgrunnlag og etterspurte en mer helhetlig plan for å lære studenter å skrive i høyere utdanning (Dysthe, 2007:250). Likevel ser vi fortsatt i dag at skriveopplæringen i høyere utdanning ikke er tilstrekkelig, se for eksempel Greek og Jonsmoen, 2016; Firin og Klomsten, 2013. Også min undersøkelse, og min skrivehjelper-erfaring, tilsier at mange studenter sliter med å mestre skrivingen i sitt fagfelt. Et hovedformål med min undersøkelse er derfor å belyse hvordan manglende opplæring i skriving kan påvirke både studenter og ansatte.

Vi mangler kunnskap om skriving i høyere utdanning i lokal, nordisk kontekst (Rienecker, 2007:44). I en gjennomgang av skriveforskningen i Norden fra 2007, påpeker Dysthe og Hertzberg (2007:19-20) at forskning på skriving i videregående skole har dominert i Norden opptil da, mens det ikke har vært forsket så mye på skriving i høyere utdanning i et nordisk perspektiv. De har et inntrykk av at forskningen på skriving i høyere utdanning er i vekst i nordisk sammenheng, på dette tidspunktet. I dag er det derimot vanskelig å finne mye ny norsk forskning på skriving i høyere utdanning, dette påpeker også Greek og Jonsmoen (2016:256). Det ser derfor ut til å være et faglig behov for å belyse skriving i høyere utdanning i Norge mer.

Noen norske studier som mer eller mindre undersøker opplæring i skriving i høyere utdanning, i tidsrommet 2008 til 2017 er: Eik-Nes (2008, doktorgradsavhandling), Jonsmoen (2008), Stock (2010, masteravhandling), Firin og Klomsten (2013), Greek og Jonsmoen (2013), Eng (2015, masteravhandling), Stock og Eik-Nes (2016), Karlsen (2016, doktorgradsavhandling), Eide og Tolo (2016), og Greek og Jonsmoen (2016). Det er stort sett artikler og avhandlinger som har ett fokus; enten tekstlige elementer, konkrete skriveopplæringstiltak eller spesifikke studentgrupper. Jeg kommer tilbake til flere av disse artiklene og avhandlingene underveis i min undersøkelse.

## 1.4 Leserveiledning

Undersøkelsen min er delt inn i to deler: Bakgrunn og metode, og analyse og drøfting. Først, i kapittel 2 gir jeg noe bakgrunnskunnskap for å bedre kunne forstå både mitt valg av metode, min analyse og min drøfting. Dette kapittelet består derfor både av tendenser i samtiden, en gjennomgang av skriveforskning, og presentasjon av mine teoretiske verktøy. Et av mine



viktigste verktøy er en modell som viser hvordan skriveren til en hver tid er innenfor tre ulike kontekster. Min innsamlingsmetode, samtalegjennomføringene og analysens gang, gjør jeg rede for i kapittel 3. I kapittel 4 viser jeg frem hvilke tema deltagerne tok opp i sine samtaler, og undersøker noen av disse nærmere. Deretter, i kapittel 5, trekker jeg frem tre hovedfunn fra empirien, ett i hver av de tre kontekstene i modellen. Jeg tar da først for meg skriveren i situasjonskonteksten og dens utvikling av en trygg skriveridentitet, deretter læring i et sosialt fellesskap og så de ansattes inntrykk av samfunnskonteksten som omgir høyere utdanning. Avslutningsvis diskuterer jeg hvorvidt opplæringen i skriving i høyere utdanning bør foregå i fagfellesskapene, eller ikke. I siste kapittel oppsummerer jeg det jeg har kommet frem til, før jeg kommer med forslag til videre forskning på feltet.

Rekkefølgen på mine kapitler kan fordekke min forskningsprosess, som i realiteten først har bestått av å innhente materiale og analysere, for så å hente inn de teoriene og perspektivene jeg trengte for å belyse mine funn. For å lette leseforståelsen kommer likevel bakgrunn og presentasjon av teoriene, før metode og analyse, i den ferdige teksten.

Utsagn fra deltagerne samtaler blir fremstilt med «hermetegn», eller skilt ut i egne tekstbolker. Fagspesifikke begreper står i kursiv da de presenteres første gang. Jeg benytter gjennomgående det kjønnsnøytrale pronomenet *hen* i omtale av deltagerne og personer deltagerne nevner. Dette er for å anonymisere ytterligere, og fordi jeg mener at kjønn ikke trenger å ha fokus i denne sammenhengen.



## 2 Bakgrunn

Writing is also an important tool for thinking, learning and knowledge creation  
To learn a discipline involves learning how to think and talk and write in the discipline  
(Dysthe, 2007:237)

Formålet med dette kapitlet er å gi leseren et bedre utgangspunkt for å forstå min undersøkelse. Det innebærer at jeg først forklarer noen samfunnsendringer som snakkes om av deltagerne i mitt materiale, og som jeg senere diskuterer, deretter viser jeg noen historiske utviklingslinjer i skriveforskning, og presenterer det faglige fellesskapet denne undersøkelsen forsøksvis blir en del av. Så forklarer jeg det teoretiske perspektivet, og de verktøyene, jeg benytter for å undersøke mitt materiale. Til slutt forklarer jeg modellen over skriveren i en rekke kontekster, som danner grunnlaget for mitt analyse- og drøftingsarbeid.

### 2.1 Endringer i høyere utdanning

Høyere utdanning diskuteres mye. Antallet studenter øker. Vi har «nylig» (for 15 år siden) gjennomført en stor kvalitetsreform i høyere utdanning, men Norge scorer fortsatt dårlig på frafall og gjennomføring i høyere utdanning i forhold til andre OECD-land vi kan sammenligne oss med (Khrono.no, 2017).

#### 2.1.1 Solid økning i antall studenter

Det har skjedd store endringer i studentdemografien i høyere utdanning de siste tiårene, der langt flere studerer i dag enn før. I 1990 var det i overkant 130 000 studenter i høyere utdanning (St.meld. nr. 27, 2000-2001:9). Høsten 2015 var det 283 100 studenter i høyere utdanning, tallet økte bare fra 2014 til 2015 med 10 600 studenter (SSB.no, 2016). Antall studenter har med andre ord økt betraktelig, og det kan se ut til at det fortsatt er i voldsom vekst. Utviklingen kommer av en rekke årsaker, det kan være på grunn av det politiske valget om at utdanning skal være tilgjengelig for alle, den demokratiske forventningen hos unge om at de skal kunne ta høyere utdanning, eller de endrede samfunnsforholdene med økt etterspørsel etter arbeidstakere med høyere utdannelse (St.meld. nr. 27, 2000-2001:9-10). I dag

studerer hver tredje person i aldersgruppen 19-24 år, mens bare hver åttende person i denne aldersgruppen studerte for 30 år siden (SSB.no, 2016). Det er i tillegg sterkest relativ vekst i den yngste studentgruppen, som er fordoblet fra 2006 til 2015, både på grunn av større ungdomskull og fordi flere går direkte over i høyere utdanning nå enn før (Kunnskapsdepartementet, 2016:39). Derfor, ifølge Det Kongelige Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet, må offentlige utdanningsinstitusjoner «ta innover seg at de vil bli presset fra mer krevende brukergrupper, der kravene til kvalitet [...] øker» (St.meld. nr. 27, 2000-2001:13). Som svar på dette behovet kom det vi kjenner som Kvalitetsreformen.

### 2.1.2 Kvalitetsreformen

Statsmeldingen *Gjør din plikt - Krev din rett, Kvalitetsreform av høyere utdanning* trådte i kraft i 2002. Denne hadde som mål å styrke kvaliteten på utdanningen, og dermed gjøre at flere gjennomførte studiene de startet på. I denne står det at:

For å styrke læringsutbyttet og progresjonen skal det legges vekt på studentaktive undervisningsformer i kombinasjon med evaluering som fremmer læring gjennom jevnlig tilbakemeldinger (St.meld. nr. 27, 2000-2001:21).

Kvalitetsreformen var sterkt influert og inspirert av Bolognadeklarasjonen fra 1999, og Norge var et av de landene som raskest implementerte Bolognaprinsippene (Dysthe, 2007:239). Bolognadeklarasjonen setter fore å oppnå større effektivitet i høyere utdanning, gi mindre autoritet til institusjonene og skape et sterkere lederskap, mer internasjonalisering og mer kvalitetssikring i høyere utdanning (Dysthe, 2007:239).

Mer skriveaktiviteter er ikke et hovedmål med reformen, men som vi kan se av sitatet over ligger det mellom linjene, og i delkapittel 5.3.4 av Kvalitetsreformen, nevnes det at det må anvendes ulike metoder, for eksempel skriftlige arbeider (St.meld. nr. 27, 2000-2001:30). Det viste seg å være en av de største effektene av reformen. Jeg trekker først og fremst frem hvordan reformen har påvirket skriving, Kvalitetsreformen i sin helhet har derimot fått blandet mottagelse.

I 2006 ble effekten av Kvalitetsreformen evaluert i 10 delrapporter og en sluttrapport, og i den sammenheng er *Delrapport 7 Undervisnings- og vurderingsformer, pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen* spesielt interessant. Den ser på hvordan undervisning og evaluering endret seg etter reformen, og hvordan ansatte og studenter opplevde disse forskjellene. Evalueringen viser at de ansatte bruker langt mer tid på tilbakemeldinger, veiledning og eksamensarbeid enn før, og at det samlet ser ut til at Kvalitetsreformen har ført til at studentene har fått tettere oppfølging (Dysthe, D, Lima & Bygstad, 2006:8, 10-11).

Hele 81 prosent av de respondentene som rapporterer store eller middels store endringer i vurdering, sier at det er blitt mer obligatorisk skriving (Dysthe et al.:15). Dysthe et al. (2006:8, 46) påpeker at norske studenter på lavere grader ikke har skrevet nok tidligere, og at dette har vært en svakhet ved norsk høyere utdanning. «Når denne delen av reformen har fått så stor [sic] gjennomslag, henger det opplagt sammen med erkjennelsen av at dette var noe som var nødvendig å ta fatt i» (2006:8, 46). Evalueringen viser at det også har vært en betydelig økning i tilbakemeldinger til studentene, og dette virker å være den viktigste grunnen til at studentene synes undervisningen er blitt bedre (Dysthe et al.:52). I evalueringen påpekes det at underviserne synes studentene har blitt flinkere til å skrive og at studentene jobber jevnere, og forfatterne konkluderer med at regelmessig skriving er veldig positivt: «Både fordi det fremmer læring, og fordi skriving er en grunnleggende ferdighet i høyere utdanning» (Dysthe et.al, 2006:8, 47).

### 2.1.3 Frafall

Skrivearbeid har med andre ord fått en mer sentral plass i høyere utdanning etter Kvalitetsreformen. Studentene skriver mer, får flere tilbakemeldinger og deres skriving evalueres oftere, ifølge evalueringene. Å skrive er en god måte å tilegne seg kunnskap på, men det er krevende å finne ut hvordan man skriver på en måte som anerkjennes i fagfeltet, i hvert fall dersom dette ikke undervises eksplisitt (Dysthe, Hertzberg og Hoel, 2010:10-14).

Frafall i høyere utdanning tas stadig opp i mediene, og i 2015 kom *Riksrevisjonens undersøkelse av studiegjennomføringen i høyere utdanning*, som diskuterer hvorvidt vi kan se resultater av Kvalitetsreformen på gjennomføring og frafall. Denne viste at gjennomføringen i høyere utdanning fortsatt var svak i Norge ti år etter Kvalitetsreformen trådte i kraft (Riksrevisjonen, 2015). Riksrevisoren Per-Kristian Foss påpeker at Kvalitetsreformen har gitt få resultater da det ikke produseres flere studiepoeng enn før, og blant 18 sammenlignbare OECD-land var Norge blant de med absolutt svakest gjennomføring av studier, kun 59 prosent som fullfører studiene de har startet på (Riksrevisjonen.no, 2015).

I Norge har langt flere *mulighet* til å starte på høyere utdanning, uavhengig av målsetting. En annen diskusjon er hvorvidt frafallet i realiteten måler kvaliteten og resultatet av Kvalitetsreformen. Utdanningsinstitusjonene og departementet anser bare i noen grad at gjennomføring er en god indikator på kvalitet i høyere utdanning, og Riksrevisjonen etterlyser også gode kriterier for å måle kvalitet og finne ut hvor tett utdanningskvalitet og studiegjennomføring i realiteten henger sammen (Riksrevisjonen, 2015).

Riksrevisjonen hadde forventet at frafallet ved norsk høyere utdanning skulle gå ned etter Kvalitetsreformen, dette har derimot ikke vært tilfellet. Kvalitetsreformen blir derfor ansett som mindre vellykket av Riksrevisjonen. Evalueringen til Dysthe (Dysthe et al., 2006) viser at reformen derimot har hatt stor innvirkning på undervisnings- og vurderingsformene. Studentene skriver og leverer oppgaver langt hyppigere enn før og dette trekkes frem som et av de klareste resultatene av reformen (Michelsen og Aamodt, 2006:8). De påpeker at studentene på denne måten får mer skrivetrening og bedre oversikt over egen progresjon i faget. Studentene som ble intervjuet i evalueringsarbeidet til Dysthe et al. er også enige i at: «Oppgaveskriving var en effektiv måte å lære på og at det forbedret skriveferdighetene», selv om de påpeker at det var tidkrevende (2006:46). Likevel, det at studentene nå må skrive mer, betyr ikke nødvendigvis at de utvikler en god forståelse av skriving og skriveprosess. Vi trenger en gjennomtenkt og planlagt skriveopplæring slik at studentene kan sikres en fornuftig progresjon gjennom studiene, påpeker Dysthe (2007:251).

## 2.2 Skriveforskning

### 2.2.1 Historisk overblikk

Det var først på 1970-tallet at man begynte å forske på skriveprosessen, og ikke bare den ferdig skrevne teksten (Hoel, 1997:4). Før dette var det ikke uvanlig å anse skriving for å være en lineær prosess, hvor allerede tenkte og formulerte tanker skulle bokstaveres så korrekt som mulig ned på papiret. Skriveforskere undersøkte først og fremst det ferdige produktet og ikke skriveren og prosessen (Hoel, 1997:4). Dysthe (1997:46) påpeker at det tidligere var en tendens til å se den gode skriveren som et individuelt geni, og både det lineære synet på prosessen og dette romantiske bildet av forfatteren ser vi fortsatt spor etter i inntrykket av skriving i dag. Helt frem til 80-90-tallet var det stort sett blitt lagt vekt på individuelle strategier i skriveopplæringen, og mange kjenner fortsatt på følelsen av å mislykkes dersom de ikke skriver den perfekte setningen med det samme, og skrivearbeidet innebærer mye revidering.

Skriving som noe oppdagende og utviklende ble utforsket på 70-tallet, blant annet takket være den prosessorienterte skrivepedagogen Peter Elbow. I sin bok fra 1973 forteller Elbow (1998:xviii) at han først måtte skrive en masse dårlig og kaotisk tekst, for så å gå tilbake og finne orden etterpå. Han påsto at vi har et bakvendt inntrykk av skriving og at det er derfor det var så utfordrende: En starter ikke med meningen og skriver den ned for å

videreformidle den – man finner meningen nettopp *gjennom* å skrive (Elbow, 1998:15). Denne ekspressive retningen er en motreaksjon på spesielt den amerikanske skrivepedagogikken som på denne tiden var opptatt av maler og strenge formelle krav, et til tider ganske ensidig fokus på skriveprosessen og den individuelle behov for å uttrykke seg (Hoel, 1997:6-8). Det er gjennom den ekspressive retningen at man begynner å fatte interesse for omskriving, prosess, en synlig stemme i teksten, og ikke bare produktet (Elbow, 1998:15). Skriveren blir mer interessant og sentral i skriveforskningen.

På 70-80-tallet kom forskningen som ser på de kognitive prosessene knyttet til skriving. Flower og Hayes (1981:366) undersøkte de kognitive strategiene til skrivere og kom frem til at skriveprosessen var hierarkisk, ikke sekvensiell, som tidligere antatt. Det var ikke snakk om å fullføre ett delmål for så å gå videre på neste, men de viste at det er snakk om en rekke mentale prosesser som virker inni hverandre, hierarkisk, på samme tid (Flower og Hayes, 1981:367). Det var en helt annen måte å tenke på skriving og på skriveprosess. Metoden kunne det derimot stilles spørsmålsteget ved. Hoel (1997:12) påpeker for eksempel at mye kognitiv skrive-forskning ble gjennomført i laboratorium med et inntrykk av å kunne kartlegge alle aspektene ved de mentale prosessene, noe som ikke er mulig. Likevel kom det mye ny innsikt ut av dette arbeidet, for eksempel at det ikke finnes én skriveprosess, men mange, både mellom individer og i det enkelte individet (Flower og Hayes, 1981). Denne forskningen hadde en forholdsvis stor påvirkning på skrivepedagogikken, som nå fokuserte på å legge til rette for de mange prosessene som foregikk samtidig.

Mot slutten av 80- og begynnelsen av 90-tallet ser vi enda et paradigmeskifte i skriveforskningen, både i Norge og internasjonalt. Hvis 1970-tallet var tiåret hvor vi oppdaget komposisjonsprosessen, var 1980-tallet tiåret hvor vi oppdaget hvor viktig den sosiale konteksten var i skriveprosessen, kommenterer Nystrand (1989:66). Han påpekte at forskningen på gitt tidspunkt fokuserte mye på individet: «Cognitive models of writing depict writers as solitary individuals struggling mainly with their thoughts» (Nystrand, 1989:70). Han ville heller undersøke hvordan skriving er et samspill mellom skriver og lesere. Han introduserte begrepet *kommunikativ likevekt*, for å gripe dette forholdet. For å kommunisere må skriveren balansere sine intensjoner og formål opp mot lesernes forventninger og behov. Skriveren har med andre ord leserne sine i tankene når de skriver (Nystrand, 1989:75). Nystrand bygger sin teori blant annet på norske Rommetveits begrep om *et midlertidig felles forståelsesrom*, for å bli forstått må vi ramme inn bidragene våre på en slik måte at de andre har en felles forståelse med oss (Rommetveit, 1974:39). Dersom vi bringer ny informasjon inn i denne midlertidige felles forståelsen må det oppklares slik at denne felles forståelsen

oppretholdes (Rommetveit, 1974:39). Her ser vi et nytt fokus i skriveforskningen, fra å se på hva den enkelte skriver tenker og gjør, til å se på hvordan hen deltar i en abstrakt dialog med tenkte lesere og omstendighetene omkring.

Bakhtins arbeider er regnet av mange som det viktigste påvirkningen for den nyere sosiokulturelle og kontekstuelle synet på språk og tekst. Rommetveit har hentet mye av sitt grunnlag fra Bakhtins syn på språket som grunnleggende dialogisk. Vi henvender oss alltid til noen når vi ytrer oss – en adressat – og vi forventer alltid respons, i større eller mindre grad (Bakhtin, 1986[1953]:95). Ytringer er heller aldri nøytrale eller helt nye, men er derimot fylt med ekko fra tidligere ytringer og konstruert med tanke på kommende ytringer, de er ledd i en lang kommunikasjonskjede (Bakhtin, 1986:91, 94-95). Språket kan dermed ikke forstås uten å se det i sammenheng med det sosiale og det kontekstuelle, og det her dialogen med kulturen og den større samfunnskonteksten trekkes inn.

*New Literacy Studies*, gjorde seg gjeldende som forskningsfelt på midten av 80-tallet (Lea, 2008:227, 230). Dette feltet løfter frem det kontekstavhengige synet på skriving, gjerne skriving i skolen, og i samfunnet og arbeidslivet. Forskerne som deler dette perspektivet går vekk fra inntrykket av at skriving er en individuell *ferdighet* (skill) som en kan pugge og mestre én gang for alle, for så å benytte de i en rekke ulike sammenhenger. Tanken om at skriving er en ferdighet har vist seg å ikke være tilstrekkelig (Dysthe, 2007:251). Man er avhengig av å forstå den sosiale sammenhengen omkring den konkrete skrivingen for å kunne uttrykke seg på en anerkjent måte i det sosiale fellesskapet man forsøker å være en del av (Lea, 2008:230). Skriving i høyere utdanning har ikke vært *New Literacy Studies*' studieobjekt hovedsakelig; det var ikke før på 90-tallet at fokuset på akademisk skriving, og skriving i høyere utdanning, ble undersøkt, og med dette kom det vi kan kalle *Academic literacies* (Lea, 2008:230).

Først, en kort redegjørelse for begrepet *literacy*. *Literacy* er et begrep som omfatter alt individet må inneha og ha omkring seg, for å kunne skape mening ved å lese og skrive i en sosial kontekst: All kunnskap, alle ferdigheter, all innsikt og alle ressurser (Blommaert, 2012; Hoel, 2008:24). Det er heller ikke snakk om kun skriftlig tekst, men også multimodale tekster av ulike slag. Det er med andre ord et meget omfattende og foranderlig begrep.

### **2.2.2 Academic Literacies**

Det er først og fremst *Academic Literacies* min forskning skriver seg inn i. *Academic Literacies* er en kritisk forskningsretning som stiller spørsmål ved 'etablerte sannheter' i sammenheng med skriftnormer og skrivepedagogikk i høyere utdanning (Lea, 2016:88).



Forskere i feltet er opptatt av hvordan makt og identitet er tett sammenfiltret med det å skrive i en akademisk sosial kontekst, og mye av forskningen tar opp hvordan makt og identitetsutvikling utspiller seg i møtet mellom studenter og akademisk ansatte (Lea, 2008:203). Det er et forsøk på å undersøke læring i en bredere institusjonell kontekst, og hvordan læring *forhandles* i denne konteksten (Lea, 2005:192). En kan oppsummere fagfeltets to hovedinteresser slik: Hvordan gi studentene støtte i opplæringen innenfor universitetet sin institusjonelle kontekst, og hvordan belyse kontroll og maktspekter i meningsskapning og kunnskapsformidling i academia (Lillis, Harrington, Lea og Mitchell, 2015:7).

Forskerne innenfor Academic Literacies har i de siste årene påpekt noen svakheter, eller feilaktige inntrykk, av hva denne retningen er opptatt av. Lea (2016:88) påpeker for eksempel at det til tider har virket som om hovedfokuset til forskningsretningen har vært marginaliserte studenters *problemer* med skriving i høyere utdanning. Dette kommer blant annet av at på samme tid som forskningen begynte å utvikle seg, var den nevnte økningen av studenter i høyere utdanning tydelig, også internasjonalt. Universitetenes studenter var plutselig av en langt mer mangefasettert studentgruppe enn tidligere, og det var ofte «den nye typen» student som ble forsket på. Ofte var det studenter fra marginaliserte grupper, for eksempel godt voksne kvinner som startet å studere eller studenter med andre morsmål eller annen kulturell bakgrunn, som ble forsket på (Lea, 2008:232). I realiteten er det akademisk skriving sett i sammenheng med institusjonell, politisk og sosial kontekst *generelt* retningen er opptatt av understreker Lea. Fagfeltet har på sin side hatt en tendens til å studere hva studentene *ikke gjør*, og hva de *ikke får til* i akademisk skriving, i stedet for hva studentene faktisk kan eller hva de kunne tenkte seg å kunne (Lillis et al, 2015:5). Lea (2016:97) etter spør også, i sin artikkel fra 2016, et skifte: Fra et fokus på individuelle studenter, til et fokus på den bredere institusjonelle og sosiopolitiske landskapet omkring høyere utdanning. De store forandringene i høyere utdanning i dag må adresseres. Før jeg kommer nærmere inn på dette, vil jeg gjerne kommentere hvordan forskningsfeltene sosiolingvistikk og skriveforskning har forholdt seg til hverandre.

### 2.2.3 Sosiolingvistikk og skriftlig språk

Det er nemlig også mulig å plassere min forskning i et sosiolingvistisk perspektiv. Blommaert (2012) og Lillis (2013) argumenterer for at skriving bør være en del av sosiolingvistikken. Det er store forskjeller i hvordan sosiolingvistikken sine forskningsfelt defineres rundt om i verden. Shuy (1990:29) skriver at sosiolingvistikken blir plassert på «ulike hyller» på de ulike universitetene avhengig av hvilke forskere som arbeider der. Sosiolingvistikk kan man

definere på to ulike måter ut fra hvor mange forskningsretninger som man vil regne inn, en smal og en bred definisjon (Deckert og Vickers, 2011). Den smale definisjonen består av studiene av dialekter og språkvarieteter, sett opp mot sosiale, økonomiske og politiske strukturer, i tillegg til flerspråksforskning (Deckert og Vickers, 2011:1). Det er denne smale definisjonen som kanskje best beskriver den norske sosiolingvistiske forskningen har befattet seg med. Mæhlum (1996:177) avgrensner i hvert fall fagfeltet slik i sin gjennomgang av norsk sosiolingvistisk historie, men påpeker på samme tid at denne avgrensningen er omdiskutert og at flere fagfelter kan, og bør, regnes inn. Den brede definisjonen henter i tillegg inn forskningsretninger fra sosiologi, lingvistisk antropologi og samtaleanalyse (Deckert og Vickers, 2011:2). Dette gjelder spesielt sosiolingvistikken i USA. De største uenighetene er ofte knyttet til spørsmålet om hvorvidt diskursanalyse, pragmatikk, språkhandlingsteori og tekstanalyse hører inn under sosiolingvistik eller ikke (Shuy, 1990:29). I Norge har disse forskningsretningene heller befunnet seg under egne grener i nordistikken eller innenfor forskningsfeltet anvendt språkvitenskap.

Skriftlig språk og skriving har derimot aldri vært noe sosiolingvistikken hovedsakelig har studert (Blommaert, 2012:2). Vi kan spore noe av årsaken tilbake til ønsket om å definere fagfeltet i kontrast til Chomskys generative grammatikk på 60-tallet, som skulle undersøke språkets regler utenfor konteksten (Lillis, 2013:3-4). Hymes, som av mange betraktes som 'sosiolingvistikkenes far', ønsket å undersøke den faktiske språkbruken og ønsket å vise at det muntlige språket var et verdig objekt å studere akademisk. Han, og sosiolingvister etter ham, har vært opptatt av å undersøke det performative ved språket og konteksten omkring språkbruken, og har stort sett tatt utgangspunkt i talt språk (Lillis, 2013:4-5). Dette resulterte i at skriftlig språk ikke ble tatt med i studiene og Lillis (2013:6) sier at det ble ansett som enten «for verdig» eller «ikke verdig nok». I tillegg har skriftlig språk og muntlig språk ofte blitt satt opp som motsetninger til hverandre, hvor muntlig språk har blitt definert som dialogisk, involvert og flyktig, mens skriftlig språk har blitt definert som monologisk, frakoblet og permanent (Lillis, 2013:9-10). I dette motsetningsparet har skriftlig språk blitt sett på som standardisert og normert, nærmest nøytralt, og kontekstløst (Lillis, 2013:7-8, 25).

Det å definere skriftlig språk inn i sosiolingvistikkenes forskningsfelt gir mer mening, ifølge noen. Blommaert (2012) og Lillis (2013) argumenterer begge for at sosiolingvistikken burde anse skriftlig språk som sitt studieobjekt. Blommaert (2012:2) definerer for eksempel New Literacy Studies som en del av sosiolingvistikken. Lea (2008:230) påpeker også at New Literacy Studies har røtter i sosiolingvistik og lingvistisk antropologi, og at det er derfor retningen betrakter skriving som en kontekstualisert sosial praksis. «It has taken quite a while

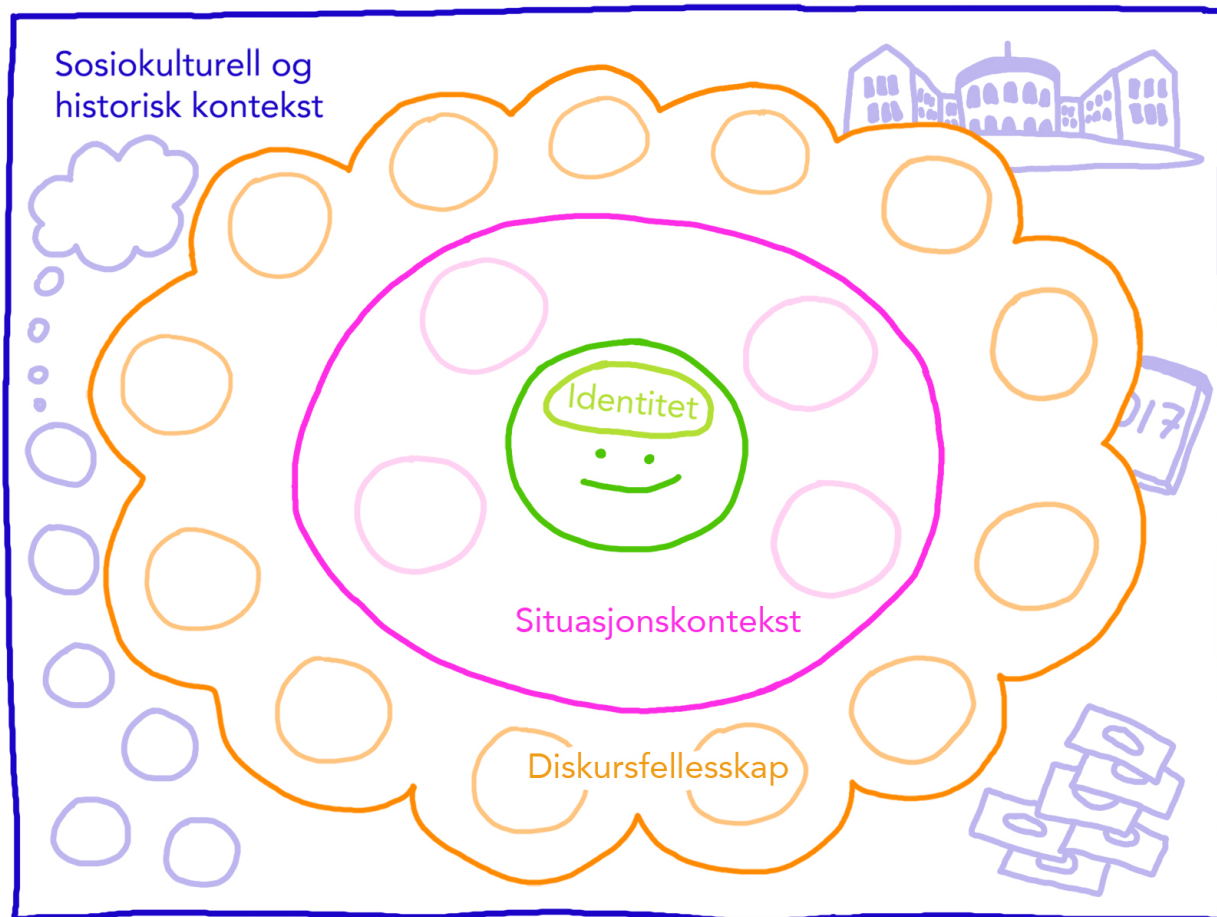
before literacy made it to the major league of sociolinguistics», kommenterer Blommaert (2012:2). Det kan derfor virke som om sosiolingvistikken i USA og England i større grad har begynt å anse skriftlig språk som sitt forskningsfelt i dag. I Norge er det likevel fortsatt ingen stor tradisjon for å betrakte studier lik min, som en sosiolingvistisk studie.

I stedet for å se på skriftlig og muntlig språk som binariteter, ser jeg på alt språk som en aktivitet knyttet til kontekstene omkring. Språk, muntlig som skriftlig er *en sosial aktivitet utført innenfor en viss kontekst*. Denne definisjonen kan gi rom for å studere fenomenet på en rekke måter. Hvilke ressurser tyr individet til i ulike sosiale situasjoner? Med hvilke formål? Hvilke ressurser er tilgjengelig for individet og hvor bevisst er det sine egne praksiser? Hvordan påvirkes konteksten av individet? Når også skriftlig språk blir forløst fra inntrykket om å være nøytralt, en motsetning til det muntlige språket, og som en ferdighet man enten har eller ikke, åpner det seg en rekke muligheter for sosiolingvistisk forskning.

### 2.3 Teori, en modell: Skriver i kontekst

Ifølge Bakhtin (1986:69) har kommunikasjonsmodellene opp til da ikke illustrert den kompliserte virkeligheten. Han mente de alle skapte et forvridt bilde av språklig kommunikasjon ved å ta vekk det aller mest essensielle, det sosiale aspektet, og den aktive rollen til *den andre*. Modellen jeg benytter forsøker å rette opp dette vrengebildet. Den illustrerer skriveren i en rekke ulike kontekster, hvor alle komponenter påvirker hverandre, men ikke uten skjevhet, treghet og visse maktaspekter, som jeg kommer tilbake til. Modellen er ikke ny, men bygger på en rekke ulike illustrasjoner benyttet av flere ulike forskere innenfor feltet, blant andre Ivanič, 1998; 2004; Eik-Nes, 2008. Disse modellene og utgavene har mest sannsynlig sin visuelle opprinnelse fra Fairclough (1993:73).

Min nærmeste kilde er likevel Dysthe sin *dialogiske diskursmodell* (1997:52), som baserer seg på Bakhtins tekster. Den forsøker å visualisere hans teori om hvordan tekster blir til i et komplekst samspill mellom en rekke faktorer og innenfor ulike sosiale kontekster. Min modell benytter andre begreper, trekker inn noe og utelater noe annet, men baserer seg altså på Dysthe.

Modell: Skriver i kontekst<sup>5</sup>

Modellen bygger på grunntankene om dialog, foranderlighet, forhandling og gjensidig påvirkning. Den skal tydeliggjøre hvordan kontekstene omkring skriveren påvirker skriveren og teksten hen produserer, og hvordan de ulike kontekstene påvirker hverandre. I en modell ser det hele ryddig og adskilt ut, men disse kontekstene og elementene er tett flettet sammen, eller helt overlappende til tider. Påvirkningen går alle veier, skriveren har også påvirkningskraft på kontekstene, selv om denne bevegelsen ofte kan ta lenger tid, i hvert fall på et diskursfellesskap- eller sosiokulturelt nivå. Det tar også naturlig nok lenger tid å endre på et fagfelts implisitte måte å vise faglig identitet i tekst, enn det tar å endre hvordan den enkelte student skriver.

<sup>5</sup> Forklaringer på de visuelle fremstillingene: Illustrasjonene med litt svakere fargevalgør er eksempler på elementer som kan befinne seg i de ulike kontekstene. Politikk, tid, penger, mennesker/samfunn og diskurs illustreres i den sosiokulturelle og historiske konteksten, sirklene i diskursfellesskapet er de andre deltagerne, og tenkte lesere/andre deltagere kan vi skimte innerst i situasjonskonteksten. Diskursfellesskap er dessuten illustrert som en «tankesky» nettopp fordi det er som en felles tanke, et abstrakt fenomen, mellom alle medlemmene i fellesskapet.

Modellen består, grovt sett, av skriveren som er plassert inn i tre kontekster til enhver tid:

- 1) Situasjonskontekst
- 2) Diskursfellesskap
- 3) Sosiokulturell og historisk kontekst

Det er viktig å påpeke at skriveren *alltid* er inne i en situasjonskontekst. Det er derfor lite fruktbart å analysere og diskutere skriveren løsrevet fra situasjonskonteksten.

### 2.3.1 Skriveren i situasjonskonteksten

Skriveren som har fått mye oppmerksomhet tidligere, og fagfeltet etterspør mer fokus på en bredere kontekst og hvordan læring foregår i denne (Lea, 2005:192). Bakhtin sier at skriverens individualitet er viktig for teksten, men han understreker samtidig at individet er innfelt i sin kultur (Dysthe, 1997:55). Vi skriver som vi gjør på grunn av de sosiale, kulturelle og historiske forholdene omkring oss, og også på grunn av hvem vi oppfatter oss selv å være som person (Dysthe, 1997:55). Identitetsfølelsen vår preger både læringsprosessen vår, produktet vi sitter igjen med og hver enkelt skriveprosess vi går inn i.

#### *An act of identity*

Skriving er «an act of identity» (Burgess og Ivanič, 2010:228). Identitet må ikke i denne sammenheng betraktes som noe stabilt eller essensielt ved en person, jeg benytter begrepet i betydningen: Sosialt konstruert, i stadig forandring og forhandling, varierende fra én tid og ett sted, til ett annet (Burgess og Ivanič, 2010:232). Identiteten konstrueres i interaksjon med den sosiale virkeligheten, mulighetene er mange og foranderlige, men ikke uendelige i den sosiale konteksten (Ivanič, 1998:12). Det er mange typer identitet, også innad i hvert individ. Det er først og fremst den faglige skriveridentiteten jeg undersøker, det kan også være forskjell på en skjønnlitterær skriveridentitet og en faglig skriveridentitet hos enkeltindividet.

Burgess og Ivanič (2010) bygger i sin artikkel videre på Ivanič (1998) sin konseptualisering av skriveridentitet, og de presenterer fem identitetsaspekter: *Socially available possibilities for selfhood, the autobiographical self of the writer, discursal self, authorial self and the perceived writer*. I min undersøkelse er spesielt to av deres identitetsaspekter interessante: The autobiographical self of the writer, og socially available possibilities for selfhood. Jeg har oversatt de til det selvbiografiske selvet, og sosialt tilgjengelige identitetsuttrykk. Identitetsuttrykk er her ment som et uttrykk man kan kjenne igjen i tekst, og som evalueres av det sosiale fellesskapet, dette kommer jeg tilbake til. De andre tre aspektene gjør

seg bare synlige i ferdigskrevet tekst, de er mindre relevante for meg da jeg ikke undersøker teksteksempler nå.

*Det selvbiografiske selvet* er det selvet skriveren føler at hen bringer med seg inn i skrivingen og inn i situasjonen, «the sense of who a person is» (Burgess og Ivanič, 2010:238). Dette aspektet ligner det vi ofte snakker om når vi snakker om identitet: Selvfølelsen, alle konsekvensene av alle opplevelsene i livet som har gitt følelsen av «hvem man er som person», interesser, verdier, tro og sosiale posisjoner (Burgess og Ivanič, 2010:238). Men, heller ikke det selvbiografiske selvet er fast eller uforanderlig, det er formet av alle de sosiale kontekstene, rollene og hendelsene som har påvirket individet, og det vil fortsette å påvirkes og dermed forandres og formes hele livet.

Burgess og Ivanič påpeker at det selvbiografiske selvet vil påvirke hvilke skrivepraksiser individet tyr til:

ways of engaging in writing, habitual times, places, speeds, rhythms, feelings, comfort zones, tools, technologies, and materials; preferred conditions such as types and amounts of noise and light; and ways of working with or without other people (Burgess & Ivanič, 2010:239).

Det selvbiografiske selvet påvirker altså konkret hvordan vi ter oss som skrivere, hvilke vaner og preferanser vi har, og hva vi foretrekker i vår skriveprosess. De legger også til at det selvbiografiske selvet vil påvirke tekstlige praksiser som hvilke sjangere man kjenner til, hvordan man starter setninger, lengde på setninger, og hvordan man jobber med tekststruktur, ordforråd og andre tekstlige vaner og trekk, som tegnsetting (Burgess & Ivanič, 2010:239). Det selvbiografiske selvet bærer på mange måter med seg utgangspunktet til hver enkelt skriver.

Det andre identitetsaspektet jeg har hentet inn, *Sosialt tilgjengelige identitetsuttrykk*, handler om de tekstlige identitetsuttrykkene som er tilgjengelige for individet i diskursfellesskapet hen skal skrive i og tilhøre. Det er snakk om både anerkjente og ikke anerkjente identitetsuttrykk. Det sosiale fellesskapet anerkjenner noen mer enn andre (Ivanič, 1998:27). Det er likevel mulig å velge det som ikke anerkjennes, men det vil innebære lavere status. Det er også grenser for hva skriverne *kan* velge å gjøre i sin skriving. Det er ikke alle identitetsuttrykk en kan velge å personifisere, og valget kan foregå både bevisst og ubevisst (Burgess & Ivanič, 2010:236-237). Er du ny på universitetet kan du uttrykke deg som student på mange ulike måter, men du kan ikke uttrykke deg som en professor med mye erfaring i tekstene dine.

### *Situasjonskonteksten*

Dette bringer oss videre til situasjonskonteksten, som er den første og mest konkrete konteksten, en her-og-nå situasjon for skriveren. Den innebærer for eksempel det konkrete rommet, andre i situasjonen, tidspunktet og formålet med skrivingen: Hva slags tekst skal du skrive? Hvem skal lese teksten? Hva er tekstens formål? Hvordan inntrykk vil du gi av deg selv til denne personen? Hva slags emne og fagfelt skal denne teksten tilhøre? Hva slags implikasjoner vil evalueringen av teksten gi. Er det en tekst du må bestå for å få gå opp til eksamen? Er det en tekst du må prestere bra på for å kunne søke master? Skriver du teksten sammen med andre? Hvor lang tid har du på å skrive teksten? Hva vet du om emnet fra før? Hva skjer ellers i livet på dette tidspunktet? Dette, og en rekke andre aspekter spiller inn på skriveren, skriveprosessen og produktet.

I denne umiddelbare konteksten kan vi også si at de mange *skriveprosessene* ligger. Å skrive innebærer en rekke ulike underprosesser: Indre mentale prosesser og følelser, og ytre konkrete prosesser som sidetall og omskriving (Hoel, 2008:38). Skriving innebærer en rekke ulike aktiviteter: Å skrive, å lese, å notere, å disponere, å lese korrektur, å argumentere, å sette seg ned, å konsentrere seg, å revidere og skrive om, å tilpasse teksten til mottakere og til kravene som stilles teksten – og oppi alt dette sitter skriveren med sin hverdag, følelser og inntrykk. Skriving og tankeutvikling går hånd i hånd. En oppdager, forstår, utvikler tanker og kunnskap mens man skriver (Hoel, 2008:65). Skrivere er ulike, og vi tyr til ulike skrivestrategier og har ulike skriveprosesser – noen utvikler tanken mens de skriver og benytter mye omskriving og revidering som verktøy, andre tenker lenge før de skriver og starter på starten og ender på slutten. Synet på skriving har forandret seg, men noen anser fortsatt skriveprosessen for å være best når den er lineær og teksten ikke må omskrives mange ganger, en kan også finne igjen dette synet i noen håndbøker for studenter (Hoel, 2008:11).

### **2.3.2 Diskursfellesskap**

Diskursfellesskapet ligger omkring situasjonskonteksten og styrer mye av det som kommer til uttrykk i den konkrete situasjonen. At diskursfellesskapet er illustrert ved en slags skyfigur i modellen er ikke uten grunn, det er nemlig en veldig abstrakt kontekst, nærmest som en slags kollektiv tanke mellom flere deltagere.

Diskursfellesskap er et abstrakt begrep. Jeg benytter begrepet på lignende måter som Ivanič (1998), som tok utgangspunkt i Swales' (1990) opprinnelige definisjon. Diskursfellesskap er små eller store sosiale fellesskap med sine egne normer for hvordan kommunikasjonen skal foregå, hvilke sjangere som skal brukes og hvordan, relevant

fagterminologi og felles mål (Swales, 1990:27). Ivanič (1998:81) påpeker at hun benytter en svak versjon av Swales' begrep, og at hun med fellesskap mener: «community in which spoken and written discourse is one element among others». For å regnes som en deltager i et diskursfellesskap må en dele en viss felles forståelse, inntrykk, ideer og språk med de andre deltagerne, da det er dette som konstituerer fellesskapet. Diskursfellesskap er ikke ment å betraktes som konstante eller uforanderlige, ikke heller nødvendigvis definert eller erklært, kanskje ikke engang bevisst hos deltagerne selv. De er i stadig forhandling og endring, noen endres raskt, andre er tregere å forandre enn andre (Ivanič, 1998:81). Begrepet kan benyttes om store språklige fellesskap, med *visse* fellestrekk og *mye* variasjon, som *akademia*. Eller det kan være snakk om små, konkrete språklige fellesskap, med mindre variasjon innad, som nordisk språkvitenskap på NTNU.

De fagspesifikke akademiske diskursfellesskapene skriver på ulike måter. Form, språklig stil, sjargong og struktur anerkjennes på ulike måter i ulike fagfelt, diskursfellesskapene har sin egen måte å skrive på og å bevise sin faglige tilhørighet på. En skriver annerledes for å bevise sin tilhørighet til religionsvitenskap, enn til kulturstudier. Denne tilhørigheten uttrykkes ikke eksplisitt, men gjennom implisitte tekstlige 'trekk' eller 'hint' (Dressen-Hammouda, 2008:239). En uttrykker sin tilhørighet til diskursfellesskapet med nesten umerkelige hint i teksten sin, slik signaliserer man at man kjenner fagfeltet og kjenner til hvordan 'vi skriver'. Dressen-Hammouda (2008:234) kaller det 'symbolic genres', symbolske sjangere<sup>6</sup>. Det handler om mer enn å forstå hvilket kildereferansesystem eller hvor mye 'jeg' det er lov å bruke i sitt fagfelt, og mer enn å benytte de rette teoriene. For å kunne tilegne seg den 'rette måten å skrive på' må studentene få mulighet til å internalisere diskursfellesskapets identitet som en del av sin identitet, og slik gjøre diskursfellesskapets symbolske sjanger til en naturlig del av sin egen skriving. Slik vil de etter hvert kunne «skrive som om de 'tilhører'» (Dressen-Hammouda, 2008:238, min oversettelse).

### *Situert læring*

Dersom man skal lære seg å skrive som om man tilhører, må man lære i det fellesskapet man ønsker å tilhøre. Med andre ord må læringen være situert. Lave og Wenger (1991) introduserte en annen måte å tenke på læring ved sin videreføring av konseptet situert læring,

---

<sup>6</sup> Genre/sjanger virker noe misvisende da det kan virke som de snakker om det vi vanligvis mener når vi snakker om tekstsjangere (novelle, kåseri, essay for eksempel). De snakker derimot om noe langt mer abstrakt og større, som i: Diskursfellesskapets inntrykk/forståelse for 'vår skriving', som kan være vanskelig å sette ord på.



og deres begrep *legitim perifer deltaking*<sup>7</sup>. I dette perspektivet får vi en måte å snakke om relasjonen mellom nye og gamle deltagere i diskursfellesskapet, og om hvordan læring foregår gjennom å bli en del av fellesskapet (Lave og Wenger, 1991:29). Det gjør man ved å ta del i praksisfellesskapet<sup>8</sup> og gjennom å bli en legitim perifer deltager og interagere med de *fullverdige medlemmene*<sup>9</sup> og være med på aktivitetene, lære kunnskapen og praksisene i dette fellesskapet (Lave og Wenger, 1991:29). For å kunne oppnå læring må man med andre ord få tilgang til aktivitetene som skal læres, en må få tilgang på de fullverdige medlemmene og de andre deltagere i praksisfellesskapet, og man må få tilgang på informasjon, ressurser og bli gitt muligheten til å delta. I rollen som legitim perifer deltager blir man skjermet for mye av kravene og pliktene til de fullverdige medlemmene, slik at man kan prøve, og feile. På samme tid får man heller ikke de samme mulighetene eller rettighetene, men intensjonen er at man til slutt blir et fullverdig medlem. Som fullverdig medlem overtar man etter de medlemmene som lærte deg opp, man blir deres kollega, eller, for så vidt, konkurrent (Lave og Wenger, 1991:57).

I dette perspektivet har de fullverdige medlemmene mye ansvar i opplæringen av de legitime perifere deltagerne. Dette er i utgangspunktet lite problematisk dersom medlemmene er klar over sine egne praksiser, men i skriving er mye underforstått i akademia. Det er mye *taus kunnskap* og de fullverdige medlemmene i praksisfellesskapet klarer kanskje ikke å sette ord på hva som gjør en tekst god i deres fagfelt (Hoel, 2008:72). Tekst vurderes ofte ut fra en slags magefølelse om hvorvidt den er god eller ikke, dette er nok på mange måter en korrekt vurdering da disse symbolske sjangrene er internalisert av de erfarne deltagerne av diskursfellesskapet. På samme tid gir det lite grunnlag for eksplisitte tilbakemeldinger og kommunikasjon om evalueringskriterier. Det er vanskelig å kommunisere til studentene hva som gjør teksten til en D eller B, dersom mye av vurderingsgrunnlaget er taust.

Det er verdt å merke seg at undervisning, *ikke* er det samme som situert læring slik Lave og Wenger (1991) bruker begrepet. Dersom økt deltagelse ikke lenger er primærmotivet er det en helt annen læreprosess enn dersom du ønsker å bli en del av praksisfellesskapet, slik Lave og Wenger understreker er målet med situert læring (1991:112). Da skifter nemlig opp-

---

<sup>7</sup> Oversatt til norsk av Hoel (2008:50). Dette begrepet må benyttes som et sammensatt begrep, det er et viktig poeng hos Lave og Wenger (1991:35-37). Det må ikke misforstås som at det finnes «illegitime perifere deltagere» eller «legitime sentrale deltagere».

<sup>8</sup> I diskusjonen i kapittel 5, kommer jeg tilbake til termene diskursfellesskap og praksisfellesskap. Foreløpig kan vi anse de for å være ganske like.

<sup>9</sup> Dette er min oversettelse av Lave og Wengers «full participation» (1991:36-37), Hoel (2008:50) opererer med *full deltagelse*, men dette synes jeg minner for mye om «complete participation» som Lave og Wenger advarer mot å bruke. Derfor benytter jeg *fullverdig medlem*, jeg kommer tilbake til dette i kapittel 5.

merksomheten bort fra med-deltagelse, og bort fra at selv de nyeste deltagerne kan bidra til feltet, selv om det bare er snakk om små bidrag i starten. Isteden blir undervisning «acting upon the person-to-be-changed» (Lave og Wenger, 1991:112). Personen skal fylles opp med kunnskap og deretter testes i om hen har lært det. Det blir en konflikt, påpeker de, mellom å lære for å vite og å lære for å vise frem kunnskapen slik at den kan evalueres (Lave og Wenger, 1991:112). Dette preges sjelden av et symmetrisk forhold mellom partene som er innblandet, og det legger ikke til rette for at studentenes oppgaver også er små potensielle bidrag til forskningen.

### 2.3.3 Sosiokulturell og historisk kontekst

Den ytterste konteksten bidrar til å plassere teksten og skriveren, situasjonen og diskursfellesskapet inn i en viss historisk tid, en kultur, et samfunn, et politisk landskap og kanskje et helt konkret land. Dette igjen påvirker hva diskursfellesskapet kan forvente, kreve og innenfor hvilke rammer deltagerne i diskursfellesskapet kan handle.

Den sosiokulturelle og historiske konteksten er kanskje det mest abstrakte nivået, og kan være utfordrende å reflektere over til vanlig (Dysthe, 1997:67). I møte med noe som er helt annerledes blir det derimot tydeligere hva disse kulturelle og sosiale forskjellene kan innebære. Akademisk literacy på kinesisk er, for eksempel, ganske annerledes enn mye av den vestlige akademiske literacyen. I kinesisk literacy er det for eksempel verdsatt å kunne ordrett sitere anerkjente forfattere, ikke utfordre autoriteter, og ikke være kritisk eller for selvstendig i egen skriving (Leki, 2004). I nordisk sammenheng er det anerkjent å vise selvstendighet, kritisk sans, og ordrette sitat må markeres for at det ikke skal ansees som plagiering. Det er andre rammer, krav, normer, regler og verdier som kan gjøre møtet mellom de ulike kulturene utfordrende, men på samme tid tydeliggjøre mange av de tattforgitthetene, og den tause kunnskapen, vi ikke lenger oppdager i vår egen kultur.

Selv om denne største konteksten er abstrakt, er aspekter ved den også veldig konkrete, for eksempel lønn, tid, institusjon og reglement. Dette er ofte farget av det politiske landskapet. Politiske beslutninger, målsettinger, timeverk, lovverk, reformer og stillingsbeskrivelser påvirker hva deltagerne i diskursfellesskapet *kan* gjøre, vil gjøre, og må gjøre, på en ganske konkret måte. Det er også mulig for individene å velge ulike strategier i møte med situasjonens krav og rammer, diskursfellesskapets normer og regler, og sosiokulturelle forventninger og plikter.

Det er viktig å forsøke å se de ulike deltagerne i sammenheng med alle disse kontekstnivåene for å forstå hva som kan påvirke studentenes skriving på universitetet.

## 3 Forskningsmetode

Kvalitativt orienterte forskere er villig til å *endre* både teori/hypotese, metode og hva som kan være data, i løpet av selve studieperioden (Wadel, 2014:135)

### 3.1 Valg av metodisk tilnærming

Jeg ønsket å undersøke, og få tilgang på, hva noen studenter og ansatte tenker, har opplevd og erfart med skriving i høyere utdanning. En kvalitativ og induktiv tilnærming er derfor et åpenbart valg. Gjennom to fokusgruppesamtaler og, etter hvert, en dybdesamtale, har metoden min blitt først og fremst induktiv, men også delvis deduktiv. *En induktiv tilnærming* tar utgangspunkt i empiri i stedet for teori, og idealet er at ikke noe skal begrense informasjonen en samler inn (Jacobsen, 2015:29). *En deduktiv tilnærming* tar utgangspunkt i teori og undersøker empiri igjennom dette perspektivet. I dette kapittelet redegjør jeg for hvordan jeg har samlet inn empirien og diskuterer noen metodiske utfordringer, før jeg til slutt viser behandlingen av datamaterialet og analysens gang.

Hvordan man velger å studere et fenomen, kommer alltid an på hvordan man ser på virkeligheten og på kunnskap. Her hører jeg hjemme i en fortolkningsbasert tilnærming. Jeg anser den sosiale virkeligheten for noe som vanskelig kan gripes da den er i stadig forhandling og endring. Vi kan ikke snakke om én objektiv virkelighet, snarere flere forståelser av virkeligheten og disse er konstruert av de deltagerne som deltar i den til enhver tid. For å kunne forstå noe av hvordan denne virkeligheten oppleves for menneskene må en forsøke å sette seg inn i hvordan de fortolker den, hvordan den oppfattes, snakkes om og oppleves (Jacobsen, 2015:29). Ingen mennesker er helt uten forutinntatthet og forventninger, men likefremt er det et ideal å la empirien tale først, før man teoretiserer ut fra det man finner. Vi er alle del av en sosial virkelighet, også når vi er forskere. Derfor blir det umulig å snakke om å oppnå *nøytralitet*, og det er heller ikke ønskelig. Hvis man skal kartlegge menneskers opplevelse av sin egen virkelighet må forskeren sette seg inn i den, og dette er bare oppnåelig gjennom nærhet og empati (Jacobsen, 2015:28-29). Det er desto viktigere med transparens,

slik at man tydelig viser frem hvordan man har kommet frem til sine deduksjoner og hvordan førforståelse man har før man samler inn noe empiri.

## 3.2 Datainnsamling

Jeg har delt opp min datainnsamling i tre deler: felterfaring, fokusgruppesamtaler med akademisk ansatte og studenter, og dybdesamtale med én enkeltstudent. I det følgende tar jeg for meg de ulike datainnsamlingsmetodene.

### Oversikt over forskningsmetode:

1. Felterfaring
2. Fokusgruppesamtaler med studenter og akademisk ansatte
3. Dybdesamtale med en enkeltstudent

### 3.2.1 Mine erfaringer fra feltet

Jeg har en rekke erfaringer fra det feltet, altså den sosiale virkeligheten, jeg vil undersøke. Å undersøke slike sosiale virkeligheter kalles ofte *feltarbeid*, og er en forskningspraksis som ofte benyttes av antropologer og sosiologer. Forskeren skal oppholde seg blant de hun ønsker å observere, i deres miljø, og aller helst delta selv i så mye som mulig av det som skjer (Wadel, 2014:17). Å undersøke hvordan det er å være et individ i en bestemt sosial virkelighet krever en metode som gjør at du kan sette deg inn i situasjonen til den andre (Wadel, 2014:35). Å delta selv minsker avstanden til og gjør det potensielt lettere å forstå menneskene i den sosiale virkeligheten man vil undersøke. Dersom man selv allerede er deltager i et felt, har man tilgang til feltet man vil undersøke, en del empiri, og en, eller flere, roller man kan fortsette å bruke for å undersøke feltet videre (Wadel, 2014:37).

Jeg har selv deltatt som deltager på universitetet og vært student, men jeg har også hatt flere roller. Å inneha ulike roller i et feltarbeid er ønskelig da det gir anledning til å studere flere ulike typer situasjoner (Wadel, 2014:29). Jeg har innehatt rollen *skrivehjelper* i de siste tre årene, dette har gitt meg innsikt i mange flere studenters opplevelser av skriving. Jeg har i denne rollen deltatt på *Skrivesnakk*. Dette er et 'drop in'-tilbud for alle studenter på HF og SVT (SU i dag), jeg som læringsassistent er tilgjengelig for de som måtte komme innom. Studentene kan komme med semesteroppgaver, øvingsoppgaver, masteravhandlinger, bacheloroppgaver, fra alle studiene på HF og SVT, én eller flere om gangen. Noen kommer også flere ganger innom med samme tekst. I tillegg har jeg vært læringsassistent på *Skrivenatt*

på Dragvoll, NTNU, fem ganger. Dette er et større arrangement én gang i semesteret hvor studentene sitter og skriver på det de måtte ønske av faglige tekster, mens vi læringsassistenter er tilgjengelige. Vi snakker med studentene om det de vil og trenger, for eksempel: Tekst, struktur, stil, referanser, formateringer, problemstillinger og innholdsfortegnelser.

En annen rolle jeg har fått muligheten til å innta på universitetet, har vært å undervise i skriving. Jeg kaller denne rollen *skriveunderviser*. Jeg har vært med på å planlegge og gjennomføre en tretimers innledende forelesning for alle nye studenter på Institutt for språk og litteratur i de siste tre årene. Jeg har også undervist to eller fire grupper med førstårsstudenter i EXFAC0017 ved Institutt for språk og litteratur, høsten 2015 og 2016. Undervisningen har omhandlet kildereferanser, tekststruktur, innledning, argumentasjon og drøfting, for å nevne noe. Jeg har laget undervisningsopplegget mitt fra bunnen av, med egne øvinger, eksempler og diskusjoner. I sammenheng med Exfac har jeg også gitt tilbakemeldinger på over 300 øvingsoppgaver i løpet av de to årene.

Mine roller som student, skrivehjelper og skriveunderviser har også gitt meg tilgang på enda flere skrivesituasjoner. Fordi venner og bekjente vet at jeg «driver med skriving» har de kommet til meg med spørsmål, oppgaver og skrivefrustrasjoner, også da jeg har vært utenfor rollene mine som skrivehjelper eller skriveunderviser. Jeg har blitt betraktet som det jeg velger å kalle en *skrivevenn*. I min rolle som skrivevenn har jeg fulgt flere venner og bekjente over lenger tid i deres skriveprosess, men det er likevel én student jeg har fulgt spesielt tett. Denne ene studenten har jeg vært skrivevenn for gjennom hens masterprosess i snart to år og slik har jeg oppnådd innsikt i hens skrivevegring, skriveprosess og masterveiledning. Dette minner mye om det Wadel (2014:59) kaller «nøkkelinformanter». Dette er informanter i feltet som en utvikler et spesielt forhold til og som gir deg spesielt mye innsikt eller gir deg tilgang til nye situasjoner på å observere. I vår skrivevennrelasjon har jeg fått tilgang til Enkeltstudentens (som denne nøkkelinformanten omtales som heretter) følelser og refleksjoner knyttet til en ganske tung masterskriveprosess med flere innleverings-utsettelse. Det er fordi jeg selv er deltager, og har innehatt alle de ulike rollene mine – og at vi har oppnådd en så nær relasjon – at jeg har kunnet få tilgang på hens fortelling og refleksjoner. Enkeltstudenten kommer jeg tilbake til i 3.2.3.

Gjennom mine erfaringer i feltet har jeg fått et inntrykk av hvordan mange studenter opplever det å skrive på universitet og hvordan skriveopplæring som har foregått på flere ulike studier, og jeg har fått smake på det å undervise i temaet selv. Jeg har ofte kommet nært på studenters frustrasjoner og utfordringer – men også gleder – med skriving (se vedlegg 5 for å se en sammenfatting av mine erfaringer fra feltet).

### 3.2.2 Fokusgruppesamtaler med akademisk ansatte og studenter

Jeg valgte å benytte meg av fokusgruppesamtaler i min empiriinnsamling, forholdsvis små grupper, på fem eller seks, én samtale med ansatte og én med studenter. Jeg ønsker ikke å intervju disse i enkeltintervju, da jeg i en gruppesamtale kan unngå den aktive rollen som man gjerne har i en intervjusammenheng. Min deltagelse begrenses i en gruppesamtale fordi det er deltagerne som får komme til og dette fører til at det blir «more emphasis on the points of view of the participants than those of the researchers» (Liamputtong, 2011:4). I en gruppesamtale er det deltagerne som påvirker hverandre, og det er nettopp denne interaksjonen som gir mulighet til å få innsikt i hva en gruppe mener og tenker. Deltagerne kan sammen utvikle hverandres tanker, sammenligne sine ulike opplevelser og utdype temaene sammen (Thagaard, 2013:99).

I undersøkelsen min kalles personene i fokusgruppene for deltagere, ikke respondenter eller informanter. Van Ommeren (2016:89-90) påpeker at termen 'informant' gir inntrykk av at de skal kunne informere forskeren om en sannhet som forskeren så viser frem. 'Informant' fordekker at den meningsskapende prosessen er en toveisprosess, der både deltagere og forsker konstruerer en «sannhet» sammen. Deltagerne sitter ikke med sann informasjon som jeg kan høste, og deretter rapportere, uten innblanding, som termen 'informant' kan antyde. Det understreker også at mine deltagere er *deltagere* i et diskursfellesskap, med sin helt personlige erfaring med å skrive på universitetet.

#### *Deltagere*

Jeg ønsket å rekruttere studenter og ansatte fra fagmiljøene innenfor det Humanistiske fakultet (HF) og Fakultet samfunnsvitenskap og teknologiledelse (SVT,) på NTNU. Dette kommer av at disse fakultetene består av fagfelt som ofte enten anser seg selv for å være skrivere (som filosofi og språk- og litteraturvitenskap), eller som noen som behandler mye tekst (historie og religionsvitenskap), og det er alle retninger hvor sluttresultatet først og fremst er et skriftlig arbeid. Det er viktig å påpeke at selv om ansatte og studenter på HF og SVT kanskje skriver mest, evalueres alle på universitetet ut fra sine tekster. Det hadde selvfølgelig vært interessant å gjøre en større undersøkelse, som Hallett (2013), med mange deltagere spredd over flere fagdisipliner, eller å undersøke flere av fagfeltene på NTNU. Oppgavens omfang og tidsperspektiv tvang likevel frem langt strengere ekskluderings- og inkluderingskriterer.

Det var et mål å få tak i deltagere fra ulike fagmiljø. Ikke for å undersøke fagmiljøene i seg selv, men for å sikre at deltagerne hadde ulike erfaringer, tanker og opplevelser med skriving i høyere utdanning. Slik kan de gå i dialog med hverandre og få fram ulikheter i møte

med det samme fenomenet. Jacobsen (2015:185) påpeker at det kan være en god måte å få frem interessante synspunkter.

Jeg ønsket å snakke med studenter på sisteåret bachelor, eller på masterløpet. Disse jobber med større skrivearbeid, bacheloroppgave eller masteravhandling, eller har et slikt arbeid nært forestående. De har en viss erfaring med å være student på universitetet, slik at de har mange opplevelser med skriving og opplæring i skriving. De akademisk ansatte skulle også ha en del erfaring med nettopp bachelor- og/eller masterstudenter, og de skulle ha hatt undervisning på disse nivåene i minst tre år. Optimalt skulle de gjerne ha veiledet på bachelor- og/eller masternivå, men jeg satte ikke dette som et absolutt krav. Jeg ønsket ikke å kjenne til de akademiske resultatene til studentene, og ønsket ikke å ha et nært personlig forhold til noen av deltagerne.

Jeg forsøkte å komme i kontakt med mulige deltagere på flere måter. Jeg hengte opp plakater, flyers og hadde digitale annonser ute på Instagram og Facebook (se vedlegg 1), sendte ut e-post til vilkårlige professorer og førsteamanuensiser, 26 ved HF og 37 ved SVT, og spurte studenter i min perifere omgangskrets direkte. Det var få som takket ja til å delta, og de fleste ble rekruttert gjennom mail eller direkte forespørsel. To akademisk ansatte tok selv kontakt på grunn av plakaten eller etter tips fra andre, resten ble kontaktet direkte på e-post gjennom et vilkårlig utvalg.

Mitt endelige utvalg av akademisk ansatte besto av seks akademisk ansatte, fire fra SVT og to fra HF, samtlige med lang erfaring innenfor academia og noen med bred kjennskap fra begge fakulteter. Noen av deltagerne kjente hverandre før, av ulike årsaker. Mitt endelige utvalg av studenter besto av fem studenter, to fra SVT og tre fra HF. Noen av disse kjente også noe til hverandre ved tilfeldigheter. Alle studentene har flerfaglige erfaringer på tvers av fakultet og/eller universitet og høyskole. Fire hadde påbegynt en mastergrad – én av disse skrev master i undersøkelsesøyeblikket – og en av studentene gikk sisteåret på bachelorgrad.

Før den første fokusgruppesamtalen gjennomførte jeg et meget uformelt prøveintervju for å teste opptaksutstyret og et rom for egnethet. Jeg samlet fem tilfeldige studenter jeg kjenner, stilte dem noen improviserte spørsmål om skriving som bekreftet at gruppeformen var nyttig for mitt tema.

### *Samtaleforberedelser*

Dagen før de tre samtale ble det sendt ut tre ulike samtaleinnramminger, disse hadde tittelen «Intervjuinnramming» for å ikke forvirre deltagerne. De var spesialtilpasset hver enkelt fokusgruppesamtale (se vedlegg 2). Samtaleinnrammingene ble ikke sendt til

deltagerne før dagen før samtaler, slik at de ikke skulle forberede seg for mye til samtalen på forhånd. Først og fremst skulle dokumentet ramme inn selve samtalsituasjonen for deltagerne, og ikke gi de for mye tanker om tema. Jeg ville unngå å begrense hvilke tema deltagerne kunne komme inn på i sine samtaler, og ikke minst unngå at de forsøkte å svare for å tilfredsstille meg. Derfor besto ikke innrammingen deltagerne mottok noen spørsmål, og det som sto om tema var kort og lite detaljert:

Akademisk skriving. Akademisk ansatte og studenters opplevelser, erfaringer og tanker om både det å selv skrive akademisk på universitetet, og om opplæring, veiledning og undervisning i skriving ved universitetet (Fra samtaleinnrammingene).

Med en meget åpen intervjuform forsøker man å få deltagerne til å fortelle så mye som mulig fritt om sine erfaringer (Dalen, 2011:26). Antagelsen er at man i større grad får tak i det deltagerne *selv* assosierer med temaet dersom man som forsker ikke bringer for mye spørsmål eller tematikk inn i samtalen. I selve samtalen presiserte jeg også at dette var deres samtale og at de kunne snakke om det som falt de inn der og da.

Selv var jeg en fasilitator, eller moderator, i samtaler. Jeg hadde med meg en samtaleguide (se vedlegg 2) som var bygd opp av syv trinn, fra å ønske velkommen til å spørre om deltagerne følte vi var ferdig. I motsetning til en intervjuguide, som består av en rekke spørsmål i en viss rekkefølge (Jacobsen, 2015; Dalen, 2011; Thagaard, 2013), hadde jeg bare ett spørsmål jeg ønsket å stille innledningsvis i samtaler, for å få deltagerne i gang:

Til de ansatte: Hva husker du om hvordan du selv opplevde det å lære å skrive akademisk?  
Til studentene: Hvordan har du opplevd det å lære å skrive akademisk?

Likevel hadde jeg en rekke «forslag til tema», og noen få spørsmål, som jeg kunne benytte dersom samtaler stoppet helt opp.

### *Gjennomføring av samtaler*

Jeg serverte kaffe og kjeks, og vi småsnakket før vi satte i gang. Slike detaljer kan være viktige for å for å skape et trygt samtalemiljø (Liamputtong, 2011:72). Stolene organiserte jeg i en sirkel uten bord i midten, og jeg satt i sirkelen sammen med deltagerne. Enkelte forskere påpeker at det er lurt å sette deltagerne i en sirkel slik at alle kan se hverandre og gi innspill på hverandres utsagn, men han påpeker også at de aller fleste fokusgruppedeltagere vil føle seg mest komfortable bak et bord (Liamputtong, 2011:72). Den åpne sirkelen oppfordrer til deltagelse, og minsker sjansen for at noen forsvinner inn i egne tanker eller stirrer inaktivt ned i bordplaten. Mine deltagere virket lite berørt av å ikke ha et bord.



Det er viktig å skape en mulighet for alle til å snakke (Liamputtong, 2011:73). Alle deltagerne introduserte seg til de andre i gruppen med det de ønsket selv av informasjon innledningsvis. Samtaleguiden min ble helt overflødig i begge fokusgruppesamtalene, med unntak av at jeg stilte spørsmålet mitt innledningsvis. Samtalene fløt fra første stund. De innspillene jeg har i samtalene er inspirert av det deltagerne snakker om, og ikke av min guide.

Fokusgruppesamtalene ble begge over to timer lange. I samtalen med de akademisk ansatte måtte den ene deltageren gå etter en time og tjue minutter og samtalen så ut til å gli litt lettere med færre deltagere.

### 3.2.3 Enkeltstudenten

Etter å ha gjennomført fokusgruppesamtalen med studentene innså jeg at studentene ikke hadde snakket nesten noe om utfordringer og vansker knyttet til skriving. Studentene i fokusgruppen ga et ganske annet inntrykk av studenttilværelsen enn jeg ofte har fått inntrykk av i min feltefaring, og også det skriveforskning ofte konkluderer med at er tendensen hos studenter.

Jeg besluttet å tilføye en dybdesamtale, og kontaktet derfor en av studenten jeg har vært skrivevenn for. Dersom utvalget man planla ikke «i tilstrekkelig grad gjenspeiler variasjonen i den opprinnelige målgruppen» kan det være nødvendig å utvide det opprinnelige utvalget (Dalen, 2011:50). Dette innebar et skifte av metode og samtalestrategi, fra tilfeldig og observerende, til utvalgt og deltagende. Enkeltstudenten passer inn i mine opprinnelige utvalgskriterier, hen er masterstudent på HF eller SVT, med noe tverrfaglig bakgrunn og tidligere erfaring fra høyskole. Vår dybdesamtale varte i 1 time og 35 minutter. Jeg kjenner hens prosess inngående, og hen kjente også noe til mitt prosjekt før vår samtale.

Samtaleinnrammingen til Enkeltstudenten skiller seg naturlig nok ut fra de andres (se vedlegg 3). Enkeltstudenten hadde med seg noen masterprosess-papirer, slik at det kunne brukes som ressurs for å tenke tilbake på skrivevenn-situasjoner vi hadde hatt sammen. Også samtaleguiden til dybdesamtalen er helt annerledes, se vedlegg 3. Samtalens karakter krevde at jeg var samtalepartner. Jeg hadde med meg noen tema og noen spørsmål også til denne samtalen, men jeg ville bare benytte dem dersom samtalen stoppet opp. Samtalen vår fløt derimot lett, stort sett var det bare Enkeltstudenten som fortalte, jeg benyttet ikke noen spørsmål som jeg hadde med på forhånd.

### 3.3 Metodiske utfordringer

Alle metodiske valg påvirker hvordan materiale man sitter igjen med. Jeg har forsøkt å redegjøre for mine valg gjennomgående, men det er likevel på sin plass å reflektere over noen begrensninger i eget materiale. Her følger også noen refleksjoner over hvordan potensielt samtalsituasjonen preger empirien jeg sitter igjen med. Jeg viser frem noen utdrag fra samtaleene allerede i dette kapittelet. Disse er trukket frem for å analysere min metode, ikke problemstilling.

#### 3.3.1 Å benytte egen erfaring

I starten av dette kapittelet påpeker jeg at også forskere er en del av en sosial virkelighet, og at jeg har vært en del den sosiale virkeligheten jeg forsker på, på flere måter. Det er noen spesielle utfordringer knyttet til det å være tett på empirien man forsker på. Desto nærmere du står empirien, desto større utfordring kan det være å forske på det, siden du lett blir blind på sosiale situasjoner som du kjenner godt (Spradley, 1980:61-62). Jeg har reflektert over hvordan min skriveopplæring har fortonet seg slik at jeg kan forstå mitt utgangspunkt og mine egne opplevelser bedre. Jeg har for eksempel fått mye eksplisitt kommunikasjon om skriving, fått mulighet til å øve ved å skrive mange øvinger, fått mye tilbakemelding og hatt mange studenter å diskutere egen skriving med. Ved å gjøre min erfaring eksplisitt har jeg minket den sosiale blindheten noe. Målet i kvalitativ forskning kan ikke være objektivitet eller nøytralitet. I en kvalitativ forskningsprosess må målet være grundighet og transparens, og det er dette jeg har forsøkt å skape gjennom å redegjøre for egen erfaring, og nærhet til deltakere og studiefelt.

En fordel er at jeg har innehatt ulike roller i feltet nesten hele tiden. Disse rollene har gjort at jeg har måttet, og kunnet, se på skriving på universitetet fra ulike vinkler og ulike posisjoner. I tillegg har jeg fått møte studenter fra mange ulike fagfelt, og fått erfare at det er mange ulikheter mellom disiplinene. Den faglige tyngden fra min bachelor i anvendt språkvitenskap ga meg også tidlig metaspråklige begreper om tekst og skriving, og et perspektiv på skriving i sosial kontekst, som har vært et verktøy for å «metareflektere» over det jeg har observert og lært, underveis i de ulike rollene.

Min største utfordring har vært å ikke skulle lete etter tendenser jeg allerede kjenner. Derfor valgte jeg å benytte induktiv metode, og den åpne formen på samtalen. På en side ga dette meg et nytt innsyn i feltet, og helt annet datamateriale enn jeg hadde forventet. Jeg hadde forventet at studentene skulle snakke om vansker med skriving, da dette er det jeg oftest opplever i kontakt med studenter. Det viste seg ikke å være tilfellet og i stedet ga det

meg ny, spennende innsikt. På en annen side ville ikke dette gi meg samme mulighet til å belyse hvordan skriving kan oppleves som vanskelig for noen studenter, eller undersøke nærmere hvorfor det oppleves så vanskelig. Jeg kunne muligens benyttet mine erfaringer fra feltet som empiri til dette, men for å øke min vitenskapelighet trakk jeg isteden inn Enkeltstudenten, slik kunne jeg benytte fordelene av å ha fått innsyn i et ganske tøft forhold til skriving. På denne måten kunne jeg belyse flere opplevelser fra feltet.

### **3.3.2 Hvem sier seg villig til å delta i en fokusgruppe?**

Det er å forvente at de som takker ja til et slikt prosjekt er spesielt interessert i temaet som skal diskuteres. De to akademisk ansatte som selv tok kontakt med meg fortalte begge eksplisitt at de var spesielt opptatt av akademisk skriving. Jeg sendte e-post direkte til 63 ansatte, og fikk svar av 12, hvor åtte takket nei, og bare fire sa seg villig til å delta. Vi må dermed regne med at de seks ansatte som takket ja, er ansatte som er interesserte i skriving på en eller annen måte, i utgangspunktet.

Instagram-annonsen, Innside-annonsen, og plakat/flyers ga ingen respons fra studentene. Det var også flere av studentene jeg spurte direkte som takket nei. Hvorfor ingen tok kontakt kan sikkert forklares på mange måter. For eksempel kan det ha virket lite relevant, at de ikke hadde tid, at det var for lite informasjon eller at de ikke følte at det gjaldt dem. På samme tid kan det hende at studenter som synes skriving er vanskelig ikke følte at de hadde noe å bidra med, at de ikke ville snakke om sine problemer, og i hvert fall ikke i en gruppekontekst med fremmede.

Det å sitte i prosessen med å skrive bacheloroppgave eller masteravhandling var ikke et av mine utvalgsriterier for deltagerne, og det var bare én av de fem som satt i skriveprosessen for øyeblikket. Etter hvert innså jeg at det sannsynligvis har preget dataene mine noe. Ved at de er erfarne studenter, kunne de fortelle mye om denne tilværelsen, om å lære å skrive på universitet og mye om sine mange erfaringer med skriving. Men jeg tror derimot ikke at skriveutfordringer og –problemer nødvendigvis vil tematiseres nettopp fordi de fleste av studentene ikke satt i en skriveprosess for øyeblikket. Det å sitte i skriveprosess er noe annet enn å ha den bak eller foran seg. I min erfaring har jeg innsett at skriving oppleves som tyngst når man sitter i det og kjenner presset på kroppen. Dette kan altså være en annen forklaring på at skriveproblemer i liten grad ble tematisert av studentene i fokusgruppe-samtalen.

### 3.3.3 Hvordan påvirker samtalen og deltagerne det som deles?

Formen på samtaler påvirker hva deltagerne deler, på flere måter. Det er viktig å etablere et godt samtaleklima hvor alle kommer til orde og det føles trygt å snakke. Deltagerne virket veldig trygge i samtalekonteksten i begge fokusgruppesamtalene, de stilte hverandre spørsmål, svarte og sa seg uenig. Alle så ut til å komme til orde, selv om ikke alle snakket like mye, men det er ikke påfallende forskjeller mellom deltagerne i samtalerne.

Samtalesituasjonen påvirker hva deltagerne *kommer på* å dele. Siden deltagerne ikke hadde fått spørsmål eller tema på forhånd, ble sikkert mange av deres bidrag først og fremst formet under samtalen og inspirert av det de andre sa. Dette kan ha ført til at viktige tanker og hendelser ikke ble tatt opp fordi samtalen ikke handlet om det temaet, og at man ikke kom på å snakke om det. Tema de på forhånd kanskje tenkte de skulle dele, kan de ha glemt underveis eller ikke kommet til orde med. Avslutningsvis spurte jeg likevel om noen hadde noe mer de ønsket å si, og etter at flere deltagere hadde grepet muligheten, uttrykte de at de ikke hadde mer å tilføye. Kanskje kan disse avslutningsspørsmålene ha fanget opp tema de ikke kom til orde med, eller på forhånd hadde planlagt å trekke inn, men glemt underveis.

Det er ikke sikkert at alle deltagerne fikk snakket uttømmende om alle tema. Det er ikke sedvane å avbryte hverandre for mye, og man holder seg gjerne i det minste delvis til temaet som ble tatt opp av den som snakket sist. I fokusgruppesamtalen med de ansatte snakket deltagerne gjerne flere minutter uten at noen avbrøt for å ta samtaleturen. Det kan ha vært vanskelig å avbryte eller komme tilbake til et tema som ble forlatt midt inne i en tur. Det var også flere temaer som faktisk ble hentet opp igjen av en annen taler på tross av at andre tema ble tatt opp i mellomtiden. Da ble det for eksempel innledet med: «Jeg tenker på det du sier med – altså forventning fra samfunnet...». Det virket dermed som at deltagerne igjen trakk inn de tema de anså som spesielt interessante.

Situasjonen påvirker også hva man *velger* å dele. Det kan føles ubehagelig å skulle dele svært personlige ting, og det vil kreve mye av enkeltdeltageren å trekke dette inn selv dersom samtalen ikke dreier seg om det allerede. Vansker ble diskutert noe i samtalerne, men studentene modererte ofte utsagnene underveis, slik som i disse tilfellene:

Student: Og der føler jeg at jeg sliter litt ... ehh, eller sliter og sliter da, litt vanskelig

Student: Det må jeg bruke tid på. Eller. Min egen tid i hvert fall. Det er ikke sånn at jeg tar meg, bruker dødslang tid på det

Men det var noen tema som de sammen likevel utbroderte som problematiske. I disse tilfellene var det mange tilbakekoblinger fra de andre studentene, mye latter, og flere som

fortalte om lignende opplevelser om samme tema. Det var tydelig at de sammen ønsket å skape et godt samtaleklima og ta godt imot slike fortellinger dersom de skulle dukke opp.

I intervjusammenheng er det ikke så sjeldent at intervjuobjekter ønsker å fremstille seg selv på en viss måte og derfor ikke ytrer de mest radikale eller upassende utsagnene fordi de vil gjøre et godt inntrykk (Thagaard, 2013:115). Dette kan påvirke det man sitter igjen med som forsker, og resultatet kan være at man ikke kan undersøke visse aspekter ved det fenomenet en forsker på. Deltagerne i fokusgruppesamtalene virket derimot svært trygge og kom med en god del ytringer som kanskje vil kunne ansees som risikofylte å ytre i sosiale sammenhenger, her er et par eksempler:

Student: Jeg leste ingenting mellom da februar og mai, og jeg fikk en A på den eksamen. Og jeg kunne ikke innholdet i faget veldig godt, men jeg tror jeg bare... han eller hun som leste denne oppgaven syns jeg var flink til å skrive

Ansatt: Jeg tenker at studentene har blitt dårligere på de 25-30-årene jeg har holdt på, altså det var en annen gruppe mennesker som slapp inn på universitetet

Dette synes jeg gir inntrykk av at de ikke sensurerte seg i disse samtalene og at de følte at de kunne dele også tema som er litt mer omstridt.

### 3.3.4 Min påvirkning på deltagerne

At deltagere i forskningssammenheng forsøker å gi forskeren det hen ser etter, er ikke uvanlig. I min rolle som fasilitator unngikk jeg å stille spørsmål som: «Hva er *vanskelig* med skriving», og unngikk slik å påvirke dem med mitt inntrykk av at mange synes det er vanskelig å skrive. Vi kan til en viss grad se at noen av svarene deres bar preg av at de gjerne ville svare slik at jeg fant noe av interesse:

Student: ...at dem føler, at dem føler – kanskje ikke så relevant for det du skriver [til TM] men, at dem føler at det er mer...

Ansatt: Teori som tvangstrøye versus hjelpemiddel tror jeg også er noe som, hvert fall hvis du [til TM] ønsker å snakke om studenter og studenter sine skriveprosesser så tror jeg at det er et kjernepunkt

Ansatt: Jeg vet ikke jeg, jeg føler at vi har vært innom ganske mye da, håper at du har fått noe av det du .. [til TM] holdt på å si skal .. utforske videre også

Det er likevel interessant at selv der hvor studenten påpekte at det kanskje ikke var relevant for meg, fortalte vedkommende likevel videre. De gangene samtalen til de ansatte ikke handlet om noe jeg kunne være interessert i ble det likevel ikke påpekt, og tema ble ikke

byttet. At de forsøker å svare så relevant som mulig for min forskning er helt umulig å komme unna i en intervjukontekst (Thagaard, 2013:115).

Den forskende samtalsituasjonen er en sosial interaksjon mellom forsker og deltagere, og forskerens personlige egenskaper kan påvirke til en viss grad hva man får tak i (Thagaard, 2013:113). Jeg er selv masterstudent, men litt eldre enn mange andre masterstudenter. Kanskje vil min alder og studentstatus gjøre at deltagerne så meg som lite truende og enten på samme nivå, eller under dem, i status. De ansatte kunne likevel potensielt se meg som en student som de burde holde en viss fasade oppe for, mens studentene kanskje syntes det var merkelig at en medstudent skulle forske på dem.

I fokusgruppesamtalene satt jeg stort sett bare og observerte. For å illustrere hvor lite jeg snakker i fokusgruppesamtalene har jeg telt mine egne innspill i samtalene: 19 ganger (4.07 prosent) i fokusgruppesamtalen med de akademisk ansatte, og 17 (2.04 prosent) ganger i samtalen med studentene. Dette er med unntak av tilbakekoblingssignaler som «mm», «ja» og lignende. Mine innspill, etter det innledende spørsmål nevnt tidligere, kom i tillegg først etter over halvannen time med samtale mellom deltagerne. Jeg avbrøt ikke deltagerne, heller ikke ved anledninger hvor de snakket om tema jeg ikke anså for særlig interessante. Ved én anledning hentet jeg inn en av de ansatte som ikke fikk delt sin første studentopplevelse, en viktig del av fasilitatorrollen er å etablere et trygt samtalemiljø hvor alle føler seg sett og hørt.

I samtalen med Enkeltstudenten er mye, som nevnt, annerledes, og jeg preger samtalen i langt større grad. Jeg har registrert 119 innspill fra meg i denne samtalen på én time og 36 minutter. Likevel utgjør ikke mine innspill mer enn 26 prosent av samtalen, og innspillene er nesten utelukkende spørsmål, oppfølgingsspørsmål og utdypinger av det studenten sier. Også dybdesamtalen er preget av å være deltagerens samtale.

### 3.4 Etske hensyn

Etske hensyn kan være så mangt. Nedenfor går jeg kort gjennom formalitetene med anonymisering, oppbevaring og samtykke.

Prosjektet er blitt godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Alle samtalene er tatt opp på to digitale diktafoner. Opptakene er blitt lagret på trygg måte, oppbevart uten tilkobling til internett og uten å overføres fra opptakerne. Opptakene på den ene opptakeren ble slettet rett etter transkripsjon, opptakene på den andre opptakeren er oppbevart til prosjektslutt og, nå som avhandlingen er levert, slettet. Navn og kontakinformasjon er aldri blitt oppbevart på samme sted som opptakene, og transkripsjonene er blitt helt anonymisert

med det samme de ble transkribert. Kjønn og alle fagspesifikke referanser som kan avsløre identiteten til deltagerne (og de andre personene de snakker om) er endret. Transkripsjonene er ikke blitt vist fram i sin helhet i noen annen situasjon enn veiledning. De anonymiserte transkripsjonene er ivaretatt for eventuell videre forskning.

Alle deltagerne fikk informasjon om prosjektet tilsendt før de sa ja til å delta på prosjektet. Etter at de sa seg villig til å delta fikk de tilsendt en samtykkekontrakt med informasjon om prosjektet og signeringsfelt (se vedlegg 4), samt allerede nevnte samtaleinnramminger. I tillegg informerte jeg muntlig om hvordan opptakene og transkripsjonene skulle behandles, og om at de kunne trekke seg fra prosjektet om de ønsket det på et hvilket som helst tidspunkt. Samtykkekontrakten signerte deltagerne på samtaledagen, eller straks etter samtalen. Den 2. Mai 2017 sendte jeg deltagerne opplysninger om hvordan deres bidrag var behandlet og hvordan deres anonymitet var ivaretatt. Ingen av deltagerne trakk seg fra prosjektet.

### 3.5 Bearbeiding av datamateriale

Etter de åpne samtalen satt jeg igjen med en stor mengde ustrukturerte data etter at transkripsjonsjobben var ferdig. Jeg skrev forskningslogg rett etter samtalen for å ta vare på de inntrykkene jeg satt igjen med, før jeg transkriberte. Jeg grovtranskriberte innholdet i Word ved hjelp av diktafonen, hvor jeg markerer noe pauser, trykk og overlapp. Samtalene ble anonymisert med det samme jeg transkriberte.

#### 3.5.1 Oversikt over materiale

Materiale	Lengde	Metode	Antall deltagere
Erfaringer i feltet	5 år	Gjennom tre roller: Skrivehjelper, Skriveunderviser, Skrivevenn	Mange
Samtale med ansatte	2 t og 14 min	Fokusgruppesamtale	6 akademisk ansatte
Samtale med studenter	2 t og 17 min	Fokusgruppesamtale	5 studenter
Samtale med Enkeltstudent	1 t og 35 min	Dybdesamtale	1 student, og meg

#### 3.5.2 Deltagerbetegnelser

Deltagerne undersøkes ikke som enkeltindivider, de presenteres ikke med bakgrunn og jeg har ikke systematisk undersøkt én og én deltagers ytringer. De ytrer seg i kraft av å være ansatt, student eller Enkeltstudent, ikke som individer, selv om de selvfølgelig ikke representerer fag-

felt eller «alle ansatte», og er der i kraft av sin individuelle opplevelse. Deltagerne er kodet som: Ansatt eller A, Student eller S, og Enkeltstudenten eller E. Mine innspill er kodet med TM for Turi Marte. I utdrag hvor flere ansatte eller flere studenter snakker sammen, avbryter eller svarer hverandre markeres dette innad i hvert utdrag med A1 og A2, etter hvem som ytrer seg først i utdraget, som nummer to og så videre. Det er dermed ikke slik at A1 alltid er den samme deltageren i ulike utdrag, på ulike steder.

### 3.5.3 Transkripsjonsnøkkel for samtaleutdrag

EKSEMPEL	FORKLARING
...	Tenkepauser
/ A2: Ja ja /	Samtidig snakk
er <u>veldig</u> vanskelig	Trykk
[alle ler]	Mine kommentarer
<i>Faget mitt</i>	Endringer for anonymitet
"jeg vet ikke"	Tale markert med doble apostrofer markerer at taleren lager «sitatstemme», som om de imiterer noen andre eller lignende
arbeidslivs- i hvert fall	Bindestrek markerer avbrutt tale, av taleren selv
empiri- / S2: Balansert	Bindestrek og skråstrek markerer avbrutt tale av andre deltagere

### 3.5.4 Analysens gang

Jeg reduserte kompleksiteten i materialet mitt gjennom en stegvis deduktiv-induktiv metode<sup>10</sup> (Tjora, 2012:174). Jeg har også hatt en egen logg for memoskriving, for å ivareta tankene jeg hadde i møte med mitt materiale. Dette er et sentralt poeng i kvalitative analyser, slik at forskeren skal kunne gå tilbake i analysen sin, ha oversikt og skape fremdrift i arbeidet (van Ommeren, 2016:91-92).

Først kodet jeg de ansattes samtale for hånd, på papir. Men siden det jeg satt igjen med etter den manuelle kodingen ikke var søkbart eller lett å håndtere forsøkte jeg å benytte det kvalitative kodingsprogrammet NVivo<sup>11</sup>. Gjennom dette digitale kodearbeidet kunne jeg avdekke akkurat hvor mye jeg selv deltok i samtalene, jeg kodet samtalene svært tekstnært, før jeg samlet disse kodene inn i mer abstraherte kategorier og fikk etter hvert et visst overblikk over hva de ulike gruppene snakket om mest. Det var derimot vanskelig å benytte

<sup>10</sup> Tjora (2012) plasserer bindestreken mellom stegvis og deduktiv.

<sup>11</sup> Jeg benyttet NVivo for Mac, 11.4.0, 2016-utgaven.



programmet etter gjennomkodingen, prosessen føltes mekanisk og fjern, det var utfordrende å få en god oversikt og jobbe intuitivt mellom råmateriale, koder og kategorier. Thagaard (2013:160) påpeker at straks en analyseprosess føles kjedelig, er det som regel fordi kategoriseringen blir for lite reflektert og at man har sluttet å tenke gjennom hvilke kategorier som egner seg best til å beskrive og skape oversikt over innholdet i materialet. Jeg byttet derfor nok en gang strategi og gikk over til å samle koder og utsagn i Word-dokumenter. Jeg hadde gjennom disse to kodeprosessene blitt svært godt kjent med materialet mitt, og gjennom oversikten med de abstraherte kategoriene i NVivo, begynte jeg i stedet å samle utdrag som passet inn i disse kategoriene i et Word-dokument. Dette gjorde at jeg lett kunne beholde oversikten, søke og jobbe mer manuelt med utsagnene til deltagerne. Jeg har vedlagt en oversikt over kategoriene fra samtale og vist frem noen av deres underkategorier og sorteringer, for å illustrere noe av mitt analysearbeid (se vedlegg 6).

I en *stegvis deduktiv-induktiv metode* arbeider man både oppadgående og nedadgående, og prosessen er ikke lineær (Tjora, 2012:176). Jeg har hoppet både frem og tilbake i den tenkte prosessen, og arbeidet tidvis induktivt og tidvis deduktivt. Jeg startet med en induktiv tilnærming og tekstnære koder, som resulterte i noen mer abstraherte kategorier. Så gikk jeg litt tilbake i kode/kategoriseringsarbeidet og tilbake til råmaterialet, for å samle sammen de interessante kategoriens innhold på nytt. Deretter undersøkte og omstrukturerte jeg innholdet i kategoriene. Jeg utviklet noen hovedtema for hver samtale gjennom å koble inn den teoretiske modellen fra 2.3, da temaene så ut til å dreie seg omkring disse kontekstene. Her er et eksempel på sammenhengen mellom en enkeltytring, via en tekstnær kode, via kategori, via over-kategori, til tema:

Ansatt: De jeg underviser har ingen erfaring med hvordan å sette sammen en... ehm... hvordan de skal argumentere for noe, eller støtte det argumentet, eller bruke andre kilder og så videre.	ENKELTYTRING
Kan ikke argumentere	TEKSTNÆR KODE
Analytisk, argumentere og abstrahere	KATEGORI
Om studenters skriving	OVER- KATEGORI
Ansatte om studentene i dag	TEMA



## DEL II

### Analyse og drøfting



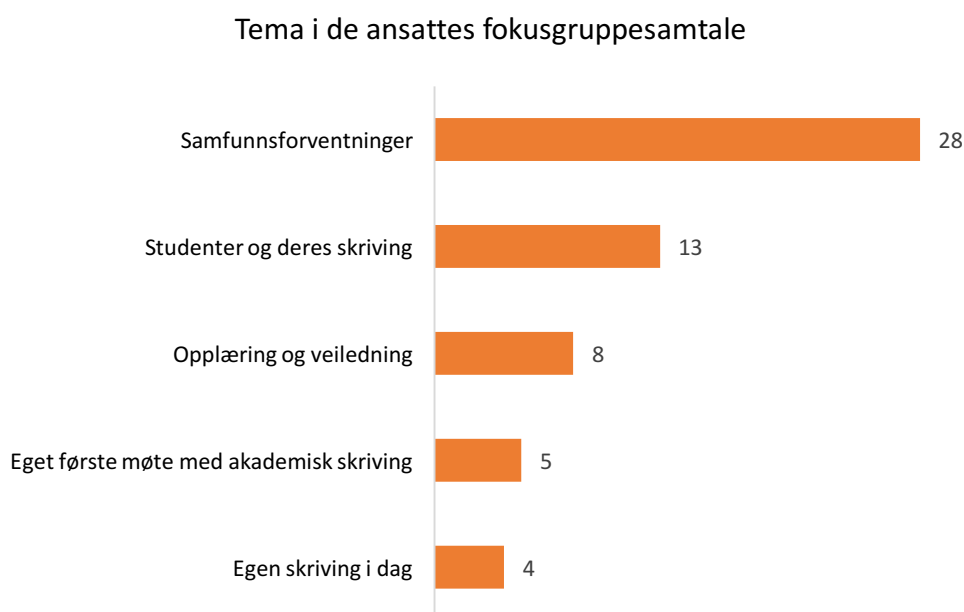
## 4 Hva snakket deltagerne om

Jeg har ganske høye krav til meg selv når det kommer til skriving egentlig, jeg prøver å..være god, til å gjøre det nøye  
Student fra fokusgruppe

I dette kapitlet viser jeg frem noen temaer i samtaler. Den åpne samtaleformen gjør det interessant å se hvilke tema deltagerne kom innom i sine samtaler, derfor presenterer jeg temaene i søylediagrammer og utdyper noen av disse her. Jeg viser frem hvordan noen av disse temaene ble omtalt av deltagerne, andre utdyper jeg derimot i neste kapittel.

### 4.1 De ansattes fokusgruppesamtale

Det er i realiteten flere undertema, og dette forteller ikke noe om rekkefølgen, da noen tema i realiteten blir snakket om i flere omganger. Likevel gir dette et inntrykk av hvilke tema deltagerne snakket om, og hvor mye de snakket om dem.



Tallene er antall sider i transkripsjonen

#### 4.1.1 Om studenters skriving og studentene

De ansatte snakker mye om studenter og studenters skriving, som jeg har valgt å dele inn i to underkategorier: «Om studenter» og «Om studenters skriving». Det ville vært enkelt å betrakte det som det samme temaet, men ved å dele det opp i to nyanser av samme tema, kan vi tydeligere se at de ansatte snakker på to ulike måter om studentene og skriveprestasjonene deres.

De snakker mest om studentenes skriving, og da virker det som om det er inntrykk av skrivingen til studenter *generelt*. Ofte handler disse utsagnene om trekk en kan se i ferdig tekst. Temaer de ansatte er innom i sammenheng med studenters skriveprestasjoner handler om hvor analytiske, argumenterende og abstraherende studentene er i sin skriving, om deres behandling av empiri, om teori- og faglig forståelse, om tekststruktur, språklig stil og også noe om skriveprosess og lesing. Undersøker man kun utsagnene om studentenes skriving, er disse utelukkende negativt ladet, og handler om hva studentene ikke får til, ikke har lært, eller synes er vanskelig. Det fortelles også om hva de ansatte synes er mangelfullt hos studentene.

Ansatt: De jeg underviser har **ingen erfaring** med hvordan å sette sammen en... ehm... hvordan de skal argumentere for noe, eller støtte det argumentet, eller bruke andre kilder og så videre.

Ansatt: Det opplever jeg som viktig og svært ofte **mangelfullt**. At de på en måte, leseren blir ikke veiledet i hvor dette er på vei og hvorfor...

Ansatt: Altså det er et **stort problem** at en ganske stor andel av studentene kan jo ikke skrive / A2: Nei! / A1: Jeg har jo veiledet masterstudenter som har til gode å skrive en grammatisk korrekt setning.

Det er til sammen 35 lange eller korte utsagn som ligner på disse, og som på en direkte eller indirekte måte passer inn i kategorien *studentenes skriving* som mangelfull, problematisk og med for lav standard. De påpeker i sammenheng med disse utsagnene at studentene vil ha raske løsninger i form av maler, oppskrifter og kurs, og at de ikke er så opptatt av om de lærer noe, eller gjør noe *godt* – bare de får en god karakter å vise til etterpå, «jo mindre de har gjort for den gode karakteren, jo bedre», formulerte en av de ansatte.

Utsagnene i kategorien *studentene selv* er derimot av en annen karakter og ikke utelukkende av negativ art, selv om det er flest av dem også her. Jeg har sortert utsagnene inn i tre ulike typer: Positivt ladet, negativt ladet og refleksjoner omkring studentenes situasjon. De *negativt ladede utsagnene* handler om at dagens studenter ikke er like talentfulle, at de har «blitt dårligere på dem [siste] 25-30 årene», at de har mindre interesse for faget, at de må presses til å lese, og er ikke gode på å skjelne gode kilder fra dårlige.

Ansatt: Fordi det kommer så mange inn på universitetet, og vi som tilhører de frie fagene da, vi får jo nå etter hvert ikke de beste studentene.

Ansatt: Av og til så ser det for meg som studentene er opptatt av om noe de gjør er riktig eller galt heller enn om det er godt eller dårlig [flere sier ja].

Det ser ut til at de tenker at mange studenter innebærer lavere kvalitet, og de påpeker at dette kommer av at «påfyllet har kommet nedenfra». Dette impliserer at når det kommer flere studenter til høyere utdanning, innebærer dette at flere av de dårligere studentene.

De utelukkende *positivt ladede ytringene* er få, men viser at de også sier at det finnes studenter som de kaller «ambisiøse», «mest interessante» og «beste», men de nevnes mest i bisetninger og vi får ikke vite så mye om dem. De sier derimot helt konkret at studentene i dag er blitt utrolig mye bedre på muntlig presentasjon.

Utsagnene som *reflekterer over studenters situasjon*, bærer preg av medfølelse, empati. De ansatte viser innsikt i studentenes usikkerhet i møte med arbeidslivet:

Ansatt: Men studentene i de frie masterne går rundt og er noen bleke skygger av seg selv i i mangel på selvtillit, fordi man går ikke samme løpet [som profesjonsstudentene], og man sammenligner seg da med de som på en måte har denne beskyttelsen fra begynnelse til slutt så å si.

Ansatt: Å få en opplevelse av å faktisk kunne gjøre noe som har en verdi, utover innenfor akademia. For det er en del av det som studentene sliter med at de er litt sånn der usikre på seg selv, rett og slett, hva er det de kan bidra til?

De ansatte vet at bare få av studentene skal bli forskere og mange skal, og må, ut i arbeidslivet. Dette kan være en veldig vanskelig og forvirrende tid for studenter, det er derfor viktig for de ansatte at studentene faktisk får en følelse av å kunne være nyttige ute i samfunnet. Praksis og utplassering trekkes frem som gode måter å gjøre studenten klar over hvordan sin kompetanse er relevant for arbeidslivet. En av de ansatte snakker om at hen er opptatt av å gi de studentene som skriver «godt», men «ikke akademisk godt», en forståelse av at de innehar en kompetanse som er nyttig i arbeidslivet, selv om de ikke når høyt nok opp på det akademiske nivået for å få bedre karakterer.

Det at de ansatte snakker i negative ordelag om studenters skriving, kan ha sammenheng med det at de sitter i en samtale nettopp om studenters akademiske skriving og at de ønsker å peke på det som ikke fungerer, eller det som kan bli bedre, i en slik sammenheng.

### 4.1.2 Om skriveopplæring

De ansatte snakker lite om hva de selv gjør for å lære studentene å skrive, og dette kommer stort sett ikke på deres eget initiativ. Når det likevel er blitt den tredje største temabolken, er det fordi det er en av de få tingene jeg spør dem om direkte, ved å stille oppfølgingsspørsmål om hvordan studentene lærer å skrive. Det første spørsmålet stiller jeg etter 1 time og 47 minutter. I stedet for å si så mye om de tiltakene de har satt inn, dreier samtalen igjen over på hva studentene ikke får til i sin skriving. Det andre spørsmålet stiller jeg etter to timer:

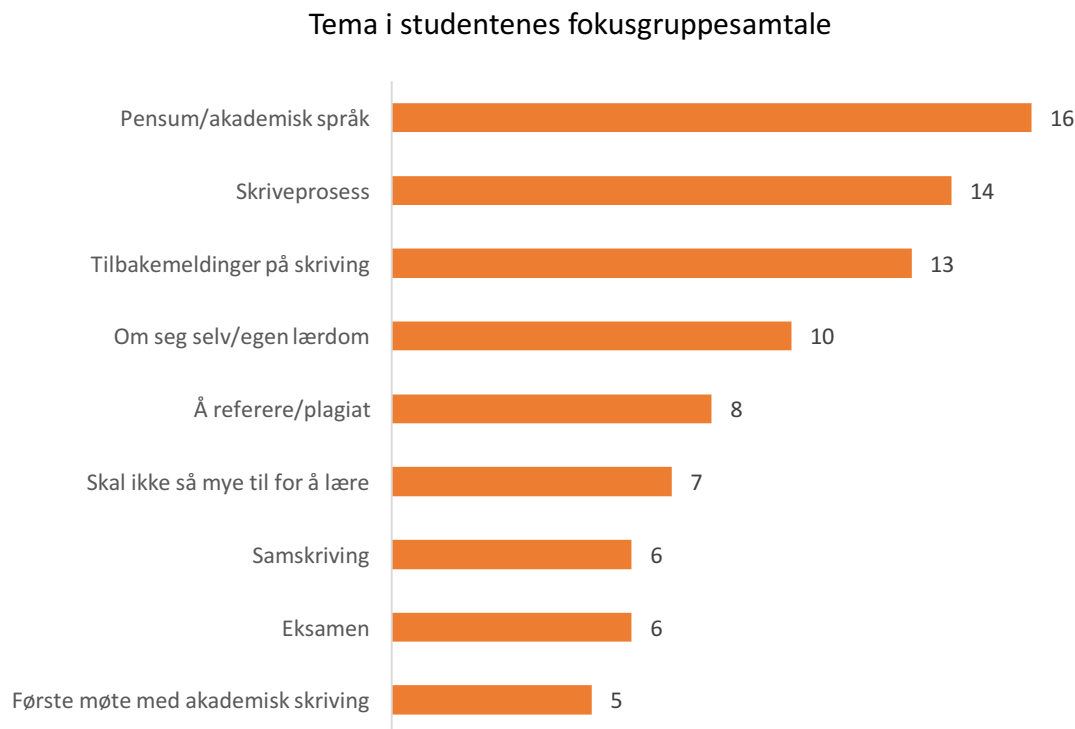
TM: Hva gjør dere? For å prøve å vekke den her interessen og for å prøve å gi dem den tekniske kompetansen da, og den her metaforståelsen som dere hele tiden er inne på, den her ”forstå hva de holder på med”, ”forstå hva de vil si”, ”hvor de vil”.

Som svar forteller de ansatte om konkrete opplæringsopplegg de har forsøkt å benytte. De snakker om at de forsøker å få studentene til å lese mer akademiske tekster, at de har hatt skrivekurs uten særlig hell og laget veiledningsskriv til semesteroppgaver, også uten at det var så vellykket. Noen av de ansatte har vist frem et stort utvalg tidligere studenttekster som inspirasjon, mens noen gir en «strukturoppskrift» i starten av studiet som fundament å bygge på for ferske studenter. Noen har også egne emner om skriving.



## 4.2 Studentenes fokusgruppesamtale

Studentene er innom flere temaer enn de ansatte. De har høyt et samtaletempo, det er mye snakk og mange tilbakekoblingssignaler. Transkripsjonen her er derfor på betraktelig flere sider. Å føye temaene inn i noen få hovedkategorier, uten å fordekke mye av innholdet, er vanskeligere her:



**Tallene er antall sider i transkripsjonen**

Studentenes samtale dreier seg hovedsakelig om deres egne erfaringer med skriving og konkrete skrivesituasjoner. De snakker derimot ikke om skrivesperre eller skriveangst i denne samtalen, selv om de tar opp at det er vanskelig å lese akademiske tekster, de synes akademisk språk er unødvendig tungt og vanskelig å sitere.

### 4.2.1 Studentene om skriving

Det viste seg raskt at jeg hadde fått tak i en gruppe studenter som mest sannsynlig var ganske ressurssterke hva angår skriving på universitetet.

For det første uttrykker studentene eksplisitt at de har høye krav til seg selv, at de er perfektionister, at de har fått gode tilbakemeldinger på skrivingen sin, at de gjør seg ferdig med hjemmeeksamen og oppgaver et par dager før, slik at de kan se på det igjen med friske øyne før innlevering, og at de vil «pushe seg» til å gjøre det beste de kan.

Student: Jeg har ganske høye krav til meg selv når det kommer til skriving egentlig, jeg prøver å ..være god, til å gjøre det nøye, og ... jobbe mye med det da. eh.... så jeg føler at ... ja, hvert fall i forhold til sånn i min klasse da, så har jeg et enda .. noen ganger litt høyere forventinger til meg selv enn kanskje noen andre har

For det andre nevner studentene en rekke ulike tiltak de har i sammenheng med skriveprosessen. De har mange tanker om egne prosesser, tips de har fått i sammenheng med det å skrive og refleksjoner om hva som fungerer for dem. Jeg har samlet til sammen 55 stikkord/ korte utsagn knyttet til dette, og det sier noe om hvor reflekterte disse studentene er i møte med en skriveutfordring. Eksempler er: Ha problemstillingen på en lapp foran seg, revidere tekst i flere omganger, strukturere etter hvert, involvere andre, ta seg en god pause for å se på det med nye øyne, søke opp og lese lignende tekster, skrive i flere dokumenter, skrive på flere steder i teksten på én gang, klippe vekk det avsnittet det stopper helt opp på og lime det inn i et annet dokument for å ta vare på det til senere. Studentene har et bevisst forhold til at det å skrive er en prosess med flere ulike faser og at omskriving er et viktig element i skrive-arbeidet.

For det tredje har jeg funnet en rekke metaspråklige begreper i studentenes samtale, som: *Formelt og nøyaktig språk, fin struktur, rød tråd, tematiske overskrifter, analyseringsevne, teoretiske poeng, revidere, bearbeide tekst, anglisert språk og innsikt i faget*. Dette er begreper om tekst, struktur og språkhandlinger. Det at de har så mange slike utsagn sier noe om hvordan innsikt de har i tekst og skriving. Jeg har samlet begrepene inn i fem abstraherte kategorier som sier noe om hvilke tekstlige elementer de snakker om, enten direkte eller indirekte: Språklig stil, tekststruktur, koherens, akademiske språkhandlinger og skriveprosess.

Med alle disse funnene mener jeg at det er rimelig å anta at disse studentene er ressurssterke og forholdsvis reflekterte når det kommer til det å skrive akademisk.

#### **4.2.2 Om tilbakemeldinger på skriving**

Studentene snakker ved flere anledninger i løpet av samtalen om det å få tilbakemelding på sin skriving, og til sammen utgjør det en ganske stor andel av samtalen. Det er snakk om tilbakemeldinger på øvingsoppgaver/semesteroppgaver, alternative tilbakemeldingsordninger de har vært borti (få muntlig tilbakemelding på café, få prosenttilbakemelding underveis) og tilbakemeldinger i form av respons fra andre studenter. De snakker utelukkende positivt om tilbakemeldinger generelt og respons mellom studenter, men de diskuterer mye hva som hadde vært den optimale formen på tilbakemeldinger på øvingsoppgaver. Godkjent / ikke godkjent er alle er enig i at det er en svært lite fruktbar tilbakemelding. Når oppgaven bare må

godkjennes for eksamen, jobber de bare akkurat nok, slik at «de kan ikke ikke godkjenne den», de mister rett og slett motivasjonen, selv om de er ressurssterke studenter. De sier at de ikke får noe eierskapsforhold til arbeid som ikke evalueres med karakter og tilbakemeldinger:

Student: Sånn for meg personlig, så tror jeg at jeg får ikke noe sånn særlig eierskapsforhold til den, det er liksom sånn bare...ja! Den skal være godkjent, det er liksom ikke .. eh... noe av meg kan du si, det er ikke sånn at jeg skal få, liksom: ”Jeg kan få en A eller B!” det er liksom... ja, ”her, vær så god”.

Mot slutten av diskusjonen av dette temaet henvender studentene seg faktisk direkte til universitetet for å formidle sitt tips: «Man har ikke den siste driven da til å liksom..gjøre det til en...skikkelig bra oppgave [...] Så det er jo et tips til universitetet, gi bokstavkarakter!». Det kan virke som at studentene ser denne samtalen som en mulighet til å formidle hva som må endres, til universitetet, slike henvendelser er det flere av<sup>12</sup>.

#### 4.2.3 Studenter og ansatte om studenters skriving

Hvis vi ser de to fokusgruppesamtalene opp mot hverandre, tegner det seg to ganske ulike bilder av dagens studenter. De ansatte snakker om studentenes skriving som for dårlig, og studentene som lite engasjerte og lite motiverte. Studentene på sin side snakker litt om hva de synes de har lært av akademisk skriving, som de kan ta med seg inn i arbeidslivet. Dersom vi sammenligner deres utsagn med, noe av det, de ansatte påpeker om studenters skriving, ser vi dette todelte bildet helt konkret (se neste side).

Det studentene føler de har igjen for å skrive akademisk	Noe av det de ansatte sier om studenters skriving
Innhente informasjon	Tenker for snevert når de skal finne litteratur og informasjon om et tema
Argumentere, også muntlig	Kan ikke argumentere, mangler abstraksjonen og argumenterer bare for og i mot
Hvordan man skriver tekster	Kan ikke skrive, har til gode å skrive grammatisk korrekt
Hvordan man jobber for å nå en deadline	Må ha hjelp til å sortere tankene og finne ut hva som er overkommelig å få til
Hvordan bygge opp teksten for å si det jeg vil frem til på mest mulig effektiv måte	Har ikke gode overganger og rød tråd i teksten

<sup>12</sup> Disse konkrete innspillene, sammen med noen innspill fra de ansatte og Enkeltstudenten, har jeg samlet sammen med noen konkrete implikasjoner fra min drøfting og konklusjon, i vedlegg 7.

Hvordan man er veldig tydelig og gjør seg forstått	Mye demping og helgardering, tør ikke argumentere selvstendig
Være kritisk til kilder, kildekritikk	Har problemer med å skjelne gode kilder fra dårlige, vet ikke om databaser
Transparens i tekst – forklare hvorfor du tenker sånn	Mangler det abstraherte løftet. Sliter med å skape en egen stemme i teksten
Løse problemer når de oppstår	

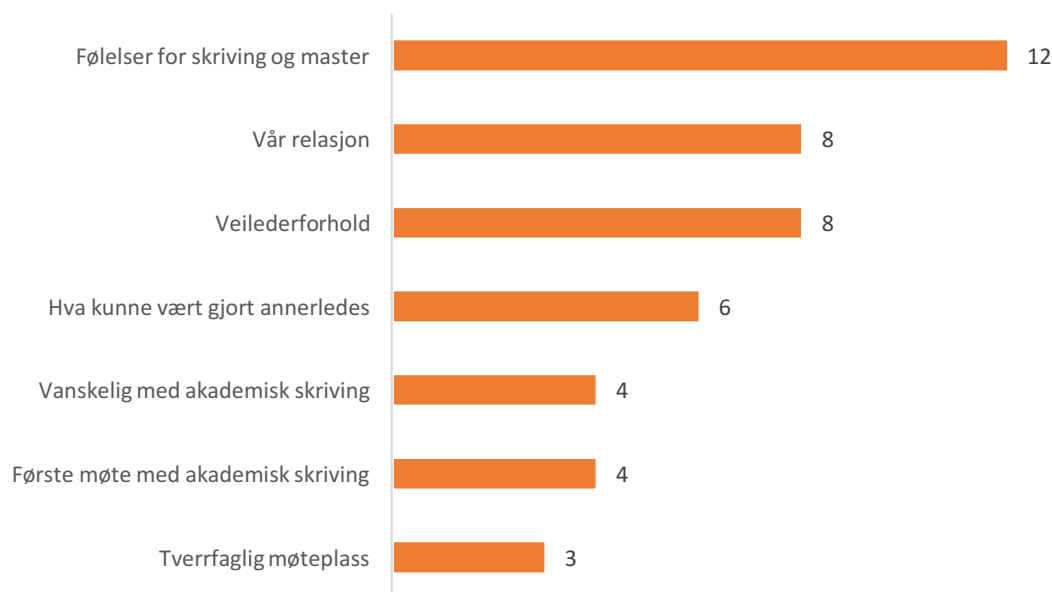
Det er ingen av de ressurssterke studentene som sier at de kunne tenke seg å bli forskere, men de sier alle at det de lærer gjennom å skrive på universitetet har stor overførbarhet til arbeidslivet.

Denne sammenligningen viser oss tre ting: 1) Metodisk må vi reflektere over at jeg som forsker, eller studentene selv, kan overvurdere deres evner, og at de ansatte har et særlig problemorientert fokus i denne samtalen. Dette er rapporterte inntrykk som ikke nødvendigvis speiler virkeligheten på noen god måte. 2) De ansatte synes tilsynelatende at det finnes en god del studenter som ikke mestrer skriving på universitetet på et tilfredsstillende nivå. 3) Det finnes studenter som tilsynelatende får det til på et tilfredsstillende nivå.

### 4.3 Enkeltstudentens dybdesamtale

Dybdesamtalen med Enkeltstudenten er veldig ulik fokusgruppesamtalene hva angår tematikk. I likhet med studentene snakker hen en del om egne erfaringer med skriving på universitetet, men her det er snakk om hens *følelser* knyttet til det å ikke få til å skrive, og det er få utsagn om konkrete tekstlige elementer, ingen skriveprosessiltak og lite metaspråklige begreper.

Tema i Enkeltstudentens dybdesamtale



Tallene er antall sider i transkripsjonen

#### 4.3.1 Om følelser knyttet til skriving

Det Enkeltstudenten snakker mest om, er følelsene sine.

Enkeltstudenten: Jeg føler meg ikke trygg nok.. på det å skulle skrive, og føle - jeg er veldig selvkritisk. Sånn at alt det jeg skriver er... [puster tungt] blir på en måte gått igjennom med lupe, sånn, ned til minste bokstav liksom. Altså at jeg: ”Aff, det her er dårlig, det her er enda verre, dette er bare .. dritt”. Ja, så det hjelper jo at... at andre leser det, samtidig så er det forferdelig vanskelig å skulle levere fra seg noe, fordi jeg blottstiller meg.

Det er noe som preger hele samtalen og alle de ulike temaene, på en direkte eller indirekte måte. Å skrive gjør Enkeltstudenten utrygg og selvkritisk, og hen føler at: «Jeg blottstiller meg fullstendig, jeg deler på en måte sjelen min gjennom det å skrive». Jeg skiller i det følgende på følelser knyttet til den ferdige teksten: *Produktet*, og skrivingen: *Skriveprosessen*.

Dersom vi først konsentrerer oss om hvor utrygg Enkeltstudenten er på teksten hen produserer, ser vi i utdraget over at det er spesielt vanskelig å tenke på hvordan den blir

vurdert av andre. Når andre vurderer teksten, vurderer de også hen selv som person, føler hen. Det er vanskelig å finne ut hva Enkeltstudenten synes er vanskeligst å få til i den akademiske teksten. Hen klarer ikke så lett konkretisere det. Etter hvert kommer det frem at Enkeltstudenten synes det er vanskelig å få sin språklige stil «akademisk nok», og at det aller vanskeligste er å referere til teori på en selvstendig og riktig måte:

Enkeltstudenten: Det.. det jeg kanskje synes er absolutt vanskeligst, er å gjøre om... teori til mitt eget, det å lese teori og så.. eh, være såpass trygg på meg selv at jeg skjønner det jeg.. den teoretikeren har skrevet til å forklare det med mine egne ord, det er vanskelig

TM: Det er vanskelig

E: Ja

TM: Mm

[...]

E: Det noen andre sier som jeg skal gjøre om, ”kanskje jeg misforstår, tenk hvis jeg tar feil, tenk hvis, tenk hvis, tenk hvis” ikke sant. Gjøre – ja, nei, det synes jeg er kjempevanskelig.

Studentene i fokusgruppesamtalen synes også at det å skrive om teori er det aller vanskeligste:

Student: Det er jo ofte veldig vanskelig, teoridelen, eller sånn, når du skal redegjøre for hva andre fagpersoner har sagt og som allerede har vært skrevet, så er det ofte sånn at du sitter der og du bare prøver å skrive om akkurat det samme uten å liksom, ja. Og det er sånn veldig slitsomt arbeid da, så det er egentlig ganske befriende når man er ferdig med å legge frem alt sammen og begynner å kunne diskutere, ikke sant

Det som er interessant med å se disse utsagnene opp mot hverandre, er ikke bare at de begge synes det vanskeligste er å skrive om teori og referere, men å se på hvordan studenten fra fokusgruppen og Enkeltstudenten uttrykker seg om det. Enkeltstudenten ser ut til å trekke inn mye følelser knyttet til hvem hen er, hvordan hen er og hvilke evner hen har – det blir veldig personlig. Studenten i fokusgruppen påpeker at det er «veldig vanskelig», og at det er «slitsomt arbeid», men samtidig at man blir ferdig – og det er befriende. Hen fra fokusgruppen ser ut til å i større grad å tenke på at ubehaget går over, og kobler det ikke til *seg som person*, men til at det er *arbeidet* som er hardt.

Tanken på at produktet ikke er godt nok påvirker også skriveprosessen. Som vi ser i det tidligere utdraget gjennomgår Enkeltstudenten alt «med lupe», en tidkrevende aktivitet som ser ut til å være preget av mye stress. I samtalen kommer det tydelig frem at Enkeltstudenten synes selve skriveaktiviteten er det absolutt tyngste med skriving. Og det virker som om hen tror det er *ekstra* vanskelig for nettopp hen:

Enkeltstudenten: Jeg må skrive. Jeg føler at jeg liksom ikke får det til. Det, det, alle liksom sier at: ”Ja, men du, bare vent til du kommer til den der....kneika hvor det bare løsner, og så går det bra!” Men jeg kommer ikke til den kneika hvor det bare løsner og går bra! Og man får en sånn der: ”Bare å skrive i timesvis!” Jeg har hatt den der sånn ca.... halvveis én gang.

Hvor jeg satt på skolen....eh.. kjempelenge og skrev et par, tre, fire sider, tror jeg [...] og da er- var egentlig det første gang jeg gikk hjem med skolen med en god følelse! Tenkte at: ”Ja, nå har jeg faktisk vært produktiv! Det her har egentlig gått ganske bra!”

Det kan virke som at Enkeltstudenten vet at skriveprosessen er tøff for andre også, men «alle andre kommer over kneika». Hen har kommet over kneika én gang, og gikk hjem med en god følelse. Senere i samtalen trekker hen derimot igjen inn «følelsen av å komme over kneika», men her ser det ut til at også det å komme over kneika kan være umotiverende og skremmende for hen:

E: [Har hatt den følelsen] halvveis, med det som jeg har jobbet med nå. Og det tror jeg også er litt av grunnen til at det er litt vanskelig å ta det opp igjen, for det gikk såpass  greit å skrive det... eh... sånn at, når jeg nå kanskje kommer til å møte på litt mer motstand igjen... så kjenner jeg på det at det er tungt.

TM: Ja

E: Ja... [3 sek, hen puster tungt]... det er jo bare.... [2 sek, ler litt oppgitt begge] Nei, men det er liksom, åh, jeg føler meg jo mislykket liksom..... [5 sek]

TM: Ja [lavt]

E: Det er jo det man gjør. Når man ikke får det til.....nok

Det å «komme over kneika» beskrives som en endelig løsning for andre studenter, mens det for hen bare er en midlertidig løsning, før mer motstand. Denne følelsen av at det er vanskeligere for hen, skaper følelsen av å være mislykket. Igjen beskrives det som et personlig nederlag. Det er mange utdrag som de vi har sett, de beskriver Enkeltstudentens vegring mot skriving, og følelse av å ikke lykkes med produktet sitt. Hvorfor er det blitt så vanskelig? Noe av svaret ligger sannsynligvis i de opplevelsene Enkeltstudenten har hatt med skriving på universitetet, eller kanskje snarere de opplevelsene hen *ikke* har hatt.

#### 4.3.2 Enkeltstudentens skriverhistorie

Å få oversikt over det vi kan kalle hens «skriverhistorie» er nyttig for å undersøke opplevelsene til Enkeltstudenten. Jeg har satt sammen detaljene som hen gir om sitt forhold til skriving til en sammenhengende historie i ettertid<sup>13</sup>.

Enkeltstudenten har aldri sett på seg selv som en skriver og hen har aldri brukt skriving for å lære. Det å skrive på barneskolen og ungdomsskolen var ikke interessant, og hen sier at hen «var jo ikke spesielt bra liksom». Enkeltstudenten har en høyskoleutdanning fra før, men sier at hen skrev «ekstremt dårlige oppgaver», leste ikke pensum jevnlig og forsto ikke helt hvordan hen burde jobbe på dette studiet. Da benyttet hen seg av skippertak på

<sup>13</sup> Innenfor det anonymitetshensynet tillater selvfølgelig. Enkeltstudenten har fått lese sin skriverhistorie og har godkjent den med hensyn til anonymisering. Hen synes selv at den gir et riktig bilde av hens opplevelse av egen situasjon.

eksamen, og skrev alt natta før. Da Enkeltstudenten begynte på universitetet, slapp hen Humstart på grunn av den tidligere utdannelsen, noe hen angrer på i dag. Enkeltstudenten syntes allerede den første teksten hen skulle skrive på universitetet, i Exfac, var vanskelig å skrive, og fikk mye hjelp av en venn utenfor universitetet. Uten denne vennen hadde ikke hen greid seg gjennom fagene, tror hen. Etter Exfac hadde hen aldri skriveinnleveringer i sitt eget fagfelt igjen, emnene hadde bare eksamensevaluering. Enkeltstudenten sier at de gikk igjennom *Den gode oppgaven* (Rienecker og Jørgensen, 2013) på bachelor i tre forelesninger, men kan ikke nevne noen tema fra dette på eget initiativ og sier at hen ikke kan huske at de snakket noe om skriveprosess. Enkeltstudenten sier at hjemmeksamenene på universitetet etter hvert gikk bedre, da hen etter et par eksamener forsto at man bare måtte begynne å få ett ord ned i et dokument – da var det enklere å fortsette. Det at det var tidspress og en fast innleveringsfrist, var også veldig hjelpsomt. Hen leste alt av pensum i sitt eget fag, og kunne komme tidlig på morgenen for å lese før forelesning da hen syntes faget var veldig interessant. Hen undersøkte mulighetene til å søke master allerede førsteåret, gledet seg til å begynne og visste hvilket tema hen skulle skrive om i masteravhandlingen, lenge i forveien.

Da Enkeltstudenten begynte på master, hadde ikke instituttet noe seminar eller responsgrupper for hens kull, selv om de hadde det både før og etter, og på samme tid for andre fagfelt, på samme institutt. Enkeltstudenten fikk en veileder hen hadde en veldig god tone med, men hvor selve skriveveiledningen ikke fungerte. Hen snakker mye om hva hen skulle gjort annerledes i veilederforholdet. På samme tid forteller hen også at veilederen ikke ga noe konkret respons på tekstutdragene hen leverte, at veilederen ofte snakket om irrelevante tema som familien, og at det føltes som at det ikke var tid for Enkeltstudenten da veilederen var veldig travel og opptatt. En typisk veiledning beskrives slik:

Enkeltstudenten: Ehh, nei det var at når jeg leverte inn, eh.. noe til veiledning, og kom på veiledningen... så kunne det ofte være sånn at... ”Ja, du, eh, jeg har dessverre ikke rukket å gått gjennom alt... men, men det jeg ser er jo at- ” og så blar hen igjennom det jeg har levert og så sier hen at: ”Nei, men det her ser greit ut, bare gi meg mer!”

Enkeltstudenten måtte utsette masteren et semester. Etter dette tidspunktet ble Enkeltstudenten kjent med meg og jeg ble etter hvert hens skrivevenn. Jeg hjalp hen til å reflektere mer over eget metodevalg, lage en tydelig problemstilling og fortalte om skriveprosesser og tekststruktur. Hen omstrukturerte prosjektet fullstendig. Enkeltstudenten kaller meg «skrive-mammaen» sin og påpeker at våre skrivevennmøter førte til at hen «reflekterte faktisk over hva jeg drev med».



E: Og det tenker jeg at det er jo en utvikling for meg å, her, som du har på en måte vært med å... å.. gjøre for meg da, ikke sant. / TM: Mm / E: Og det tror jeg har vært veldig fint da, jeg trenger noen jeg stoler på og som jeg står, på en måte, litt nært og som skjønner hvor... hvor fælt det er, og som .....eh, ikke er ute etter å ta meg, sånn... ordentlig hvert fall.

Enkeltstudenten forteller at vår skrivevennrelasjon har bidratt til at hen har forstått mer hva ulike kapitler i en masteravhandling kan innebære. Hen hadde en disposisjon til masteren fra før våre møter, «men det som er inni kapitlene [på disposisjonen vi lagde sammen], det hadde jeg jo ikke [på plass]». Vi har også trent på det å dele tekst med andre studenter.

Veiledningsforholdet fungerte fortsatt dårlig, men Enkeltstudenten turte ikke si ifra til veilederen da det føltes som å si at «du er ikke bra nok». Hen så seg nødt til å utsette innleveringen av masteren enda et semester. Etter halvannet år gikk veilederen ut i permisjon og Enkeltstudenten benyttet anledningen til å finne en annen veileder, uten å ta opp problemet med den gamle. Den nye veilederen har fungert veldig godt. Enkeltstudenten synes den nye veilederen tar mye hensyn og er veldig forståelsesfull, noe som gjør at hen tør å sende inn mer til veiledning. Den nye veilederen er flink til å gi konkret respons i teksten, spørre hvordan skriveprosessen har vært siden sist og gi Enkeltstudenten råd for videre skriveprosess. Jeg og hen har hatt nye runder med strukturering og skriveplanlegging, og fortsetter å ha kontakt både som venner og som skrivevenn. Selv om Enkeltstudenten fortsatt ikke har levert masteravhandlingen, sier hen selv at hen er så sta at masteren skal leveres om det så må ta så mye ekstratid. Enkeltstudenten trekker også inn det at hen har vært del av en tverrfaglig møteplass<sup>14</sup> med andre studenter, som en forklaring på hvorfor hen fortsatt holder motet oppe. På denne tverrfaglige møteplassen har hen sett andre studenter levere masteren år på overtid, noe som gir hen tro på at også hen skal klare å levere masteren til slutt.

---

<sup>14</sup> Jeg har valgt å ikke navngi denne tverrfaglige møteplassen av anonymiseringshensyn.

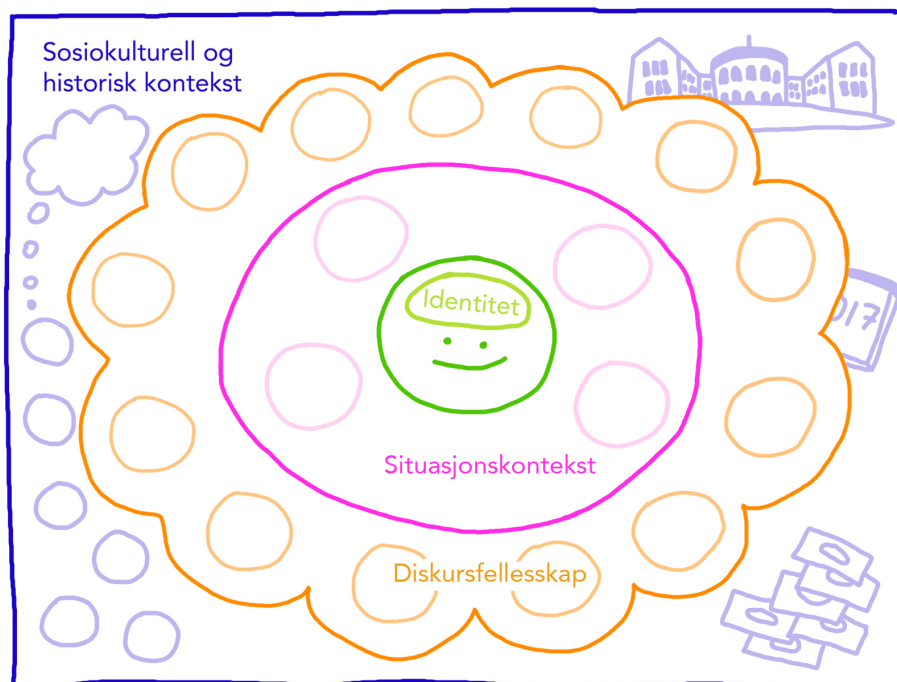


## 5 Situert skriveopplæring på universitetet

...a lot of time in between is spent sitting beside the master on his two-person bench.  
(Lave og Wenger, 1991:110)

Her vil jeg drøfte det deltagerne snakket om ved å sette det i sammenheng med modellen, vist i kapittel 2. Dette kapitlet er bygd opp som modellen: 5.1.1 Situasjonsteksten, 5.1.2 Diskursfellesskapet, 5.1.3 Sosiokulturell og historisk kontekst. Innad i hver av disse delkapitlene viser jeg først frem et hovedfunn fra empirien, som jeg deretter drøfter gjennom tidligere forskning og noen teoretiske perspektiver. Noe av teorien er presentert i kapittel 2, noe introduseres underveis i dette kapitlet. Til slutt i kapitlet, i 5.4, vil jeg argumentere for at skriving er en brobyggende praksis på universitetet som må læres i diskursfellesskapet. Avslutningsvis diskuterer jeg hvordan mitt standpunkt, går i dialog med tidligere forskning.

Selv om jeg diskuterer de ulike kontekstene i hver sine delkapitler, vil alle kontekstene være virksomme. Det er dette som gjør denne modellen kompleks, og derfor interessant og fruktbar.



## 5.1 Utvikling av en trygg skriveridentitet

### 5.1.1 Hovedfunn 1: Enkeltstudenten legger ansvaret på seg selv

Først skal vi se nærmere på skriveren inne i situasjonskonteksten. Her har jeg fokusert på Enkeltstudentens utsagn hovedsakelig. Som vi har sett i 4.1.4, har Enkeltstudenten et anstrengt forhold til det hen produserer av ferdig tekst, og til skriveprosessen. Hen sier at hen føler seg utrygg og mislykket. I Enkeltstudentens skriverhistorie har vi sett at hen ikke har fått øvingsoppgaver, og dermed ingen tilbakemeldinger på egen skriving underveis, lite skriveopplæring og ikke hatt noe opplegg sammen med andre masterstudenter. Samlet i dybdesamtalen kan jeg bare finne tre, kanskje fire<sup>15</sup>, ytringer som indirekte vitner om det vi kan kalle skrivefremmende tiltak fra universitet, utover eksamen:

- Exfac hadde én øvingsoppgave, hen fikk karakter og ikke bare godkjent/ikke godkjent på denne oppgaven
- Gruppetimer med læringsassistent i samme Exfac-emne
- Tre forelesninger med gjennomgang av boka *Den gode oppgaven*
- Et nytt veilederforhold, som beskrives som veldig bra

Enkeltstudenten har selv jobbet jevnt og trutt, har lest alt pensum, og har oppsøkt en ny veileder. Og hen har selv oppsøkt hjelp hos andre personer: Vennen i starten, meg som skrivevenn, og denne tverrfaglige møteplassen hen nevner. Det er altså åpenbart at studenten ikke har fått så mange skrivefremmende tiltak fra institusjonen, og at de fleste av de tiltakene hen har fått, har hen selv initiert. Det er mulig at Enkeltstudenten kan ha fått noe mer opplæring, flere gruppetimer, eller også øvingsoppgaver, som hen ikke husker i øyeblikket. Poenget her er imidlertid ikke å rapportere de faktiske forholdene mest mulig objektivt, men å se hvordan Enkeltstudenten reflekterer omkring dem.

Hen sier tidlig i samtalen at hen aldri har fått hjelp til å knekke skrivekoden på universitetet, dermed er hen på et plan klar over at universitetet ikke har gitt hen så mye opplæring. I løpet av samtalen kommer hen likevel stort sett bare med utsagn knyttet til hva *hen selv* kunne gjort annerledes, i veiledersituasjonen, i studiene og med skrivingen av masteren.

---

<sup>15</sup> Grunnen til at jeg sier «kanskje fire» er fordi jeg synes det er vanskelig å argumentere for at punkt fire skal kunne regnes som skrivefremmende *tiltak fra universitetet*. Enkeltstudenten har selv tatt initiativ til å finne en ny veileder fordi det forrige veiledningsforholdet ikke fungerte.

Enkeltstudenten: Jeg er jo voksen! Jeg må jo, hehehe, på en måte ta ansvar for egen læring. Det er jo litt av det å gå på et universitet er. Man skal ikke på en måte legge alt i fanget på alle andre /TM: Neei/ jeg må jo ta, ta min del av ansvaret her, for å få det gjennomført.

Enkeltstudenten: Altså jeg skal ikke, jeg skal ikke bortforklare at jeg har utsatt den mange ganger, og ligger snart to år etter

I andre utsagn som ligner, påpeker hen at hen burde vært flinkere til å spørre, flinkere til å kreve tiden hos veileder, og at ikke bare veilederen har ansvar i veiledningssituasjonen. Bare i de tilfellene hvor jeg spør Enkeltstudenten direkte om hva universitetet kunne gjort annerledes for å forbedre hens forhold til skriving, kommer det frem noen forslag til endringer og konstruktive tilbakemeldinger. Hen synes for eksempel det hadde vært lurt med obligatoriske skriveoppgaver i tillegg til eksamen:

Enkeltstudenten: Noe obligatorisk hadde vært lurt da, tenker jeg. Ehm.... jeg tenker jo også det at, det å bare ha en semesteroppgave eller en hjemmeeksamen, kanskje er litt lite? At det burde vært mer småoppgaver, **men da blir det jo, da er det veldig vanskelig å skille profesjonsstudier [høyskolestudier] mot disiplin.**

Det er i sammenheng med dette jeg oppdager at hen aldri har hatt øvingsoppgaver eller semesteroppgaver underveis innenfor sitt eget fagfelt. Her skimter vi at universitetet kanskje likevel har et ansvar. På samme tid kommer det også en forklaring på hvorfor det ikke er slik likevel (fetet ut i utdraget over). Dette er gjennomgående for der hen påpeker noen mangler fra universitetets side. Forklaringene er alltid i universitetets favør og fraskriver institusjonen ansvaret allikevel: «Det blir for mye arbeid for de ansatte da. De er liksom ikke...de er ikke betalt for å rette..så mange oppgaver i løpet av et semester». På dette tidspunktet vet hen ikke at et stort flertall faktisk har øvingsoppgaver eller semesteroppgaver på universitetet. Da hen får vite at jeg har hatt skriveøvinger i alle mine emner, sier hen bare: «Men...ja..sånn er det når det er dårlig økonomi».

Studentene i fokusgruppen har, som nevnt tidligere, et helt annet forhold til skriving, og de snakker lite om vansker. Ved et par anledninger tar de likevel opp noe de kunne tenke seg endret i sin utdanning:

Student: Så mappevurdering! / S2: Mappedinnlevering ja / S3: Ja / S1: Det går- / S3: Men det tror jeg nesten alle ønsker, **men problemet der, det er jo ressurser** / S2: Ja/ S4: Det er det

De forteller i tillegg at de iblant frarådes å søke om begrunnelse for eksamensresultatene, og at noen forelesere bruker muntlig tilbakemelding som «skremselspropaganda» slik at ikke studenter skal be om begrunnelse etter eksamen. Vi kan se den samme tendensen til å fraskrive universitetet ansvar gjennom ulike forklaringer, fetet ut i utdraget over, og her: «Men,

jeg ser for meg sånne store emner da, sånne innføringsemner, hvor det er.. 300 som tar eksamen, så vil – så har de jo ikke ressurser til at .. at folk ber om begrunnelse». Likevel er studentene i fokusgruppesamtalen langt mer kritiske, sammenlignet med Enkeltstudenten. De synes for eksempel at de burde fått skriftlig tilbakemelding i stedet for bare bokstavkarakter: «Så da skal det ikke så mye til å sette en karakter når du allerede har lest oppgaven..det synes jeg er skikkelig dårlig!». De virker med andre ord mer komfortable med å legge skylden utenfor seg selv.

### 5.1.2 Det selvbiografiske selvet i dialog med prosess og produkt

Den ferdige teksten, og skriveprosessen, er begge elementer som kan si noe om tilhørigheten til det faglige fellesskapet. Dersom man ikke mestrer disse to elementene – hører man da til i dette fellesskapet av skrivere? Vi kommer alle til diskursfellesskapet med våre selvbiografiske selv (Burgess og Ivanič, 2010), stadig i forhandling med den sosiale virkeligheten omkring oss, og lastet med våre tilegnende skrivepraksiser og tekstuelle praksiser. Ivanič (1998:24) trekker likhetstegn mellom det selvbiografiske selv og Bourdieus *habitus*, «a person's disposition to behave in certain ways». Dressen-Hammouda (2008:249) påpeker også at de symbolske sjangrene blir kroppsliggjort i individets habitus, og at en erfaren skriver er avhengig av å bygge på denne habitusen for å kunne utvise disiplinær kompetanse. Det selvbiografiske selvet former derfor både skriveprosessen og produktet vi produserer.

Skriveprosessen kan vi anse som en praksis innenfor det akademiske fellesskapet. Alle skriver, derfor er det en praksis man burde mestre. At Enkeltstudenten føler det som at hen er mislykket som student, fordi det er vanskelig å produsere tekst, viser at også hen tolker det på denne måten. Det har til tider vært et noe feilaktig inntrykk av skriveprosess og skriveren, som jeg var inne på i kapittel 2. Dette har delvis vært opprettholdt i undervisning selv etter at skriveforskningen avkrefte disse inntrykkene. Til og med i dag føler mange studenter seg mislykket dersom de må skrive om, fjerne tekstblokker eller endre planene sine mens de skriver (Hoel, 2008:166, 189). Firing og Klomsten (2013) undersøker hvordan skriveprosessen preger studentenes tanker og følelser, og trekker inn at deres erfaring er at skriveprosess i liten grad snakkes om i høyere utdanning. Har man et inntrykk av at det går ganske smertefritt når de andre deltagerne «kommer over kneika», og at det en skriver skal være ryddig, lineært og velformulert med det samme, da kan man få følelsen av at man ikke tilhører dette fellesskapet når dette ikke er tilfellet for en selv.

Det selvbiografiske selvet går i dialog med opplevelsen av skriveprosessen. I det selvbiografiske selvet ligger ressursene og utgangspunktet for hvordan skriveprosessen kan

gjennomføres. Når prosessen blir vanskelig – og dette føles som en test på tilhørighet – påvirker denne opplevelsen inntrykket til studenten av hvor mye hen hører til. Dette kan igjen bli en del av det selvbiografiske selvet: «Jeg er ikke en skriver». Dette blir potensielt selvforsterkende dersom studenten ikke får noe justering eller innspill utenifra. Firing og Klomsten (2013:50) kommer også frem til at skriveprosessen preger studentens selvfølelse og at det blant annet kreves motivasjon for å jobbe med en lang skriveprosess, som en masteravhandling.

Den ferdige teksten er også Enkeltstudenten veldig usikker på, det er tydelig at hen opplever at teksten sier noe om hens identitet og innpass, i møte med diskursfellesskapets forventninger. Som student har man noen sosialt tilgjengelige identitetsuttrykk som en kan iscenesette (Burgess og Ivanič, 2010:236). I diskursfellesskapet er altså noen identitetsuttrykk mer anerkjent, og gir høyere status, enn andre. Denne anerkjennelsen henger sammen med hvor mye av den symbolske sjangeren studenten har internalisert, bevisst eller ubevisst, og hvor mye hen deretter har klart å fremvise av denne i sin tekst. Hva disse symbolske sjangrene innebærer er vanskelig å sette ord på, men at de er fagspesifikke har også studentene i fokusgruppen oppdaget gjennom deres flerfaglige bakgrunn og tverrfaglige studier. Det er visse måter å skrive på i de ulike fagene:

Student: Så jeg har jo på en måte sett store likheter i hvordan det gjøres både på *mitt studie på HF* og de *naturvitenskapelige studiene* da.

Student: De ulike *fagene* har ulike, regler for ting. Om hvordan man skal skrive oppgaver. Sånn at det var litt å lære seg at.. ja, det faget vil ha det sånn, og de oppgavene skal være sånn..

Det viser seg ved flere anledninger at de har en forståelse av faglige forskjeller i skriving, og hva de ulike fagfeltene tillater og ikke, og ikke minst anerkjenner, og ikke.

De ansatte snakker også, i det minste implisitt, om denne symbolske sjangeren. Aller mest snakker de om hvordan studentene ikke ser ut til å greie å internalisere den symbolske sjangeren og fremvise et anerkjent identitetsuttrykk i sine tekster. Men de benytter også begreper som «flinke studenter» og «de beste studentene», som vi da kan regne med at innebærer studenter som har internalisert de symbolske sjangrene. Hva de studentene gjør, snakker de ikke om eksplisitt. Men dersom vi sammenfatter alle utsagnene om hva studenter *ikke* får til, og deduserer frem det motsatte bildet, kan dette si noe om hva det mest anerkjente sosialt tilgjengelige identitetsuttrykket for studenter, innebærer:

**Anerkjent sosialt tilgjengelig identitetsuttrykk for studenter  
(Basert på de ansattes utsagn)**

- Kan skrive, og formulerer seg korrekt og «godt»
- Skriver tydelige innledninger som sier det viktigste først, veileder leseren gjennom teksten gjennom kommentarer om hva man skal gjøre, og har gode overganger og en rød tråd
- Har en tydelig, faglig stemme gjennom sin argumentasjon og gjemmer seg ikke bak passivsetninger, benytter et faglig 'jeg' der det er akseptert av fagfeltet, garderer seg ikke for mye med 'hedging'<sup>16</sup>. Har ikke et for fargerikt og adjektivrikt språk
- Forstår hva teori er og at det ikke er tvangstrøye de må presse empirien sin inn i, søker opp relevant tidligere forskning og finner frem til gode kilder, selv om de kanskje ikke omhandler *akkurat* det de skriver om selv
- Behandler empiri på en god måte, skiller tydelig på det de mener og hva empirien faktisk sier, er tydelig på hva empirien faktisk *kan* fortelle oss, og er ærlig med hva man fant dekning for og ikke
- Gjør et analytisk, abstrahert løft, argumenterer sammenhengende, følger den indre logikken i teksten og har «gode akademiske poeng»
- Forstår at det å skrive akademisk ikke er likt i alle fagfelt

Men det er også en begrensning i den posisjonen man har som student. Det å være «for skråsikker» eller «fargerik i språket» er eksempler på et identitetsuttrykk som *ikke* er sosialt tilgjengelig for studenten, selv om det kanskje verdsettes i fagfeltet for øvrig.

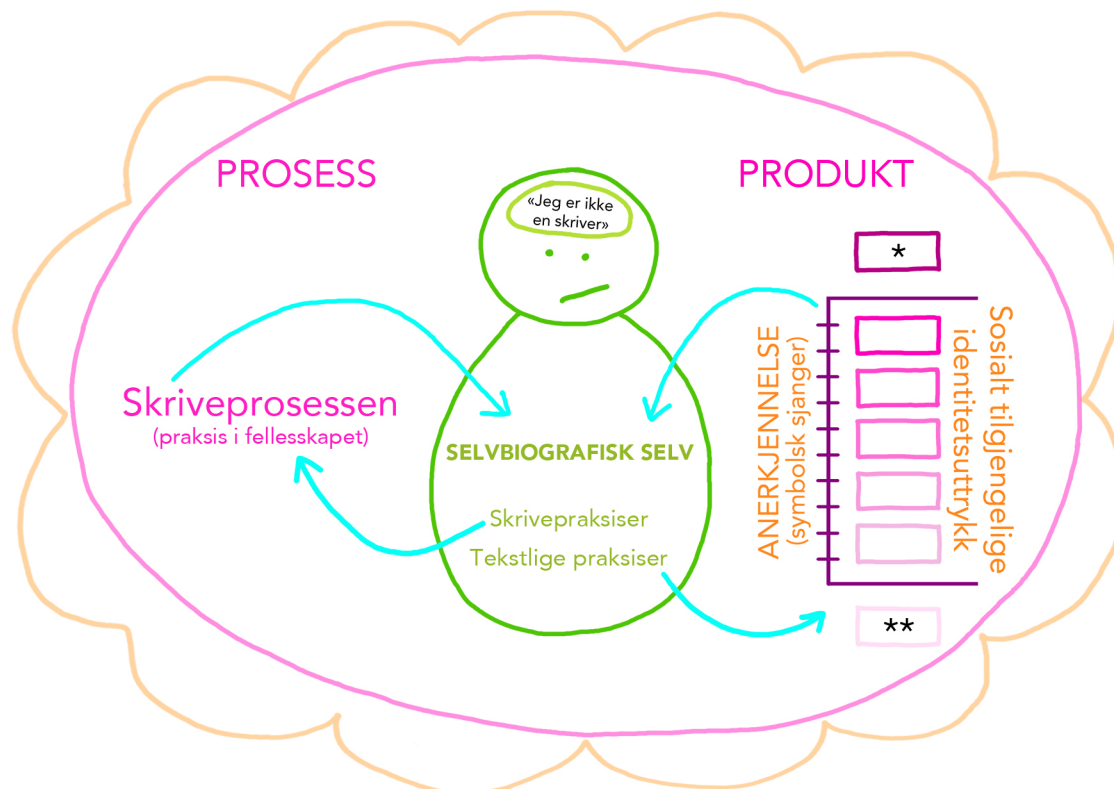
Ansatt: Det er veldig viktig at du må krype før du kan gå da, det sier jeg til phd-studenter som gjerne skriver innledningen på dikt eller sånn, vers, at det kan professorene gjøre, mye sånn kreativt, hehe, men det kan du ikke gjøre som phd-er det må du vente til du er godt ansatt!

Denne «krype før du kan gå»-formuleringen viser at posisjonen som student innebærer at man må mestre noe, før man får lov til å uttrykke seg på visse måter. Det blir en gjennomgående måte å snakke om det å «mestre å skrive lett og lekent akademisk», og være «raus med adjektiver». Dette er eksempler på språklige trekk en først kan benytte etter at man har blitt anerkjent som en del av diskursfellesskapet, eller kanskje først etter at man har blitt professor og i en fast stilling, som vi ser over. Det ser med andre ord ut som at det kan være en hårfin balansegang å finne et identitetsuttrykk som er både anerkjent og tilgjengelig. Inntrykket til Enkeltstudenten av at hens person bli vurdert i produktet kan vi også si at er berettiget.

Vi kan illustrere denne dialogen mellom individets selvbiografiske selv og situasjonskonteksten (prosess og produkt) med følgende illustrasjon:

<sup>16</sup> 'Hedging' er et begrep fra engelsk som i denne sammenheng innebærer omtrent det samme som 'dempende uttrykk' på norsk. I samtalen viser de noen konkrete eksempler på hvilke tekstlige uttrykk dette innebærer: «Det virker for min del», «jeg synes at», «det kan se ut som at».





Illustrasjon 1: Skriveridentitet i utvikling i situasjonskonteksten

Her er det illustrert med blå piler på venstre side hvordan det selvbiografiske selvet bærer med seg skrivepraksisene studenten tar med seg inn i skriveprosessen, skriveprosessen går dialog med diskursfellesskapet, og påvirker igjen det selvbiografiske selvet og dermed opplevelsen studenten har av å tilhøre. På høyre side illustrerer den nedre blå pilen at det selvbiografiske selvet også bærer i seg de tekstlige praksisene som studenten benytter til å forme identitetsuttrykket i produktet sitt. Dette identitetsuttrykket vil være innenfor de sosialt tilgjengelige identitetsuttrykkene i diskursfellesskapet ved å inneha en viss andel av den symbolske sjangeren. Desto mer av denne symbolske sjangeren produktet fremviser, desto mer anerkjennelse får uttrykket. Dersom produktet ikke fremviser nok av den symbolske sjangeren, er uttrykket helt utenfor, som \* viser, og dersom en student skriver på måter som ikke er sosialt tilgjengelig, havner den også utenfor, som \*\* viser. Hvordan identitetsuttrykk studenten klarer å fremvise, eller opplever at hen klarer å fremvise, påvirker igjen det selvbiografiske selvet. Produkt og prosess, som iscenesettes innenfor situasjonskonteksten, men vurderes innenfor diskursfellesskapet, er noe av det som er med på å forme studentens faglige identitet. Burde dette hvile ene og alene på det studenten bærer med seg i sitt selvbiografiske selv?

### 5.1.3 Symbolsk vold

Enkeltstudenten legger alt ansvaret for 'hens manglende evne til å skrive' på seg selv og unnskylder universitetet, selv om hen etter alt å dømme har måttet tilegne seg alt på egenhånd. Studentene på sin side har tilsynelatende både metaspråklige begreper om skriving, og de har et reflektert forhold til sin skriveprosess som de takler på en tilsynelatende god måte. De som får det til, får tilsynelatende en mestringsfølelse og en følelse av å tilhøre, mens den som ikke får det til, får en følelse av å være annerledes:

TM: Hvordan tror du andre studenter klarer seg i skriving, og eventuelt hvorfor.... hva er forskjellen [på deg og dem] da?  
 Enkeltstudenten: Hå! Oi. Eh..... Jeg tror, jeg tror noen studenter er utrolig strukturerte. Og dyktige. Bare... det kommer av.... gode studie...teknikker, blant annet, og at man, på en måte, er... er flink da! Har hjernen til å få det til.  
 [3 sek]  
 TM: Men det har ikke du?  
 E: ... nei

Enkeltstudenten har, ifølge seg selv, rett og slett ikke «hjernen til å få det til». Vi kjenner igjen det høyst personlige nederlaget fra tidligere. Å trekke inn Bourdieus begreper kan her være nyttig for å belyse hvilken makt utdanningsinstitusjoner har i møte med sine studenter.

Bourdieu er opptatt av at – og hvordan – utdanningsinstitusjonene reproducerer sosiale ulikhet gjennom noen så å si usynlige mekanismer (Esmark, 2006:71). Hans interesse for, og undersøkelse av, utdanningssystemene i Frankrike tok til i Frankrikes 1970-tall, da antall studenter økte betraktelig. Disse nye studentene kom fra flere ulike samfunnslag enn før, og universitetslærerne ytret, også da, sin bekymring over at de så et dalene nivå blant studentene. De «rasede over de 'håbløse studenter' og resignerede over for 'standarden, der bare falder år for år'» (Esmark, 2006:71,85).

Bourdieu argumenterte i sin tid for at universitetets ikke-eksplisitte undervisning *forsterket* de ulike utgangspunktene hos studentene. Å mestre det akademiske språket ble det forventet at studentene skulle klare av seg selv, og det ble aldri undervist i. Oppgavene var også diffuse, og bedømmelseskriteriene var utydelige (Esmark, 2006:83). Dette førte til at studentene som kom fra et høyt sosialt samfunnslag ofte presterte godt, fordi de allerede innehadde de kapitalene (kompetanse, erfaring, kunnskap, ferdigheter) som ble anerkjent av universitetet i sine habituser. Deres erfaringer, kunnskaper og uttrykksmåter lignet allerede på de evnene, innsiktene og kunnskapene som universitetet anerkjente og fostret videre. Det var annerledes med de som kom fra de lavere samfunnslagene som ofte var de nye studentene i Frankrike, deres kapital lå mye lenger unna, og var annerledes enn, det utdanningen

anerkjente (Esmark, 2006:81). Da de ikke fikk noen opplæring eller inntrykk av hva som ble vurdert, og hvordan de kunne tilegne seg det, klarte de heller ikke å prestere på samme måte. Det at de presterte dårlig ble i seg selv et bevis på at de ikke hørte til. Universitetet ble «som en seleksjonsmaskine, der vælger de allerede utvalgte og får de fravalgte til at bebrejde sig deres fravalg» (Esmark, 2006:80). Denne maktutøvelsen karakteriserer Bourdieu om symbolsk vold, siden det ansees som legitimt at institusjonen bestemmer hva som skal anerkjennes og hvordan det skal undervises. Det leder til at de i dominerte posisjoner godtar dette virkelighetsperspektivet, og at de ikke får det til, selv om det innebærer en nedvurdering av dem selv (Esmark, 2006:81).

Selv om det i Norge i dag ikke kan snakkes om det samme klassesdelte samfunnet, kan vi uansett forvente at studenter som begynner på universitetet har noe ulike utgangspunkt i sine habituser. Når Enkeltstudenten sier at hen ikke «har hjernen til det» kan det være et resultat av at hen ikke har fått hjelp til å forstå hva skriving i sitt fagfelt innebærer. Det er mulig at dette også gjelder mange av de som dropper ut fra utdanningen. De får ikke til skrivingen, mestrer ikke skriveprosessen, og trekker slutningen at det er fordi de ikke egner seg til å studere. Ved å gjøre den symbolske sjangeren og skriveprosessen så eksplisitt og uttalt som mulig blir ikke ansvaret overlatt til enkeltindividet på samme måte. Da vil verken de dominante eller de dominerte kunne tenke at noen 'bare ikke «er like talentfulle» eller at 'jeg har bare ikke har «hjernen til å få det til»'.

## 5.2 En del av fellesskapet

### 5.2.1 Hovedfunn 2: Lærer å skrive gradvis og nesten umerkelig

Vi beveger oss utover i modellen, til diskursfellesskapet, som består av diskursfellesskapet av forskere og undervisere i de spesifikke fagfeltene. Det er dette fellesskapet studentene helst skal bli en del av, og derfor er det her læringen bør foregå.

Det å «få studentene inn i den samme kulturen» snakker de ansatte om som en ting som må modnes litt over tid, og noen mestrer dette tidligere enn andre. Men de påpeker også at selv om kanskje «ikke alle er like talentfulle» i utgangspunktet og at de «ikke lenger får de beste studentene», så ser det ut til at det ikke er snakk om å *være* god eller dårlig i skriving, men at man kan *utvikle* seg:

Ansatt 1: Men det er veldig viktig det der med at det er altså skriving er en utvikling, altså, det at man kan utvikle seg, man er ikke enten god eller dårlig, / A2: Nei / A1: Og det ligger jo et veldig utviklingspotensial, spesielt når det gjelder skriving, vil jeg si.

Studentene i fokusgruppen påpeker også at det er en utviklingsprosess å lære å skrive, det tar tid å lære å skrive akademisk, det skjer gradvis og det kommer kanskje av at du «får den der akademiske erfaringen» etter hvert:

Student: Men ellers så er det bare sånn at, gradvis, sånn som du sa også, sånn at det bygger seg opp med tilbakemeldinger og semesteroppgaver, det er veldig standard, sånn som vi gjør det på mitt fag. Mange semesteroppgaver og - gjennom studiet.

Her ser vi at studentene påpeker at det å lære å skrive henger sammen med semesteroppgaver og tilbakemeldinger. Men de vet i realiteten ikke hva det er som har gjort at de har mestret det å skrive på universitetet, og de forsøker å diskutere seg frem til det. De har et felles inntrykk av at de ikke har fått opplæring i skriving, og de er enig i at det ikke skal så mye til for å lære å skrive på universitetet. De snakker om at det er en «ukontrollert modningsprosess», og at man bare trenger «litt sånn pushhjelp», «et lite dytt» i riktig retning. Da er det plutselig «nesten urettferdig lett» å få god karakter på innføringsemner. De kommer i fellesskap frem til at det «ikke egentlig [er] så komplisert» og at «det er jo ikke så mye som skal til, egentlig»:

Student 1: Med at man bare har - uten å .. fått noe læring i hvordan du skal gjøre det, men du har bare ... vokst og forstått, og, ja... fått bedre innsikt / S2: Det er nok en kode å knekke ja / S1: Det er nok det

Student: Men jeg kjenner meg litt igjen i det du sier med at når man først har fått et lite dytt eller en liten opplæring / S2: Mm / S1: Så synes jeg i hvert fall for meg selv at læringen har gått litt av seg selv / S2: Ja /

Student: Med den lille pushen, så det var ikke så mye som skulle til egentlig, fra å gå og være helt blank på akademisk skriving til bare å få et par stikkord på hvordan man kan gjøre det

De undrer seg over den umerkelige læringsprosessen sin og lurer på om det kan komme av at de har blitt eldre, at de har fått en annen innstilling enn på videregående, eller fordi de har fått et større ordforråd. I løpet av samtalen kommer de aldri eksplisitt til bunns i dette mysteriet.

Studentene i min fokusgruppe er en gruppe studenter som tilsynelatende har «knekt koden» for akademisk skriving. Og det er interessant å undersøke deres egne utsagn etter spor av hvordan opplæring de likevel har fått. De snakker nemlig indirekte om en rekke skrivefremmende tiltak. Jeg har systematisk undersøkt for utsagn hvor de nevner undervisning, skrivetrening, tilbakemeldinger, eksamensformer, skriving sammen med andre og særegne opplegg. Og utsagn hvor de snakker om hva de selv har gjort for å gjøre sin egen skriving

bedre og skriveprosessen lettere. Til sammen har jeg funnet hele 78 utsagn i samtalen som på en mer eller mindre indirekte måte handler om hvilke skrivefremmende tiltak disse studentene har fått, (se vedlegg 8 for en tabell over skrivefremmende tiltak, en forenklet tabelloversikt over hvilke tiltak det er snakk om).

Når vi leser tabellen i vedlegget må vi ha i mente at det ikke gir en oversikt over hva hver enkelt student har fått av tiltak, det er deres samlede opplevelser. Tabellen er basert på utsagn som jeg først i ettertid har kodet som skrivefremmende tiltak, siden de selv altså ikke har bemerket at dette er opplevelser som har gjort at de har lært å skrive på universitetet. Det kan med andre ord hende at de ikke selv opplevde disse tiltakene som nyttige. Det er også viktig å påpeke at tilbakemeldinger ikke nødvendigvis innebærer gode tilbakemeldinger på skriving og tekst, dette er bare begreper studentene benytter selv. Flere av tiltakene jeg har kodet som skrivefremmende tiltak nevnes bare i forbifarten, i sammenheng med andre tema som diskuteres, som her:

Student 1: Samme her, mine teorideler er så syykt lange, jeg får alltid tilbakemelding på det: ”Kutt ned på teorien”, hehe

Her snakkes det egentlig om teori, men det forteller oss likevel om et skrivefremmende tiltak hen har fått: tilbakemelding på egen tekst. I dette utdraget kan det også se ut som hen får tilbakemelding underveis, på uferdig tekst. Andre ganger snakker de mer direkte om at det jeg har kodet som skrivefremmende tiltak, har hjulpet dem til å forstå hvordan man skal skrive akademisk:

Student: Så var jo bacheloroppgaven veldig god trening synes jeg, hvor jeg fikk veldig mye og god tilbakemelding på sånn struktur og, ja hvordan man skal begynne å jobbe på en stor oppgave da, og ta fatt på ... ja, en mer oppfattende oppgave enn sånn semesteroppgaver

Men på tross av at de for eksempel reflekterer over at bacheloroppgaven var god trening, og at de indirekte nevner en rekke tiltak, kommer de altså i plenum frem til at de ikke har fått så mye «konkret oppfølging på skriving». De gir eksplisitt uttrykk for at de ikke har fått noe særlig opplæring, og at deres modning bare har skjedd av seg selv, med litt pushhjelp. Det kan altså virke som at de studentene som har tilegnet seg et anerkjent sosialt tilgjengelig identitetsuttrykk har en ting til felles med den som ikke har det: Ingen av studentene forstår helt hvordan de har havnet der de er.

Mine erfaringer fra feltet forteller meg at disse studentene ikke er representative for flertallet av studentene. De fleste studentene jeg har møtt har generelt lite metaspråk for skriving og tekst, og liten forståelse for skriveprosess, se vedlegg 5. Fokusgruppesamtalen

med de ansatte viser oss også at de som regel ikke er så fornøyd med hvordan studentene skriver i akademisk sammenheng. Det kan derfor tenkes at nettopp studentene i fokusgruppesamtalen har fått uvanlig mange skrivefremmende tiltak, eller hatt et godt utgangspunkt fra starten, som har gjort at de har endt opp med et godt inntrykk av seg selv som skrivere.

### 5.2.2 Interaksjon med, og tilgang på, diskursfellesskapet

Det kan se ut som at studentene i fokusgruppesamtalen har fått mange sosiale tiltak i løpet av sin tid på universitetet. Greek og Jonsmoen (2016) påpeker at studenter som kommer fra studieforberedende utdanningsprogram har med seg et relativt godt utgangspunkt for å videreutvikle sin akademiske tekstkyndighet på universitetet, men de trenger likevel veiledning og støtte for å utvikle en større av metabevissthet omkring tekst, når de kommer til universitetet.

Nesten alle skrivefremmende tiltakene til studentene fra tabellen, bærer preg av å være sosiale og foregå i dialog med diskursfellesskapet. Det som de selv påpeker har vært spesielt nyttig for dem innebærer tiltak med andre studenter og forelesernes tilbakemeldinger. Dersom vi ser på innholdet i kategoriene *undervisning*, *skrivetrening* og *eksamen* er det de nevner her sosiale tiltak; gruppetimer, gruppeeksamener og å undersøke tekster sammen med andre. I tillegg er det den åpenbart sosiale kategorien *sammen med andre*. Kategorien *tilbakemeldinger* innebærer også direkte kontakt, skriftlig eller muntlig, med diskursfellesskapets erfarne deltagere.

Studentene i fokusgruppen har fått delta i diskursfellesskapet, deres opplæring har foregått i dialog med de erfarne deltagerne, og de har til slutt internalisert den symbolske sjangeren. De har underveis fått øve på å produsere mindre utgaver av produktene de fullverdige medlemmene produserer, noe Lave og Wenger (1991:110) påpeker er typisk ved opplæringen til en legitim perifer deltager. De har fått tilgang på informasjon og ressurser, og de har fått tilbakemeldinger underveis, slik at de har kunnet justere seg etter de symbolske sjangrene, og etter hvert mestret de. Slik har de funnet frem til et sosialt tilgjengelig identitetsuttrykk som er anerkjent. Siden det å mestre den symbolske sjangeren innebærer å internalisere og kroppsliggjøre en faglig identitet, er det ikke så lett å se tilbake på denne læringen og forstå hvordan en har lært det. Det har blitt taus kunnskap, usynliggjort og selvfølgelig, nå også hos studentene. Det samme gjelder de akademisk ansatte, som har vært en del av diskursfellesskapet i mange år, dette kan kanskje også forklare hvorfor det var vanskelig for dem å snakke om hvordan de går inn for å lære studentene å skrive.

Enkeltstudentens opplæring har derimot verken vært situert eller eksplisitt. Læreprosessen til Enkeltstudenten har tilsynelatende vært ensom, frakoblet diskursfellesskapet og, sagt med Lave og Wenger (1991:101): «Uten tilgang». Hen snakker om at det året man skal skrive masteren er «helt alene» og at da hen begynte «var det ikke noe... opplegg for å levere inn kapittel og få det diskutert med andre», hen ble dermed overlatt til seg selv. Her er det viktig å merke seg at inntrykket av at skriving er vanskelig er en veldig vanlig opplevelse blant studenter, Lea (2005:192) påpeker at på tross av de ganske varierte kontekstene man har studert, er det en fellesnevner at studenter sliter med skriving. Utsagnene fra de ansattes fokusgruppesamtale tilsier også at dette er en tendens hos deres studenter, og mine erfaringer bekrefter dette. Og også annen skriveforskning, for eksempel: Folkvord og Thowsen, 2007; Ivanič, 1998; Dysthe, 2007; Hallett, 2013; Greek og Jonsmoen, 2016; Rienecker, 2007.

Det er interessant å undersøke de tiltakene som Enkeltstudenten påpeker at kunne ha hjulpet hen i skriveopplæringen. Hen nevner seminar med andre masterstudenter, et åpent «Skrivekontor» for å diskutere teksten sin med noen, å lære student-respons, og kursing av veiledere. De er alle utpregede sosiale tiltak som ville sikret hen mer kontakt med de andre deltagerne, og bedre kontakt med de fullverdige medlemmene. Enkeltstudenten etterspør med andre ord tiltak som kunne gitt hen tilgang og interaksjon med de andre deltagerne. Hen har også tatt initiativ til noen skrivefremmende tiltak selv, og i stedet for å lese en masse bøker om temaet, har hen ordnet seg meg som en skrivevenn, og den tverrfaglige møteplassen som diskusjonsplass. Dette er også sosiale situasjoner hvor hen, på en trygg måte, kan diskutere egen skriving og få kunnskap om hva som forventes. Den tverrfaglige plassen trekker Enkeltstudenten frem som spesielt viktig for sin standhaftighet.

### 5.2.3 Backstagearenaer

Goffmans (1971) begrep om *backstage* kan være et nyttig verktøy for å forstå disse sosiale fellesskapene mellom studenter. I tillegg til at det å bli en del av diskursfellesskapet handler om å delta, øve og interagere med de erfarne deltagerne, handler det også om å få en trygg plass til å utvikle identitetsuttrykket sitt på.

Goffman (1971:109-110) snakker om at vi, i møte med sosiale arenaer som han kaller «front region», iscenesetter oss selv for et publikum. Vi spiller en karakter som på en eller annen måte møter den standarden publikumet forventer. Det er gjerne en idealisert rolle, som for eksempel rollen som flink student, eller empatisk foreleser. Rollen er formet av samfunnet og iscenesettes på visse måter av deltagerne, men den behøver ikke stemme overens med

deltagerens selvbiografiske selv (Eik-Nes, 2008:22). I denne iscenesettelsen av en rolle kan vi kjenne igjen det anerkjente sosialt tilgjengelige identitetsuttrykket som studenten viser frem i sin tekst, til de erfarne deltagerne.

Goffman (1971:114) sier også at: Dersom det finnes en front region, finnes det også en «back region», eller «backstage». En plass for den vi føler oss som egentlig, der «det undertrykte, det faktiske, kan komme til syne» (Goffman, 1971:114, min oversettelse). Å kalle det for «det faktiske» er kanskje litt for essensialistisk, men vi kan anse dette for å være det selvbiografiske selvet. Backstage er altså et sted hvor vi slapper av, puster i mellom opp-tredener, gjør oss klare til iscenesettelsen og justerer frontstage-karakteren, uten å avbrytes av publikum (Goffman, 1971:115). Denne plassen er ikke en ensom plass, men kan være befolket av de andre deltagerne som vi kan øve sammen med, som kan hjelpe oss til å justere opptredenen vår og som vi kan snakke åpent med.

Den tverrfaglige møteplassen, skrivevennrelasjonen til Enkeltstudenten, studentenes mange responssituasjoner og samskriving-opplevelser, og Skrivesnakk og Skrivenatt, er alle eksempler på slike backstagearenaer. Her kan man diskutere tekster, snakke om vanskelige skriveprosesser, øve på å finne det anerkjente sosialt tilgjengelige identitetsuttrykket i egne tekster. I tillegg kan man få innsyn i det at andre også strever med å føle seg som en del av diskursfellesskapet. Befolket av de andre legitime perifere deltagerne i det diskursfellesskapet de forsøker å bli en del av kan kollokvier, pause med venner, masterlesesaler, kantina i eksamensperioden alle være eksempler på steder som kan bli spontane backstage-arenaer. Gruppetimer, Skrivesnakk og Skrivenatt er eksempler på mer tilrettelagte backstage-arenaer, og vi kan se for oss en rekke flere slike tilrettelagte backstagearenaer.

Lave og Wenger (1991:110) påpeker at det meste av en skredderlærings tid er: «spent sitting beside the master on his two-person bench». Det er et godt bilde på det å lære gjennom å delta og se på de fullverdige medlemmene når de jobber og produserer, og jeg vil trekke dette bildet over på universitetsopplæringen. Man lærer en del gjennom å lese diskursfellesskapets tekster, studentene i fokusgruppesamtalen sier at de leser for å se hvordan de skal gjøre det. Men en må også selv produsere tekst og formulere fagstoff med egne ord tidlig (Dysthe, Hertzberg og Hoel, 2010:19). Da er det viktig med tilbakemelding fra de fullverdige medlemmene, som studentene påpeker er helt avgjørende for deres innsats. Men, likevel, hvor er «the two-person bench» når det kommer til skriving i akademisk sammenheng? I fokusgruppesamtalen mellom de ansatte kommer det fram at de er usikre, både på sitt produkt og i sin skriveprosess:

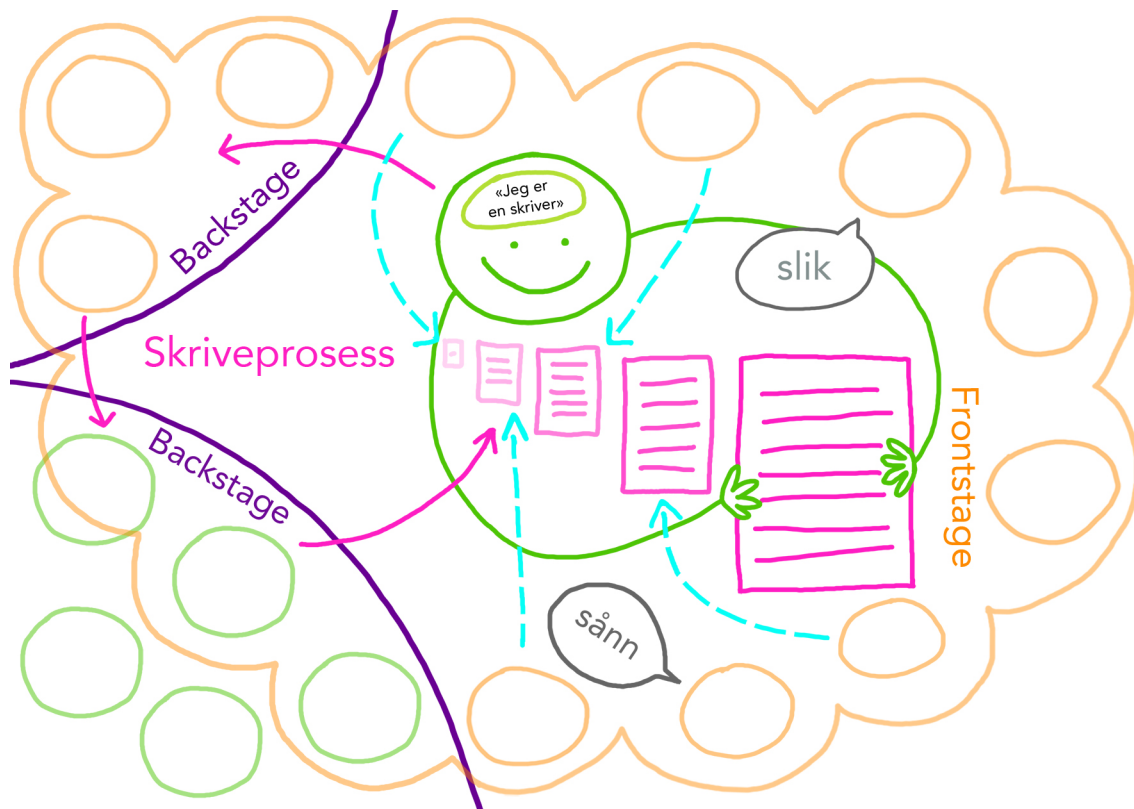


Ansatt: Å leve med sin usikkerhet! Altså, jeg mener, og du berører jo egentlig kjernen av akademisk skriving, hehe, helt til siste slutt hadde jeg nært sagt, altså, jeg er alltid usikker i hvert fall, jeg, på det jeg skriver

Ansatt: Jeg prøver å lære meg å bare skrive uten å være fornøyd med hver enkelt setning og sånt [...] Å komme i gang med den prosessen [å få på plass et langt resonnement] og sånt det opplever jeg nå som veldig tungt. Og det er bare gode dager at jeg orker å, hehe, å sitte noe med det på en måte.

Får studentene tilgang til dette backstage-stedet sammen med de fullverdige medlemmene? Dersom de skal sosialiseres inn i et fellesskap, burde de ikke da få se produksjonsmetoden også? Veiledning er et eksempel på en arena som kunne fungert på denne måten, hvor studenten kunne sittet på en «to-setet krakk» og fått innsikt i praksisene.

Denne illustrasjonen forsøker å vise hvordan situert læring, i diskursfellesskapet, kan fungere:



Illustrasjon 2: Situert læring i diskursfellesskapet

Her ser vi at skriveprosessen foregår i en dialog med de fullverdige medlemmene, og de andre studentene, både frontstage og backstage. Studenten har flere produkter bak det produktet som foreligger nå, for å øve på å internalisere den symbolske sjangeren. De turkise stiplede pilene viser at alle disse tekstene har fått tilbakemeldinger fra de fullverdige medlemmene.

Snakkeboblene illustrerer at studenten også har fått eksplisitte forklaringer på hva som forventes i hans tekst.

Formulert gjennom skredderlaugets begreper<sup>17</sup> kan vi kanskje si: Burde de ikke sett hvordan mesteren klipper delene opp, plasserer de utover, for så å forkaste, sy sammen, rekke opp igjen, sy på nytt, for så å til slutt sitte med en ferdig bluse? Ville det ikke da gitt en helt annen grobunn for å forstå håndverket, i det minste i sammenheng med den potensielle tunge og ensomme skriveprosessen? Hvorfor forventer man at studenter skal sy sammen en mesterlig avhandling, uten å noensinne ha sett en mens den blir sydd?

---

<sup>17</sup> Inspirert av Lave og Wengers (1991) empiriske undersøkelse av blant annet skredderyrket.

## 5.3 Ulike forventninger i samfunnet

### 5.3.1 Hovedfunn 3: Nye samfunnsforventninger

Det ytterste nivået i modellen er den sosiokulturelle og historiske konteksten. Innenfor modellens logikk faller tanker og refleksjoner omkring elementer som tilhører samfunnet for øvrig, inn i denne konteksten.

Dette var det de ansatte snakket aller mest om, som vi så i oversikten i 4.1. Ytringer som på en eller annen måte handler om samfunnskonteksten har jeg valgt å plassere inn i kategorien *Samfunnsforventninger*. Innenfor her faller utsagnene til de ansatte inn i noen underkategorier, som vi kan se i tabellen under. Innholdet i denne kategorien er stort sett ikke blitt til ut fra mine deduksjoner, da de ansatte direkte påpeker at de opplever at det er snakk om krav, rammer, forventninger og pålegg fra ulike instanser.

<b>Samfunnsforventninger, basert på ytringer fra de ansatte</b>		
<b>Underkategori</b>	<b>Ytringer</b>	<b>Eksempel på innhold</b>
Krav fra politikk og institusjonen	13	Vi pålegges mer oppgaver hele tiden, vi har ansvar for alt mulig, vi må rekruttere hva som helst, mastersyke og verdiløse bachelorer, Kvalitetsreformen
En ny type studenter	5	Mange flere studenter, studentene vil ha oppskrifter og maler, gode karakterer er viktigst, hvem som helst kommer inn, mange skal bli lærere, ikke interesserte i faget, få skal bli forskere, ikke lenger de beste studentene
Historisk perspektiv	16	Flere studenter nå, alt skal føre til noe nå, studentene leser mer varierende tekster enn vår generasjon, da jeg studerte var studentene interesserte, 'vi' og 'man' var vanlig i akademisk tekst på 60-70-tallet, man skrev mye friere på 70-tallet
Påvirkning fra arbeidslivet	17	Målet er å få en jobb, vi må arbeidslivstilpasse, må ha kvalifikasjonsseminar, studentene blir kommunikasjonsmedarbeidere, enhver utdanning skal føre til noe, studentene studerer for å få en god CV, vi skal ha ansvar for kompetansekartlegging til arbeidslivet

Tallene er antall ytringer, lange eller korte, som jeg har kodet inn i underkategoriene

I samtalen gir de ansatte ofte uttrykk for å være oppgitte over de mange ulike kravene som stilles til dem, fra mange ulike hold: Fra studenter, politikk, institusjon og arbeidsliv. De trekker inn at det ble «politisk klart formulert i 2003» at alle utdannelser nå skulle føre til noe, og trekker dermed Kvalitetsreformen, og også Bolognadeklarasjonen, inn som noe av forklaringen på at det har skjedd store endringer i forventningene til høyere utdanning. Institusjonen har dermed endret sine krav og rammer, noe som fører til mindre lystpreget skriving, fordi de «telles på alle bauer og fronter». De skal ha mange studenter igjennom – raskt – for det er det institusjonen teller, og rapporterer oppover som kvalitet.

Det er spesielt forventningen om arbeidslivsrelevans i opplæringen på universitetet som ser ut til å engasjere de ansatte aller mest:

Ansatt 1: Hvordan folk har begynt å tolke universitet og utdanninger / A2: Der utenifra ja! / A1: Og mulighet for høyere utdanning, så det har blitt mye mer at målet ikke er å få utdanning, og ikke for å lære noe, men å få en jobb. En bedre jobb.

Ansatt: Altså vi vi pålegges jo uendelig mye mer oppgaver hele tiden, i hvert fall på HF så er jo det siste vi har fått beskjed om at vi skal ta oss av det er jo å gjøre studentene kvalifisert til å søke jobb

De synes det er et helt grunnleggende feil utgangspunkt for forskning og opplæring på universitetet at alle utdannelser skal føre til en jobb. De påstår også at arbeidslivets etterspørsel etter bachelorgrader og mastergrader er en årsak for at det er blitt så mange studenter i høyere utdanning. Flere studenter begynner å studere uten at de har genuin interesse for fagfeltet fordi de trenger bachelor- eller mastergrad for å få jobb. De ansatte synes det er vanskelig å vite hvordan de skal imøtekomme studentenes behov, og spør: «Hva er det [studentene] skal sosialiseres til?».

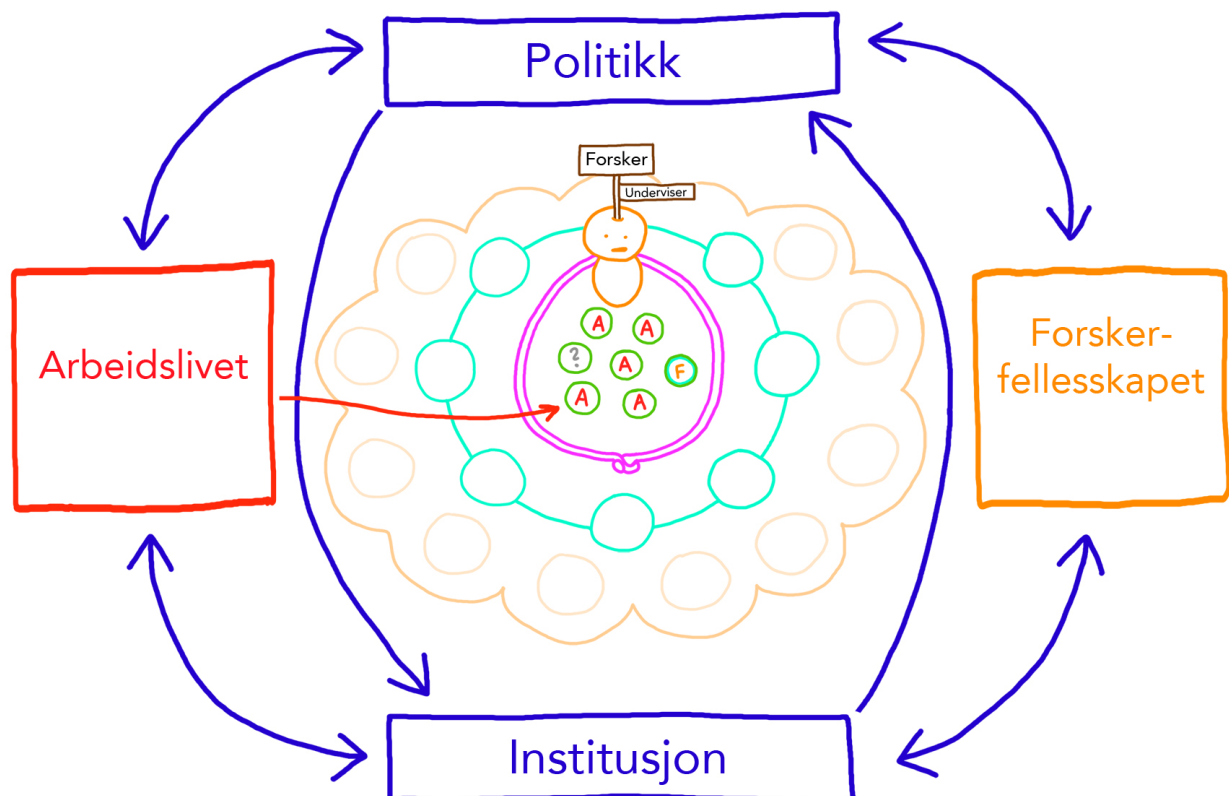
### 5.3.2 Diskursfellesskap og praksisfellesskap

De fleste studentene har tilsynelatende ikke tenkt til å bli et fullverdig medlem av det *praksisfellesskapet* som de ansatte er medlem av. Og her vil jeg begynne å skille mellom *diskursfellesskap* på den ene siden, og *praksisfellesskap* på den andre. Disse begrepene er delvis overlappende, og blir oftere betraktet som det samme snarere enn to ulike. Men hvis vi tar utgangspunkt i Lave og Wenger (1991), kan vi si at praksisfellesskap skiller seg fra diskursfellesskap på noen ganske tydelige måter. Det eneste du trenger å gjøre for å bli student, en legitimt perifer deltager i et praksisfellesskap, er å ta et aktivt valg (Lave og Wenger, 1991:80), som å innrullere deg på universitetet. Deltager i diskursfellesskapet blir du derimot ikke før du har internalisert i det minste noen av det den symbolske sjangeren, noen

av verdiene, og fått noe av den erfaringen og de felles tankene som preger dette diskursfellesskapet (Ivanič, 1998:79; Dressen-Hammouda, 2008:234). Hvis man har oppnådd medlemskap er det ikke noe tidspunkt du er en mer «fullverdig» deltager enn andre deltagere. Det handler bare om hvor anerkjente dine identitetsuttrykk er i det diskursfellesskapet, vi kan se det for oss som et slags hierarki av mer eller mindre erfarne deltagere. For å bli et fullverdig *medlem* av et praksisfellesskap derimot, kreves det gjerne en offisiell bekreftelse (Lave og Wenger, 1991:67). Det innebærer at du også mestrer håndverket i praksisfellesskapet, og at du overtar flere og flere av pliktene og ansvaret i praksisfellesskapet (Lave og Wenger, 1991:111). Hvis du blir et fullverdig medlem av praksisfellesskapet, blir du enten kollega eller konkurrent, eller arvtager, til de fullverdige medlemmene som lærte deg opp (Lave og Wenger, 1991:57). La oss se hvordan dette kan hjelpe oss å forstå spørsmålet fra de ansatte, om hva studentene skal sosialiseres til.

### 5.3.3 Den sosiokulturelle konteksten

De ansattes handlingsrom påvirkes, og styres, av forventningene fra de ulike elementene i samfunnskonteksten. Ut fra samtalen til de ansatte kan vi illustrere dette slik:



Illustrasjon 3: Den sosiokulturelle og historiske konteksten for skriving på universitetet

Som vi ser helt innerst i illustrasjonen, er det flere ulike typer studenter den ansatte må skape en god situasjonskontekst og læringssituasjon for. Mange vil ut i arbeidslivet (disse er markert med en rød A hver), mens noen få vil bli forskere og dermed del av praksisfellesskapet (markert med oransje F og turkis sirkel), noen vet ikke selv hva de vil eller skal bruke studiene til (markert med grått spørsmålsteget). I tillegg er det også, som vi har vært innom i 5.1, også mange ulike utgangspunkt hos studentene, i deres selvbiografiske selv, når de begynner på universitetet.

Vi ser at de ansatte selv har i hvert fall to roller i denne sammenhengen, de er både forskere og undervisere. Den ansatte i illustrasjonen strekker armene sine omkring studentene sine, for å illustrere at det er de ansatte som skaper situasjonskonteksten til studentene. De ansatte har mye makt over studentenes situasjon, både hva angår øvinger, forelesninger, pensumlister, eksamen, gruppetimer og så videre. Lovverket fastsetter også at universitetet selv, og den ansatte, har rett til og ansvar for å utforme læreinnholdet på egenhånd:

Den som gir undervisning ved institusjon under denne lov har et selvstendig faglig ansvar for innhold og opplegg av denne innenfor de rammer som institusjonen fastsetter eller som følger av lov eller i medhold av lov (Universitets- og høyskoleloven (2005), §1-5).

Det er dermed mye opp til den ansatte selv å finne ut hvordan opplæringen skal se ut og gjennomføres for studentene. Innenfor rammene til institusjonen, selvfølgelig.

Omkring, og sammen med den ansatte, ligger først praksisfellesskapet, som vi ser som turkise individer bundet sammen i en sirkel. Dette er de andre fullverdige medlemmene som arbeider som forskere innenfor universitet og høyskole, i academia. Deretter ser vi det litt mer diffuse diskursfellesskapet, som en slags felles tanke mellom deltagerne, og som favner de i praksisfellesskapet, men også langt flere deltagere enn de. I diskursfellesskapet er den symbolske sjangeren integrert som en del av det deltagerne har felles, og denne er internalisert, mer eller mindre, i alle deltagerne.

I den ytterste sosiokulturelle konteksten ligger de sosiokulturelle elementene som de ansatte peker på i fokusgruppesamtalen sin: Arbeidslivet, politikken og institusjonen. I tillegg er det forskerfellesskapet, her er de andre faglige diskursfellesskapene, til sammen kan vi kanskje si at det utgjør det større diskursfellesskapet: Academia. Alle disse sosiokulturelle elementene påvirker hverandre i varierende grad, og har mer eller mindre makt over hverandre. Politiske beslutninger styrer mange av institusjonens midler, mens arbeidslivet bare påvirker indirekte politiske beslutninger, institusjonen preges noe av forskerfellesskapet, mens forskerfellesskapet – i større grad kanskje – styres av institusjonen (gjennom midler, tid,

arbeidsoppgaver og «tellekanter»). Alle disse forhandlingene påvirker og går i dialog med diskursfellesskapet, de ansatte, og studentene. At de ansatte merker denne påvirkningen godt, ser vi også ved at de snakker aller mest om det, i en samtale om akademisk skriving, hvor de selv bestemmer innholdet.

Arbeidslivets påvirkning på studentene, som de ansatte ser ut til å mene er et nyere fenomen, er illustrert med en rød pil. Arbeidslivet har en direkte påvirkningskraft på de studentene som har som mål å komme ut i arbeid. Disse studentene har allerede en forbindelse med praksisfellesskapene i arbeidslivet, i det minste som en personlig målsetting, og de lar seg derfor også direkte påvirke av det arbeidslivet forventer av dem. De er opptatt av CV, av gode karakterer, og å oppnå de gradene de trenger for å gjøre seg attraktive på arbeidsmarkedet. De studentene som ønsker å bli forskere, påvirkes ikke på samme måte av noe utenfra.

Noen andre elementer i denne konteksten, som må nevnes, men som ikke kommer frem av illustrasjonen over, er at hele dette bildet foregår til en viss tid, vi kan forestille oss at alt dette ligger på en tidslinje og at vi betrakter dette kompliserte bildet på 2010-tallet. I tillegg ligger hele bildet inne i en kulturell og politisk ramme som vi kan kalle «Norge». Det er et viktig trekk ved alle elementene i illustrasjonen. Men Verden har hatt en sterk påvirkning på norsk høyere utdanning i de siste to årtiene gjennom Bologna-deklarasjonen, som nevnt i kapittel 2.1.

### 5.3.4 Skal lære vekk arbeidslivets praksiser

Opplæringen på universitetet ser ut til å være i en konflikt mellom arbeidslivstilpasning og det de ansatte anser som poenget med akademisk utdanning. Det påpekes av de ansatte at det kreves at utdanningen skal være mer og mer arbeidslivsrettet. Forelesninger og undervisning skal være relevante for arbeidslivet, og de ansatte opplever det som at de skal lære studentene å skrive på flere måter enn den akademiske:

Ansatt: Studentene skal jo ikke lære seg bare på universitetet lenger å skrive den såkalte akademiske sjangeren, så nå er det jo trøkk av en annen verden at vi skal ha arbeidslivsstilpasse alt sammen

De ansatte opplever det som at det er de som skal lære opp studentene i praksisene til arbeidslivet. Enten i tillegg til – eller i stedet for – de akademiske praksisene. Utdannelsen ansees av de akademiske fullverdige medlemmene for å være en opplæring i å bli et fullverdig medlem i *deres* praksis-fellesskap, men har tilsynelatende blitt omformulert til å være en opplæringsplass av helt andre praksisfellesskap sine fremtidige medlemmer. Det er forståelig

dersom dette føles som både frustrerende og forvirrende for de ansatte. Hvis det føles som et krav fra «de utenfra» og ikke de ansatte selv, er dette sannsynligvis ekstra problematisk. De ansatte trekker i hvert fall inn politikken og institusjonen som instanser som ser ut til å vekte arbeidslivsrelevans og gjennomstrømming tyngre enn forskeropplæringen. Og leser vi forordet til Torbjørn Røe Isaksen i *Tilstandsrapporten for høyere utdanning* står det også at «Vi må sikre samspill med arbeidslivet», det «bør være del av vår felles forståelse av kvalitet i høyere utdanning» (Kunnskapsdepartementet, 2016:1). Det er med andre ord et uttalt mål å bringe arbeidslivet tetter på høyere utdanning, ifølge politikken.

De ansatte opplever seg som en representant for academia, og de føler at de må «sette foten ned på akademias vegne». De påpeker selv at og at de «endte opp med å jobbe her, så vi som sitter her representerer neppe gjennomsnittsstudenten» og at de «representerer jo en slags kultur på et vis». I disse to utsagnene ligger to viktige ideer om de ansattes identitet som påvirker hvordan dette pålagte kravet oppleves. For det første påpeker de at de selv er en viss type student, den som ble igjen på universitetet. Derfor kan det kanskje være vanskelig å identifisere seg med de nye studentene som har tenkt seg inn i de andre praksisfelleskapene i arbeidslivet. Spesielt dersom de ansatte har inntrykket av at de nye studentene ikke har den rette arbeidsmoralen, er like interesserte, eller like gode, som studentene var før. I dette inntrykket av «før» ser det ut til å ligge en antagelse om at de tidligere studentene i større grad var opptatt av forskerfelleskapet. Hallett (2013:525) finner i sin undersøkelse av høyere utdanning i UK også at undervisere jevnlig beskriver studentene som «not as good as they used to be». En underviser beskriver seg til og med som «very depressed» over den uttalte målsettingen om at flere og flere nå skal inn i høyere utdanning.

For det andre ser de ansatte ut til å være meget bevisst at de representerer et faglig diskursfelleskap, «en slags kultur», og denne kulturen synes de ikke at blir ivaretatt nok. Akademia skal beholde sin autonomi, på tross av press fra arbeidsliv og politikk, og til tross for nye forventninger fra studentene:

Ansatt: Hvis de<sup>18</sup> da begynner å etterspørre at vi som akademiske institusjoner skal gjøre våre eksperter på det [journalistisk skriving] så må jo vi sette foten ned på akademias vegne, på en måte. Vi kan ikke hindre de i å bruke våre kandidater, men vi, som akademiske institusjoner, så lærer vi dem ikke å... opptre .. uakademisk i håndtering av informasjon.

De opplever det som deres jobb å verne om akademias integritet og opplæringen av forskningsfelleskapets legitime perifere deltagere.

---

<sup>18</sup> Det er litt uklart hvem «de» er i dette utsagnet, selv inne i samtalekonteksten, men det virker mest sannsynlig at det siktes enten til politikere eller institusjonen, eventuelt studentene, eller alle disse på en gang.



Hvis vi reflekterer litt over kravet om arbeidslivsrelevans kan vi også se for oss noen konkrete problemer knyttet til det at opplæringen i arbeidslivets praksiser skal foregå på universitetet. Uttrykt med den ene ansattes ord: «Det kommer inn litt nytt rot». Det kan for eksempel bli uklart hva denne legitime perifere deltageren skal lære, og hvilke praksiser og produkter den skal øve på. Og hvordan arbeidet til deltageren skal vurderes. Hva er bacheloroppgaven og masteravhandlingen – dersom de ikke er til for å øve opp håndverket innenfor praksisfellesskapet? Hvilke sosialt tilgjengelig identitetsuttrykk skal anerkjennes i studentenes tekster? Hvilke praksiser skal trenes opp, å skrive kort og kommunisere ut til allmennheten, eller å skrive grundig, redelig og faglig? Hva innebærer karakteren A? Og er den karakteren forbeholdt de studentene som skriver som om de ønsker å bli forskere, eller kan «de beste studentene» også være de studentene som skal ut i arbeidslivet?

Kanskje er det nettopp er problematikken med undervisning, slik Lave og Wenger (1991:112) benytter ordet, som her skaper problemer? Økt deltagelse er kanskje ikke lenger primærmotivet dersom studentene ikke skal inn i praksisfellesskapet til forskerne. Fokus forsvinner fra det å skape deltagelse og fra det at de legitime perifere deltagerne også kan bidra med sine produkter, og det blir snakk om testing og at man skal fremvise kunnskap for evaluering (Lave og Wenger, 1991:112). Da er det raskt lett å se en annen potensiell problematikk. Dersom også «1 av 15»-studenten, forskerspiren, slutter å behandles som en arvtager eller fremtidig kollega, blir det vanskelig for disse studentene å sosialiseres inn i fellesskapet. De ansatte uttrykker selv, helt eksplisitt, at de er opptatt av å ivareta forskerutdannelsen:

Ansatt: Jeg tenker at hvis ikke engang vi skal lære de beste studentene hvordan de får forskerutdanning, hvem skal gjøre det da? Så det er helt greit at vi har helt andre studentkull nå enn før, men .... [knikser] ja.

Men dersom trykket blir for stort på å arbeidslivsoplæring og fokuset skyves vekk fra forskerutdanningen, risikerer de å ikke lære opp nye medlemmer i praksisfellesskapet. I hvert fall ikke godt nok til at de kan bli fullverdige medlemmer, eller så dårlig at studentene ikke *føler* seg som potensielle fullverdige medlemmer.

Likevel må ikke disse to målsettingene være på kollisjonskurs. Uansett målet til studenten bør opplæringen bistå til at alle studenter internaliserer de symbolske sjangrene til fagfeltet. De må lære seg å tenke, skrive og undersøke problemer som en gjør i det faget. Dersom de skal lykkes i utdanningssammenhengen må de uansett finne frem til et sosialt tilgjengelig identitetsuttrykk som anerkjennes nok til å gi de muligheten til å delta både til

arbeidsliv og videre forskerutdanning. Studentene i fokusgruppesamtalen påpeker selv at de har tilegnet seg en rekke egenskaper som de kan overføre til arbeidslivet gjennom sin akademiske skriving, se kapittel 4.1.3. Også *Tilstandsrapporten for høyere utdanning* trekker fram at «så mange som 88 prosent av studentene mener at studieprogrammet deres er relevant for arbeidslivet» allerede (Kunnskapsdepartementet, 2016:49). Så dersom arbeidsplassene tar seg av opplæringen av sine praksiser, og den tyngste delen av sosialiseringen inn i forskerpraksisfellesskapet er i doktorgradsopplæringen, unngår man kanskje konflikten.

## 5.4 Et kontekstuellt syn på opplæring i skriving på universitetet

### 5.4.1 En brobyggende kompetanse

De ansatte er som nevnt opptatt av å ivareta akademias egenart og autonomi, og i den sammenheng trekker de frem allmenndannelsen som akademias viktigste bidrag. De sier at selv om universitetet ikke lærer opp studentene i de praksisene de møter ute i arbeidslivet, så må arbeidslivet, politikken og institusjonen forstå at de gir studentene en allmenndannelse: «Og det er noe! Det er noe veldig viktig!». Allmenndannelse «lar seg anvende i enhver sammenheng». Ifølge utsagnene til de ansatte innebærer allmenndannelse å kunne «tenke prinsipielt», sammenfatte større mengder informasjon, kjenne forskningen i fagfeltet, analysere, og formulere seg på en etisk, logisk og sammenhengende måte. Dette ser ut til å innebære det jeg har omtalt som diskursfellesskapets symbolske sjanger, altså hvordan man viser frem sin faglige tilhørighet i den faglige skrivingen.

Det ser altså ut som om opplæring i fagets skriving er noe man får bruk for, uansett hvilket mål man har for utdanningen. Det har lenge blitt anerkjent at skriving er en sentral aktivitet i høyere utdanning (Dysthe, 2007:237) og det er også vist at det er stor grunn til å tro at opplæringen i akademisk skriving utgjør et viktig bidrag i kunnskapstilegnelse og yrkesmessig kompetanseutvikling (Eide og Tolo, 2016).

De ansatte i min fokusgruppe sier også selv helt eksplisitt at: «En akademisk skriveform, altså den skal man kunne, og det er allmenndannelse, som alle næringsliv og offentlig sektor har bruk for», og at «skriving er det vi gjør» i akademia. Nå kan det se ut som at skriving ikke bare er en sentral kompetanse i utdanningen, men at det også kan være å regne som en brobyggende kompetanse i konflikten de ansatte opplever mellom forskerutdanningen og arbeidslivsrelevansen i høyere utdanning.

#### 5.4.2 Situert og eksplisitt skriveopplæring

Det kan altså se ut som at nettopp skriving er noe som forener forventningene i dette kompliserte sosiokulturelle bildet, men hvem skal undervise i denne kjernekompetansen? Selv i mitt lille utvalg ser det ut til å være varierende opplæring, og dette har ført til varierende forståelse for skriveprosess og metaspråklige begreper hos studentene og Enkeltstudenten. Evalueringer har vist at det er flere skrivefremmende tiltak etter Kvalitetsreformen, med flere øvingsoppgaver og mer tilbakemelding i høyere utdanning. I Dysthe et al. (2006:8, 46) sin evaluering av reformen ga forelesere uttrykk for at med tettere oppfølging og mer jevn arbeidsmengde, var studentene blitt flinkere til å skrive. Dysthe (2007:251) påpeker likevel at det å skrive jevnlig og få mer tilbakemelding, ikke er nok i seg selv, og hun understreker viktigheten av å lage en mer helhetlig plan for hvordan studentene i norsk høyere utdanning skal lære å skrive faglig. Det kan likevel se ut som at det ikke har skjedd store endringer i høyere utdanning.

Folkvord og Thowsen (2007:184) konkluderer i sin artikkel at tverrfaglig skriveopplæring og store tverrfaglige kurs er en fruktbar tilnærming til skriveopplæring, altså at man lærer å skrive på tvers av fag. Da kan man ta for seg mange av de allmenne problemstillingene studentene møter. De foreslår en både-og-strategi, men legger vekt på at fagskrivingsopplæringen bør sikres gjennom å legges utenfor fagene. De påpeker at dersom skriveopplæringen overlates til de faglig ansatte vil det nedprioriteres, og at de ansatte opplever at skriving tar tid vekk fra faglæring. Folkvord og Thowsen (2007:184) påpeker at de ansatte kanskje heller ikke har den nødvendige kompetansen til å lære å studentene til å skrive. Greek og Jonsmoen (2016:268) argumenterer for at det trengs kompetanseheving av de pedagogisk tilsatte i høyere utdanning, slik at de får et språk til å snakke om tekst, og metoder til å utvikle studenters tekstkyndighet. De er tydelige på at fagskriving må være integrert i faget, selv om akademisk ansatte ofte finner det utfordrende. En ansatt i fokusgruppesamtalen i min undersøkelse peker også på problemet med opplæring i eller utenfor diskursfellesskapet i fokusgruppesamtalen:

Ansatt: Det å gjøre akademisk skriving til en egen underdisiplin eller et eget...ja..det er bra på noen måte fordi det løfter fram viktigheten av at nettopp det å skrive er det vi gjør, det er hele greia våres, ikke sant, men det er også vanskelig fordi at da standardiserer du ett eller annet også

Dysthe (2007:251) sier at det er helt avgjørende å se vekk fra ferdighetstilnærmingen på akademisk skriving. Ferdighetstilnærmingen innebærer en tanke om at det å skrive i akademisk sammenheng er en generell ferdighet som man kan lære seg en gang for alle, for så

å applikere denne ferdigheten på all faglig skriving. Lea og Street (2000:41) påpeker at den ferdighetsbaserte tilnærmingen fører til skriveveiledninger og maler, som studentene påpeker at ikke hjelper de: «They [skriveveiledningene] rarely dealt with the issues that students reported they had most difficulty grasping in terms of how to write specific, course-based knowledge for a particular tutor or field of study». Jeg har i denne undersøkelsen nettopp argumentert for at skriving er fagspesifikt og en kompetanse som må læres i situasjonen, separate kurs i skriving blir åpenbart utilstrekkelig. I stedet må vi understreke den nære relasjonen mellom skriving og de faglige diskursfellesskapene ytterligere (Dysthe, 2007:251; Wingate, Andon og Cogo, 2011:70). Det å lære å skrive faglig innebærer å lære å tenke, snakke og skrive i sin disiplin (Dysthe, 2007:237). Også Røe Isaksen påpeker faktisk at «Vi må integrere studentene i det akademiske fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2016:1).

For at skriveridentiteten til studentene også skal få støtte underveis i utviklingen har jeg argumentert for at det også trengs flere tilrettelagte backstagearenaer. Lea (2005:194) påpeker at vi må forstå mer om hvor viktige «different communities of practice [is] in the learning process». Jeg tolker det som at dette også kan omfatte også slike backstagearenaer. Her kan deltagerne sammen diskutere skriving, både sine konkrete tekster, og de ulike opplevelsene av skriveprosess. Backstage skal være en trygg arena for å uttrykke frustrasjon og hjelpe hverandre til å komme frem til et anerkjent uttrykk i sine skriftlige arbeider, uten evaluering. Noen av disse backstagearenaene burde også de ansatte ta del i, for å gi studentene en reell innsikt i de praksisene, og den prosessen, som faktisk ligger bak et skriftlig akademisk arbeide.

Opplæring i skriving bør også innebære eksplisitt kommunikasjon om skriving, for å gi studentene metaspråklige begreper om både som produkt og prosess. Jeg er dermed delvis enig i den nevnte konklusjonen til Folkvord og Thowsen (2007). Kursing, også på tvers av fagfelt, om tematikker som er av en mer allmenn art, kan være viktige arenaer for læring. Skrivesnakk og Skrivenatt, workshops, skriveverksteder og introduksjonskurs for nye studenter, er gode eksempler på dette. Men det blir bare gode tilbud dersom de faktisk kommer *i tillegg* til den fagspesifikke opplæringen. Det er potensielt kort vei fra tanken om at «fagmiljøene ikke [har] den nødvendige kompetanse for å kurse effektivt og godt på dette feltet» (Folkvord og Thowsen, 2007:184), og tanken om at skriving på universitetet er noe som i sin helhet kan settes vekk til noen utenfor fagfeltet. Også eksplisitt kommunikasjon om

skrivning bør skje inne i fagfeltet, som en del av opplæringen i det faglige<sup>19</sup>, og eventuelle skrivesentra og lignende tiltak, bør først og fremst sikre at de faglig ansatte har metaspråk, innsikt og kompetanse til dette arbeidet.

Vi vet mye om skriving i høyere utdanning, og kan mye om skriveopplæring og veiledning, men det ser ut til at det ikke helt har fått etablere seg i praksis. Rienecker (2007:45) påpeker at det vi allerede vet må implementeres, og dette trekker Folkvord og Thowsens frem til slutt i sin artikkel: «det må komme studentene [...] til gode» (2007:186). Dette er også et av mine hovedpoeng. Dersom opplæring i skriving og skriveprosess fortsetter å være en usynlig kompetanse preget av taus kunnskap og skjulte prosesser, opprettholder man sannsynligvis inntrykket av at dagens studenter er dårligere enn før. Dersom skriveopplæringen ikke gjøres situert og eksplisitt, risikerer man både høyt frafall, lave karakterer, ulykkelige studenter, oppgitte ansatte, og potensielt færre nye forskere.

---

<sup>19</sup> Se for eksempel Wingate, Andon, og Cogo (2011) for en kasstudie som utforsker en metode for integrert skrive- og fagundervisning i høyere utdanning.



## 6 Avslutning

Sprog eller «sproglig arv» er i det hele taget den viktigste, men også mest skjulte enkeltfaktor i medieringen mellom social baggrund og uddannelsesmæssig skæbne (Bourdieu i Esmark, 2006:84).

At skriving er en helt sentral aktivitet i høyere utdanning påpekte jeg allerede i innledningen, og etter analyse og drøfting kan det se ut som at skriving også kan være en brobyggende kompetanse mellom de som skal ut i arbeidslivet og de som ønsker å bli på universitetet. Mine funn og konklusjoner er neppe store gjennombrudd for skriveforskningen, på samme tid er det tydelig at det fortsatt er behov for å understreke viktigheten av opplæring i skriving og støtte i utviklingen av en skriveridentitet i høyere utdanning. Jeg håper at min undersøkelse kan bidra til å understreke dette, og ikke minst i en norsk kontekst. Kanskje kan også mine illustrasjoner bidra til å lette forståelsen for det komplekse samspillet.

### 6.1 Oppsummering og konklusjoner

Det er ikke gjennomført en slik kontekstuell analyse av opplæring i skriving i høyere utdanning i Norge før. Dette perspektivet kan være med på å belyse fenomenet fra flere vinkler og gi et bedre inntrykk av det sammensatte bildet. I tillegg har jeg etterstrebet at de deltagerne som sitter i situasjonene, ansatte og studenter, skal få komme til orde med sine tanker og opplevelser.

Min undersøkelse har gitt et innblikk i tankene til noen studenter som tilsynelatende har mestret det å skrive på universitetet. Fagfeltet Academic literacy har hatt en tendens til å fokusere på hva studenter ikke gjør, og ikke får til i skriving, i stedet for hva de faktisk kan, eller kunne tenke seg å kunne i sammenheng med skriving i høyere utdanning (Lillis et al., 2015:5). Vi har fått et innsyn i hva disse ressurssterke studentene har fått av opplæring og skrivefremmende tiltak, og hvordan de reflekterer over deres egen skriving på universitetet, i tillegg til at vi har fått se noen ansattes inntrykk av studentene i dag, samt fortalt en enkelt-students ganske annerledes opplevelse av skriving og opplæring i skriving.

Mine hovedfunn, og drøftingen av disse har belyst følgende ved skriving i høyere utdanning:

1. Hvordan den enkelte studentens selvbiografiske selv danner grunnlaget for både skriveprosess og produktet, dersom studenten ikke får opplæring og kan gå i dialog med andre deltagere vil utgangspunktet, og følelsen av å mislykkes, bare forsterke inntrykket av ikke å høre til. Dersom studenten ikke vet at universitetet har et ansvar for å lære studenter å skrive og takle skriveprosessen, er det sannsynlig at studenten skylder på sin egen utilstrekkelighet.
2. Hvordan studenten kan internalisere den faglig symbolske sjangeren som en del av sin faglige identitet, utvikle et identitetsuttrykk i teksten som anerkjennes og utvikle en trygg skriveprosess. Dette skjer gjennom gode backstagearenaer med andre studenter og med ansatte, for å få innsyn i skriveprosess og tekstkriterier, og få øve på identitetsuttrykket i flere små produkter som gis tilbakemeldinger på av de fullverdige medlemmene.
3. Hvordan de ansatte opplever at de store samfunnsforandringene preger opplæringen i høyere utdanning. Deres ønske om å ivareta akademias egenart og forskerutdanningen føles lite ivaretatt og kravet om å arbeidslivstilpasse skaper problemer med hva opplæringen skal føre til. Skriving ser derimot ut til å være aktivitet som møter i det minste noe av målsettingen til både arbeidslivet, politikken, institusjonen og de ansatte, og som ivaretar akademias egenart.

Min hovedkonklusjon er at det fagspesifikke sosiale fellesskapet spiller en helt avgjørende rolle i opplæringen av skriving på universitetet. Dersom studenter skal få likere mulighet til utvikling, og man skal bevare både de studentene som skal ut i arbeidslivet og inn i forskerfellesskapet, er det helt avgjørende at skriving anses som en hovedpraksis og en kjernekompetanse på universitetet. Læringen bør først og fremst skje i de faglige miljøene, som har full forståelse for hvordan man skriver i det fagfeltet, selv om de kanskje ikke vet hvordan denne kunnskapen skal uttrykkes. Kompetanseheving hos de akademisk ansatte, for å gi de flere verktøy for skriveopplæring, utvikler metaspråklige begreper og får mer bevissthet omkring egne prosesser. Det vil også være fruktbart å støtte skriveopplæringen på mer allmenne arenaer, med mer allmenne tema som tas opp på tvers av fag. Det burde gis eksplisitt opplæring i skriving, og studentene trenger å få innsyn i skriveprosess og sosiale arenaer av ulike slag, hvor de kan diskutere sin prosess med andre studenter og ansatte. En nær interaksjon med de faglig ansatte, og observasjon av akademiske praksiser og skrivepraksiser, vil være forsterkende på internaliseringen av faglig identitet for å bli kunne en del



av de faglige fellesskapene, på sikt. Se også vedlegg 7 for en samling av konkrete implikasjoner for opplæring i skriving i høyere utdanning, og tilbakemeldinger fra mine deltagere.

## 6.2 Perspektivering

Jeg har ikke trukket inn det faktum at mange studenter på norske universiteter er minoritetsspråklige. Jonsmoen (2008) argumenterer for at det å kreve mye skriving og mye samarbeid med andre studenter, er ekstra utfordrende for disse studentene. Dette er et aspekt som må trekkes inn i en utforming av en mer helhetlig plan om opplæring i skriving i fagfellesskapene. Greek og Jonsmoen (2013) undersøker nærmere hvordan det fungerer å gi 13 minoritetsspråklige studenter såkalte skrivementorer i bachelorprosessen. Disse skrivementorene er andre studenter som støtter, stiller spørsmål og går i dialog med teksten, jevnlig og gjennom hele prosessen. Greek og Jonsmoen (2013) kommer frem til at dette er en stor støtte for disse studentene. Det er et godt eksempel på å utnytte, det jeg ville kalle, en backstagearena som en støtte, i tillegg til opplæringen for øvrig. Det er også et godt eksempel på hvordan også annenspråklige studenter kunne ivaretas innenfor en situert opplærings situasjon på universitetet.

Det ser også ut til å være behov for en oppklarende dialog og avklaring mellom de ulike elementene i den sosiokulturelle konteksten omkring høyere utdanning. Politikk, institusjon og arbeidslivet burde gå i en tydeligere dialog med forskerfellesskapet. For det første for å gjøre eksplisitt hva opplæringen allerede bidrar til, og for å sammen finne ut hva høyere utdanning skal innebære i denne nye samfunnskonteksten.

## 6.3 Hva nå?

Veiledning er et tema som har blitt tematisert av alle deltagerne, og det er etter min oppfatning det mest avgjørende enkeltlementer som har forvansket Enkeltstudentens masterprosess mest. I min erfaring som skrivehjelper og skrivevenn, og som medstudent, er det også det enkelttemaet som snakkes mest om som avgjørende for prosessen for masterstudenten. Det virker avgjørende å forsøke å undersøke dette fenomenet nærmere, både empirisk og teoretisk, for å forsøke å forbedre praksis.

Det er for øvrig en rekke tema som problematiserer skriveopplæring og skriveevaluering som vi trenger mer innsyn i. For eksempel hvordan skriving evalueres, og hvordan

det evalueres forskjellig i de ulike fagfeltene, hvordan skriving foregår, oppleves, opplæres i og evalueres på mer naturvitenskapelige studier, hvordan man skaper gode backstagearenaer mellom studenter og ansatte, hvordan skrivehjelpersamtalen best gjennomføres og hvordan man best skaper lærings situasjoner som fremmer både faglig kunnskap og skrivekompetanse. Det kunne også vært interessant å undersøke nærmere hvordan forhold akademisk ansatte egentlig har til egen skriving, og om dette påvirker deres tilnærming til skriveopplæring. I tillegg har vi behov for å evaluere effekten av ulike skrivefremmende tiltak, og undersøke hvilke konkrete opplæringsmetoder som fremmer læring mest.

Dysthe (2007:251) påpeker at den norske universitetstradisjonen har vært å se på skriving som en ferdighet studenter er forventet å allerede inneha da de starter i høyere utdanning. Kanskje må skriving som faglig praksis rammes inn på en ny måte. Skriving er en del av allmenndannelsen som ofte trekkes inn som akademias særegenhet. Skriving er en del av fagfeltets spesialkompetanse og praksis, og skriving i ulike fag innebærer ulike symbolske sjangere, noe som betyr at det må læres opp inne i faget. Jeg håper at jeg gjennom denne undersøkelsen har vist frem et litt annet perspektiv på skriving, gjennom å la ansatte og studenter komme til orde. Skriving må ikke ses på som en aktivitet ved siden av det faglige, det er snarere måten en tilegner seg selve faget på. Skriving er et verktøy for å tenke, huske, lære og bygge opp argumenter. Det er et medium for å fremvise faglig identitet, og ikke minst formidle kunnskap og forskning. Skriving er en av de mest grunnleggende praksisene i akademisk diskurs- og praksisfellesskap. «Det å skrive er det vi gjør, det er hele greia våres».

## Referanseliste

- Bakhtin, M. M. (1986). "The problem of speech genres". I Holquist, M. (Red.) *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Blommaert, J. (2012). "Writing as a sociolinguistic object". *Journal of Sociolinguistics*, 17(4) hentet 19.03.2015, fra:  
<https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/lde/publications/workingpapers/the-papers/WP97.pdf>
- Blommaert, Jan. "Writing as a sociolinguistic object." *Journal of Sociolinguistics* 17.4 (2013): 440-459.
- Burgess, A., og Ivanič, R. (2010). "Writing and being written: Issues of identity across timescales". *Written Communication*, 27(2), (s. 228-255).
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Deckert, S. H. og Vickers, C. H. (2011). *An Introduction to Sociolinguistics: Society and Identity*. London/New York: Continuum.
- Dressen-Hammouda, D. (2008). "From novice to disciplinary expert: Disciplinary identity and genre mastery". *English for Specific Purposes*, 27(2), (s. 233-252).
- Dysthe, O. (1997). "Skriving sett i lys av dialogisme: Teoretisk bakgrunn og konsekvenser for undervisning" i Evensen, L. S., og Hoel, T. L. (1997). *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk.
- Dysthe, O. (2007). "How a reform affects writing in higher education". *Studies in Higher Education*, 32(2), (s. 237-252)
- Dysthe, O. og Hertzberg, F. (2007). "Kunnskap om skriving i utdanning og yrkesliv–hvor står vi i dag?" i Matre, S. og Hoel, T. L. *Skrive for nåtid og framtid bind I: Skriving i arbeidsliv og skole*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. og Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skriving i høyere utdanning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Raaheim, A., Lima, I. og Bygstad, A. (2006). *Evalueringen av Kvalitetsreformen Delrapport 7, Undervisnings- og vurderingsformer. Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Eide, H. M. K. og Tolo, A. (2016). "Akademisk skriving og utvikling av skolelederkompetanse." *Acta Didactica Norge* 10(4), (s. 124-145).
- Eik-Nes, N. L. (2008). *Dialogging: Negotiating Disciplinary Identity through the Medium of Logs (Doktorgradsavhandling)*, det Humanistiske fakultet, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Elbow, P. (1998). *Writing without Teachers* (2. utg.). USA: Oxford University Press.
- Eng, A-L. (2015). *E-læring og studenter: Studenters beskrivelser av og refleksjoner over et e-læringskurs i akademisk skriving*. (Masteravhandling, Høgskolen i Lillehammer) Eng, A-L.: Lillehammer.
- Esmark, K. (2006). "Bourdieu's uddannelsessociologi" i Sestoft, C. og Prieur, A. *Pierre Bourdieu: En introduktion*. København: Academica.
- Fairclough (1993). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Firing, K., og Klomsten, A. T. (2013). "Masterstudenters opplevelse av skriveprosessen: «Når toget er i gang, så går det nesten av seg selv»". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(01), (s. 40-51).
- Flower, L. og Hayes, J. R. (1981). "A Cognitive Process Theory of Writing". *College Composition and Communication*, 32(4), (s. 365-387).

- Folkvord, I. og Thowsen, I. (2007). "Med fagteksten i fokus: Dynamisk normering av skrivearbeidet fram mot masteroppgaven", i M i Matre, S. og Hoel, T.L. (2007). *Skriving for nåtid og framtid bind II: Skrivning og rettleiing i høgre utdanning*, Tapir Akademisk Forlag: Trondheim. ss.175-187.
- Goffman, E. (1971). *The presentation in everyday life*. Hammondswoth: Penguin Books.
- Greek, M., og Jonsmoen, K. M. (2013). "Skriveveiledning til økt fag- og tekstforståelse." *Norsk pedagogisk tidsskrift* 97(04-05), (s.281-290).
- Greek, M. og Jonsmoen, K. M. (2016). "Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole?". *Uniped* 39(03), (s. 255-270).
- Hallett, F. (2013). "Study support and the development of academic literacy in higher education: a phenomenographic analysis." *Teaching in Higher Education* 18(5), (s. 518-530).
- Hoel, T. L. (1997). «Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar» i Evensen, L. S., og Hoel, T. L. (Red.). *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: Landslaget for norskundervisning, Cappelen akademisk.
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høgskolar: for lærarar og studentar*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Jacobsen, D. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jonsmoen, K. M. (2008). "Ikke en dag uten en linje: Skrivning og minoritetsspråklige studenter i høyere utdanning." Hentet fra: <http://tapir.pdc.no/pdf/NTMF/2008/2008-01-3.pdf>
- Karlsen, K. H. (2016). *Feedback under lupen. Utvikling og utprøving av en modell til bruk i forskning på feedback i høyere utdanning*. (Doktorgradsavhandling), det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Khrono.no. (2017). *OECD forventer mer av norsk høyere utdanning*. Hentet: 20.03.17, kl 18.15, fra: <https://khrono.no/kvalitet/2017/03/etterlyser-bedre-kvalitet-i-forskning-og-utdanning>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tilstandsrapport for høyere utdanning 2016*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/ff233dff1b2a48359ee92c7e1b4eb876/tilstandsrapport2016\\_endelig\\_nettsversjon.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/ff233dff1b2a48359ee92c7e1b4eb876/tilstandsrapport2016_endelig_nettsversjon.pdf)
- Lave J. og Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lea, M. R. (2005). "Communities of Practice in Higher Education: Useful Heuristic or Educational Model?" i Barton, D. og Tusting, K. (red.). *Beyond Communities of Practice: Language, power and Social Context*. USA: Cambridge University Press
- Lea, M. R. (2008). "Academic literacies in theory and practice" i Street B. V. og Hornberger N. H. (red.). *Encyclopedia of Language and Education*, 2(2), (s. 227–238)
- Lea, M. R. (2016). "Academic literacies: looking back in order to look forward". *Critical Studies in Teaching and Learning*, 4(2), (s. 88-101).
- Lea M. R. og Street, B. V. (2000). "Student writing and staff feedback in higher education: An academic literacies approach" i Lea, M. R. og Stierer, B. (red.). *Student writing in higher education* (s. 32-46). Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education.
- Leki, I. (2004). «Meaning and development of academic literacy in a second language» i Huot, B., Strobe, B. og Bazerman, C. (red.). *Multiple literacies for the 21st century*. (s. 175-193). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Liamputtong, P. (2011). *Focus group methodology: Principles and practice*. London: SAGE Publications Ltd.

- Lillis, T. (2003). "Student writing as 'academic literacies': Drawing on Bakhtin to move from critique to design." *Language and education*, 17(3), (s. 192-207).
- Lillis, T. (2013). *The Sociolinguistics of Writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lillis, T. M., Harrington, K., Lea, M. R. og Mitchell, S. (red.) (2015). *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice*. Colorado: WAC Clearing House/ Parlor Press.
- Michelsen, S. og Aamodt, P. O. (2006). *Evaluering av Kvalitetsreformen, Sluttrapport*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Mæhlum, B. (1996). «Norsk og nordisk sosiolingvistikk – en historisk oversikt» i Henriksen, C. *Studies in the development of linguistics in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden: papers from the Conference on the History of Linguistics in the Nordic*. Oslo: Novus.
- Nystrand, M. (1989). "A social-interactive model of writing". *Written Communication*, 6(1), (s. 66-85).
- Rienecker L. og Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitetet og høyskole* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rienecker, L. (2007). "Skriving og kunnskapsbygging i høyere utdanning – hva vet vi, hva trenger vi å vite?" i Matre, S. og Hoel, T. L. (2007). *Skriving for nåtid og framtid, skrijving og rettleiing i høgere utdanning*. (s.32-47) Tapir Akademisk Forlag: Trondheim.
- Riksrevisjonen. (2015). *Riksrevisjonens undersøkelse av studiegjennomføringen i høyere utdanning*. Dokument 3:8 (2014-2015). Oslo: Riksrevisjonen.
- Riksrevisjonen.no (2015), hentet 20.03.17, 12.42, fra: <https://www.riksrevisjonen.no/presserom/Pressemeldinger/Sider/Studiegjennomfoerigen.aspx>
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure : A framework for the study of language and communication*. London: Wiley.
- Shuy, R. W. (1990). "A Brief History of American Sociolinguistics", i Paulston, C. B. og Tucker, G. R., (1997). *The Early days of sociolinguistics: memories and reflections*, Dallas, Texas: SIL International. (s. 11-32).
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt.
- SSB.no. (2016). Hentet 17.03.17, 17.30, fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utuuvh>
- St.meld. nr. 27 (2000-2001). (2001). *Gjør din plikt - Krev din rett, Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo: Det Kongelige Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet
- Stock, I. (2010). *Masterstudenten i spenningsfeltet mellom etablerte konvensjoner og utvikling av egen faglig stemme* (Masteravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Stock, I., Trondheim.
- Stock, I. og Eik-Nes, N. L. (2016). "Voice features in academic texts – A review of empirical studies". *Journal of English for Academic Purposes*. vol. 24 (s. 89-99).
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in anademic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlag.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- Van Ommeren, R. (2016). *Den Flerstemmige Språkbrukeren: En Sosiolingvistisk Studie Av Norske Bidialektale*, (Doktorgradsavhandling), det Humanistiske fakultet, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (Rev. utg. av Wadel C. C. og Fuglestad, O. L.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Wingate, U., Andon, N. og Cogo, A. (2011). "Embedding academic writing instruction into subject teaching: A case study." *Active Learning in Higher Education* 12(1), (s. 69-81).

# VEDLEGG





Plakater

## Akademisk skrivning

Skriving på universitetet

### Lære bort å skrive akademisk

1. Er du akademisk ansatt på HF eller SVT?
2. Har du undervisning?
3. Har du undervist bachelorstudenter og/eller masterstudenter på NTNU i minst tre år?

**Har du lyst til å være med på et fokusgruppeintervju med andre akademisk ansatte?**

Jeg skriver masteroppgave om akademisk skrivning på universitetet og trenger 5-7 akademisk ansatte til et fokusgruppeintervju. Intervjuet vil vare 1-2 timer, foregå på Dragvoll i september-oktober en gang. Informanter vil selvsagt bli gjort fullstendig anonymisert!

Ta kontakt dersom du kunne tenke deg å være med eller har spørsmål:  
[tu\\_ri@hotmail.com](mailto:tu_ri@hotmail.com)

**Gleder meg! Hilsen Turi Marte Brandt Ånerud**

tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com

## Akademisk skrivning

Skriving på universitetet

### Lære å skrive akademisk

1. Er du student ved HF eller SVT?
2. Går du sisteåret på bachelor eller førsteåret på master?
3. Har du en bachelor- eller masteroppgave foran deg?

**Har du lyst til å være med på et fokusgruppeintervju med andre studenter?**

Jeg skriver masteroppgave om akademisk skrivning på universitetet og jeg trenger 5-7 studenter til et fokusgruppeintervju (en samtale med flere informanter på én gang). Intervjuet vil vare 1-2 timer og vil foregå på Dragvoll i september-oktober en gang. Du vil selvsagt anonymiseres helt og ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven!

Ta kontakt dersom du kunne tenke deg å være med eller har spørsmål:  
[tu\\_ri@hotmail.com](mailto:tu_ri@hotmail.com)

**Gleder meg! Hilsen Turi Marte Brandt Ånerud**

tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com  
tu\_ri@hotmail.com

Flyers

## Akademisk skrivning

Skriving på universitetet

### Lære bort å skrive akademisk

1. Er du akademisk ansatt på HF eller SVT?
2. Har du undervisning?
3. Har du undervist bachelorstudenter og/eller masterstudenter på NTNU i minst tre år?

**Har du lyst til å være med på et fokusgruppeintervju med 4 andre akademisk ansatte?**

Jeg skriver masteroppgave om akademisk skrivning på universitetet og trenger 5-7 akademisk ansatte til et fokusgruppeintervju. Intervjuet vil vare 1-2 timer, foregå på Dragvoll i september-oktober en gang. Informanter vil selvsagt bli gjort fullstendig anonymisert!

Ta kontakt dersom du kunne tenke deg å være med eller har spørsmål: [tu\\_ri@hotmail.com](mailto:tu_ri@hotmail.com)

**Gleder meg! Hilsen Turi Marte Brandt Ånerud**

## Akademisk skrivning

Skriving på universitetet

### Lære å skrive akademisk



1. Er du student ved HF eller SVT?
2. Går du sisteåret på bachelor eller på master?
3. Har du en bachelor- eller masteroppgave foran deg?

**Har du lyst til å være med på et fokusgruppeintervju med andre studenter?**

Jeg skriver masteroppgave om akademisk skrivning på universitetet og jeg trenger 5-7 studenter til et fokusgruppeintervju (en samtale med flere informanter på én gang). Intervjuet vil vare 1-2 timer og vil foregå på Dragvoll i september-oktober en gang. Du vil selvsagt anonymiseres helt og ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven!

Ta kontakt dersom du kunne tenke deg å være med eller har spørsmål:  
[tu\\_ri@hotmail.com](mailto:tu_ri@hotmail.com)

**Gleder meg! Hilsen Turi Marte Brandt Ånerud**

Digitale annonser

## Akademisk ansatt på HF eller SVT?

### Vil du være informanten min?

Ansatt på HF og SVT  
Undervist bachelor/master i minst tre år på HF eller SVT

1. Er du akademisk ansatt ved HF eller SVT på NTNU?
2. Underviser du på bachelor eller master?
3. Har du undervist i mer enn tre år?

**Jeg skriver masteroppgave om akademisk skrivning på universitetet og jeg trenger 4-6 ansatte til et fokusgruppeintervju. Jeg er spesielt ute etter dine opplevelser, tanker og erfaringer med egen og studenters akademiske skrivning og din erfaring med å undervise/veilede studenter i skriveprosessen.**

**Send meg mail dersom du er interessert, eller har spørsmål:**  
[tu\\_ri@hotmail.com](mailto:tu_ri@hotmail.com)

*Turi Marte Brandt Ånerud*

Følelser, tanker, opplevelser om skrivning

**I gang**  
1-2 timer  
Fokusgruppeintervju  
4-6 ansatte på Dragvoll sept-okt

## Student på HF og SVT

### Vil du være informanten min?

Sisteåret bachelorgrad eller mastergrad

1. Er du student ved HF eller SVT på NTNU?
2. Går du sisteåret på bachelor eller går du på master?
3. Har du en bachelor- eller masteroppgave foran deg?

**Jeg skriver masteroppgave om akademisk skrivning på universitetet og jeg trenger 4-6 studenter til et fokusgruppeintervju (en åpen samtale med flere informanter på én gang). Jeg er spesielt ute etter dine opplevelser, tanker og erfaringer med det å lære å skrive "riktig akademisk" i ditt fagfelt.**

**DEL BILDET!**

**Send meg mail dersom du er interessert eller har spørsmål:**  
[tu\\_ri@hotmail.com](mailto:tu_ri@hotmail.com)

*Turi Marte Brandt Ånerud*

Følelser, tanker, opplevelser om skrivning

**I gang**  
1-2 timer  
Fokusgruppeintervju  
4-6 studenter på Dragvoll sept-okt

Du vil selvsagt anonymiseres helt og ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven!  
Du kan trekke deg når som helst, helt eller delvis fra mitt prosjekt.  
Du kan lese oppgaven for den leveres om du ønsker det.  
...eller skriv på facebook då!

## Intervjuinnramming – akademisk ansatte

10.10.16 12.30-15.00

Rom: D4516B

### Informasjon om prosjektet:

Akademisk skriving. Akademisk ansatte og studenters opplevelser, erfaringer og tanker om både det å selv skrive akademisk på universitetet, og om opplæring, veiledning og undervisning i skriving ved universitetet. Jeg skal ha et fokusgruppeintervju med akademisk ansatte, og et med like mange studenter, både BA og MA.

### Informasjon om samtalen:

Fokusgruppeintervjuet vil vare i ca. to timer, men det justerer vi underveis sammen. Samtalen blir tatt opp, men vil ikke transkriberes med navn eller kjennetegn, heller ikke kjønn. Jeg kommer til å være en såkalt fasilitator. Det innebærer at jeg ikke vil være en like aktiv deltager i samtalen, og heller ikke en intervjuer som dere må henvende dere til eller svare på spørsmål fra. Dette ønsker jeg at skal være en samtale mellom dere, og meg, så henvend dere til hverandre, svar og still spørsmål til hverandre, kom med innspill når noen forteller noe dere kjenner dere igjen i eller ikke kjenner dere igjen i. Forklar gjerne mer utdypende og diskuter gjerne med hverandre.

Jeg vil starte med å gi dere litt informasjon. Etter det vil jeg at dere skal presentere dere for hverandre og jeg setter i gang en strukturert runde hvor dere hver og en skal få svare på et spørsmål jeg stiller, for å komme i gang med praten. Etter det er det fritt ord og jeg ønsker at dere skal snakke med hverandre, jeg vil eventuelt stille oppfølgingsspørsmål, sende ordet videre eller sette dere i gang hvis det stopper opp.

### Hva ser jeg etter?

Jeg ser etter deres personlige erfaringer, tanker og opplevelser. Ikke etter noe generaliserbart, generelt eller typisk for deres fagfelt, fakultet eller for akademisk ansatte som sådan. Jeg er heller ikke ute etter kvaliteten på det dere skriver, og henter ikke inn informasjon om dere utenfor denne samtalen. Tekstkvaliteten blir eventuelt noe dere selv trekker inn som tema og snakker om hvordan følelser, tanker og erfaringer dere har med det, men det er ikke noe jeg vil sjekke opp eksternt. Dere er enkeltindivider med informasjon og opplevelser som jeg er ute etter. Jeg – eller de som vil lese studien hvor dere er anonymisert - vurderer heller ikke dere som verken skrivere, forelesere eller veiledere, så ikke vær redd for å dele deres faktiske tanker.

### Hvorfor dere?

Vel, dere er enkeltindivider som jobber på HF eller SVT. Dere er tilfeldig plukket av meg stort sett, jeg har ikke gått inn for å få tak i dere personlig. Jeg kjenner heller ingen av dere personlig, jeg har ikke hatt noen som foreleser eller lignende. Det dere har til felles er at dere har jobbet med BA/MA-studenter ved NTNU over flere år, så dere har mye erfaring med dette, i tillegg til at dere i flere år har fått kjenne på kroppen hvordan det er å skrive akademiske tekster, og møte studenters skriving på flere ulike måter. Dere er fra ulike fag, men det er ikke for å undersøke hva som skjer på de ulike fagene som navnt, men for å treffe enkeltindivider med ulike utgangspunkt for å ha ervervet seg ulike erfaringer i løpet av sin tid i academia.

## Intervjuinnramming – studenter

27.10.16 15.00-18.00

Rom: D4516B

### Informasjon om prosjektet:

Akademisk skriving. Studenters og akademisk ansattes opplevelser, erfaringer og tanker om både det å selv skrive akademisk på universitetet, og om opplæring, veiledning og undervisning i skriving ved universitetet. Jeg har allerede hatt et fokusgruppeintervju med seks akademisk ansatte, dette intervjuet er med like mange studenter, både bachelor og master, fra både HF og SVT.

### Informasjon om samtalen:

Fokusgruppesamtalen vil vare i ca. to timer, men det justerer vi underveis sammen. Samtalen blir tatt opp, men vil ikke transkriberes med navn eller kjennetegn, heller ikke kjønn. Jeg kommer til å være en såkalt fasilitator. Det innebærer at jeg ikke vil være en aktiv deltager i samtalen, og heller ikke en intervjuer som dere må henvende dere til eller svare på spørsmål fra. Dette ønsker jeg at skal være en samtale mellom dere, og meg, så henvend dere til hverandre, svar og still spørsmål til hverandre, kom med innspill når noen forteller noe dere kjenner dere igjen i eller ikke kjenner dere igjen i. Forklar gjerne mer utdypende og diskuter gjerne med hverandre.

Jeg vil starte med å gi dere litt informasjon. Etter det vil jeg at dere skal presentere dere for hverandre og jeg setter i gang en strukturert runde hvor dere hver og en skal få svare på et spørsmål jeg stiller, for å komme i gang med praten. Etter det er det fritt ord og jeg ønsker at dere skal snakke med hverandre, jeg vil eventuelt stille oppfølgingsspørsmål, sende ordet videre eller sette dere i gang hvis det stopper helt opp.

### Hva ser jeg etter?

Jeg ser etter deres personlige erfaringer, tanker og opplevelser. Ikke etter noe generaliserbart, generelt eller typisk for det å være student, deres fagfelt, fakultet eller for din generasjon. Jeg er heller ikke ute etter kvaliteten på det dere skriver, og henter ikke inn informasjon om dere utenfor denne samtalen. Tekstkvalitet og karakterer blir eventuelt noe dere selv trekker inn som tema og snakker om hvordan følelser, tanker og erfaringer dere har med det, men det er ikke noe jeg vil sjekke opp eksternt. Dere er enkeltindivider med informasjon og opplevelser som jeg er ute etter. Jeg – eller de som vil lese studien hvor dere er anonymisert – får heller ikke mulighet til å vurdere dere som skrivere, studenter eller arbeidstagere, så ikke vær redd for å dele deres faktiske tanker.

### Hvorfor dere?

Vel, dere er enkeltindivider som studerer bachelor eller master på HF eller SVT. Dere er tilfeldig plukket av meg, og er med i kraft av at dere sa dere villig til å bli med. Jeg har ikke plukket dere konkret. Det dere har til felles er at dere går på masterstudier eller sisteåret bachelor ved HF eller SVT på NTNU. Derfor har dere egen erfaring med å studere og skrive på universitetet, i tillegg til at dere står foran en større skriveutfordring i nær fremtid. Dere er fra ulike fag, men det er ikke for å undersøke hva som skjer på de ulike fagene som nevnt, men for å treffe enkeltindivider med ulike utgangspunkt for å ha ervervet seg ulike erfaringer i løpet av sin tid på universitetet.

## Samtaleguide – akademisk ansatte: 10.10.16 12.30-15.00

6 deltagere, akademisk ansatte

Rom: D4516b, møterom/spiserom i bygg 4. God akustikk, flyttbare bord og hyggelig med vinduer ut og vegg med bøker. Booket hos Eli 03.10.16.

Lovet kaffe og kjeks. Henter kanne og krus på instituttet, kjøper kjeks selv. Er sendt ut mail med samtykkeskjema på forhånd.

### **Trinn 1: Velkommen**

Ta dere kaffe og kjeks, finn dere en plass. Får utdelt samtykkeskjema for signering. Takke for at de er der. Sett oss ned, starte opptak.

### **Trinn 2: innramming av prosjektet og virksomheten vi nå skal inn i (samtalen)**

#### Informasjon om prosjektet:

Akademisk skriving, opplevelser, erfaringer og tanker til både studenter og akademisk ansatte når det kommer til det å selv skrive akademisk på universitetet, og når det kommer til opplæring, veiledning og undervisning i skriving ved universitetet. Jeg skal ha et fokusgruppeintervju med ansatte, dere da. Og et med like mange studenter, både BA og MA.

#### Informasjon om samtalen:

Det vil vare i ca. to timer, men vi justerer dette underveis, sammen. Den blir tatt opp, men vil ikke transkriberes med navn eller kjennetegn, heller ikke kjønn. Jeg kommer til å være en såkalt fasilitator. Det innebærer at jeg ikke vil være en like aktiv deltager i samtalen, eller en intervjuer som dere må henvende dere til eller svare på spørsmål til. Dette ønsker jeg at skal være en samtale mellom oss, så henvend dere til hverandre, svar og still spørsmål til hverandre, kom med innspill når noen forteller noe dere kjenner dere igjen i eller ikke kjenner dere igjen i. Forklar gjerne mer utdypende og diskuter gjerne med hverandre.

Jeg vil starte med å gi dere litt informasjon, så først er det en del prating fra meg. Men etter det vil jeg at dere skal presentere dere for hverandre og deretter setter jeg i gang en strukturert runde hvor dere hver og en skal få svare på et spørsmål jeg stiller, for å komme i gang med praten. Etter det er det fritt ord og jeg ønsker at dere skal snakke fritt og med hverandre, jeg vil eventuelt stille oppfølgingsspørsmål, sende ordet videre eller sette dere i gang hvis det stopper opp.

#### Hva ser jeg etter?

Jeg ser etter deres personlige erfaringer, tanker og opplevelser. Ikke etter noe generaliserbart, generelt eller typisk for deres fagfelt, fakultet eller for akademisk ansatte. Jeg er heller ikke ute etter kvaliteten på det dere skriver, og henter ikke inn informasjon om dere utenfor denne samtalen. Tekstkvaliteten blir i så fall noe dere selv trekker inn som tema, og hvordan følelser, tanker og erfaringer dere har med det, men det er ikke noe jeg vil sjekke opp. Dere er enkeltindivider med informasjon og opplevelser som jeg er ute etter. Jeg – eller de som vil lese studien hvor dere er anonymisert - vurderer heller ikke dere som verken skrivere, forelesere eller veiledere, så ikke vær redd for å dele også vanskelige og mindre stolte øyeblikk tilknyttet deres egen skriving og studenters skriving. Dersom dere synes noe som dere tror "ikke er riktig" eller "ikke stemmer" eller "dette vurderes sikkert som negativt av

andre eller Turi Marte” så ikke bry dere om det nå. Det kan skape diskusjon og dere vil som sagt ikke bli skadelidende. Så snakk fra levra. Jeg er heller ikke interessert i kva.ite

### Hvorfor dere?

Vel, dere er enkeltindivider som jobber på HF eller SVT. Dere er tilfeldig plukket av meg, eller muligens foreslått av andre. Men jeg har ikke gått inn for å få dere personlig av noen spesiell grunn. Jeg kjenner heller ingen av dere personlig, jeg har ikke hatt noen som foreleser eller lignende. Det dere har til felles er at dere har jobbet med MA/BA studenter ved NTNU over flere år, så dere har mye erfaring med dette, i tillegg til at dere i flere år har fått kjenne på kroppen hvordan det er å skrive akademiske tekster, og møte studenters skriving på flere ulike måter. Dere er fra ulike fag, men ikke for å undersøke hva som skjer på de ulike fagene som sagt, men for å treffe enkeltindivid med utgangspunkt for å ha ervervet seg ulike erfaringer i løpet av sin tid i academia.

Har dere noen spørsmål til meg nå?

### **Trinn 3: Introduksjon i runde**

Be de introdusere seg i en runde. Navn, fag, antall år de har undervist studenter, og eventuelt annen info de vil dele i starten. Begynne med meg.

### **Trinn 4: Strukturert runde**

Kan starte med en strukturert runde.

*Hva husker du om hvordan du selv opplevde det å lære å skrive akademisk?*

### **Trinn 5: Starte fri samtale med fasiliterende innspill**

Så flott å høre deres tanker, nå foreslår jeg at vi snakker litt mer fritt, ikke tenk på at jeg skal svare fremover. Ikke rekk opp handa eller be om ordet, men ikke avbryt hverandre for mye. Forsøk å vent til ordet kan tas. For å starte opp, jeg hørte du XX fortalte at ..... hva tenker dere andre om det?/det er ganske annerledes enn det du fortalte XX, hva tenker du om det?

### **Trinn 6: Fri samtale**

Memo til meg selv:

- Hvorfor? Hvordan? Hvem? Når? Hva?
- Hva tenker dere andre om det XX forteller?
- Du sa noe ganske annet om din opplevelse i sta XX, hva tenker du om det nå?
- Du ser ut som om du tenker mye nå XX, kan du dele noe av det du tenker?
- Du ristet på hodet XX, vil du dele hva du tenkte da?
- Kan du fortelle mer om det? Kan du utdype det du så nå?
- Har andre lignende opplevelser? Eller helt andre opplevelser?

Noen ideer til tema:

Forhold til egen skriving

Tanker om studentenes skriving

Erfaring med og tanker om skriveopplæring

Erfaring med evaluering av skriving

- Hvordan opplever du at det er å skrive for deg?
- hva er skriving i ditt fag?
- hvordan tenker dere at studentene klarer seg i skriving?
- hvordan er det å evaluere studentenes tekster, og skriving synes du?

- lærer studentene noe om hvordan man skriver i deres fag?
- hva er vanskelig med akademisk skriving synes du?
- hva er vanskelig med å skulle lære bort det å skrive på universitetet?
- hvordan har du lært deg å skrive akademisk?
- hvem har ansvar for at studentene lærer seg å skrive godt nok akademisk?

### **Trinn 7: Avslutning**

Nå tenker jeg at vi har nærmet oss slutten av samtalen, er det noen som sitter inne med noen tanker som de ikke har fått delt eller dere synes burde bli sagt?

Til slutt vil jeg gjerne lukke samtalen med en strukturert runde hvor hver enkelt sier noe oppsummerende om sine tanker omkring akademisk skriving og opplæringen i det på universitetet.

Tusen takk for at dere var med på dette prosjektet. Dere kan når som helst trekke dere helt, eller delvis, fra prosjektet. Dere kan få innsyn i oppgaven før den ferdigstilles dersom dere ønsker det. Opptaket beholder jeg til innlevering, men på opptakeren, deretter slettes det. Dersom jeg skulle ønske å beholde det til videre forskning kontaktes dere for samtykke. Informasjon om anonymisering: dere vil ikke kunne gjenkjennes, informasjon som vil deles: fakultet. Ikke kjønn.

Har de noen spørsmål?

## Samtaleguide – studenter: 10.10.16 12.30-15.00

6 deltagere, 6 studenter fra master eller sisteåret bachelor, 3 fra HF og 3 fra SVT.

Rom: D4516b, møterom/spiserom i bygg 4. God akustikk, flyttbare bord og hyggelig med vinduer ut og vegg med bøker. Booket hos Eli 03.10.16.

Lovet kaffe og kjeks. Henter kanne og krus på instituttet, kjøper kjeks selv. Er sendt ut mail med samtykkeskjema på forhånd. Må ha med printet ut.

### **Trinn 1: Velkommen**

Ta dere kaffe og kjeks, finn dere en plass. Får utdelt samtykkeskjema for signering. Takke for at de er der. Sett oss ned, starte opptak.

### **Trinn 2: innramming av prosjektet og virksomheten vi nå skal inn i (samtales)**

#### Informasjon om prosjektet:

Akademisk skriving, opplevelser, erfaringer og tanker til både studenter og akademisk ansatte når det kommer til det å selv skrive akademisk på universitetet, og når det kommer til opplæring, veiledning og undervisning i skriving ved universitetet. Jeg skal ha et fokusgruppeintervju med ansatte, dere da. Og et med like mange studenter, både BA og MA.

#### Informasjon om samtalen:

Det vil vare i ca. to timer, men vi justerer dette underveis, sammen.

Den blir tatt opp, men vil ikke transkriberes med navn eller kjennetegn, heller ikke kjønn.

Jeg kommer til å være en såkalt fasilitator.

Samtale mellom dere, så henvend dere til hverandre, svar og still spørsmål til hverandre, kom med innspill når noen forteller noe dere kjenner dere igjen i eller ikke kjenner dere igjen i.

Forklar gjerne mer utdypende og diskuter gjerne med hverandre.

Jeg vil starte med å gi dere litt informasjon, så først er det en del prating fra meg.

Jeg vil eventuelt stille oppfølgingsspørsmål, sende ordet videre eller sette dere i gang hvis det stopper opp.

#### Hva ser jeg etter?

Jeg ser etter deres personlige erfaringer, tanker og opplevelser.

Ikke etter noe generaliserbart, generelt eller typisk for deres fagfelt, fakultet eller for akademisk ansatte. Dere er enkeltindivider.

Jeg er heller ikke ute etter kvaliteten på det dere skriver, og henter ikke inn informasjon om dere utenfor denne samtalen. Tekstkvaliteten blir i så fall noe dere selv trekker inn som tema, og hvordan følelser, tanker og erfaringer dere har med det, men det er ikke noe jeg vil sjekke opp.

Dersom dere synes noe som dere tror ”ikke er riktig” eller ”ikke stemmer” eller ”dette vurderes sikkert som negativt av andre eller Turi Marte” så ikke bry dere om det nå. Det kan skape diskusjon og dere vil som sagt ikke bli skadelidende. Så snakk fra levra.

#### Hvorfor dere?

Vel, dere er enkeltindivider som studerer bachelor eller master på HF eller SVT. Dere er tilfeldig plukket av meg, og er med i kraft av at dere sa dere villig til å bli med. Jeg har ikke plukket dere konkret. Det dere har til felles er at dere går på masterstudier eller sisteåret

bachelor ved HF eller SVT på NTNU. Derfor har dere egen erfaring med å studere og skrive på universitetet, i tillegg til at dere står foran en større skriveutfordring i nær fremtid. Dere er fra ulike fag, men det er ikke for å undersøke hva som skjer på de ulike fagene som nevnt, men for å treffe enkeltindivider med ulike utgangspunkt for å ha ervervet seg ulike erfaringer i løpet av sin tid på universitetet.

Har dere noen spørsmål til meg nå?

### **Trinn 3: Introduksjon i runde**

Be de introdusere seg i en runde. Navn, fag, antall år de har studert, og eventuelt annen info de vil dele i starten.

### **Trinn 4: Strukturert runde**

Kan starte med en strukturert runde.

*Hvordan har du opplevd det å lære å skrive akademisk?*

### **Trinn 5: Starte fri samtale med fasiliterende innspill**

Så flott å høre deres tanker, nå foreslår jeg at vi snakker litt mer fritt, ikke tenk på at jeg skal svare fremover. Ikke rekk opp handa eller be om ordet, men ikke avbryt hverandre for mye. Forsøk å vent til ordet kan tas. For å starte opp, jeg hørte du XX fortalte at ..... hva tenker dere andre om det?/det er ganske annerledes enn det du fortalte XX, hva tenker du om det?

### **Trinn 6: Fri samtale**

Memo til meg selv:

- Hvorfor? Hvordan? Hvem? Når? Hva?
- Hva tenker dere andre om det XX forteller?
- Du sa noe ganske annet om din opplevelse i sta XX, hva tenker du om det nå?
- Du ser ut som om du tenker mye nå XX, kan du dele noe av det du tenker?
- Du ristet på hodet XX, vil du dele hva du tenkte da?
- Kan du fortelle mer om det? Kan du utdype det du så nå?
- Har andre lignende opplevelser? Eller helt andre opplevelser?

### Noen ideer til tema:

Forhold til egen skriving

Tanker om studentenes skriving generelt

Erfaring med og tanker om skriveopplæring

Erfaring med evaluering av skriving

- Hvordan opplever du at det er å skrive for deg?
- hva er skriving i ditt fag?
- hvordan tenker dere at studentene klarer seg i skriving?
- hvordan er det å evaluere studentenes tekster, og skriving synes du?
- lærer studentene noe om hvordan man skriver i deres fag?
- hva er vanskelig med akademisk skriving synes du?
- hva er vanskelig med å skulle lære bort det å skrive på universitetet?
- hvordan har du lært deg å skrive akademisk?
- hvem har ansvar for at studentene lærer seg å skrive godt nok akademisk?



**Trinn 7: Avslutning**

Nå tenker jeg at vi har nærmet oss slutten av samtalen, er det noen som sitter inne med noen tanker som de ikke har fått delt eller dere synes burde bli sagt?

Til slutt vil jeg gjerne lukke samtalen med en strukturert runde hvor hver enkelt sier noe oppsummerende om sine tanker omkring akademisk skriving og opplæringen i det på universitetet.

Tusen takk for at dere var med på dette prosjektet. Dere kan når som helst trekke dere helt, eller delvis, fra prosjektet. Dere kan få innsyn i oppgaven før den ferdigstilles dersom dere ønsker det. Opptaket beholder jeg til innlevering, men på opptakeren, deretter slettes det. Dersom jeg skulle ønske å beholde det til videre forskning kontaktes dere for samtykke. Informasjon om anonymisering: dere vil ikke kunne gjenkjennes, informasjon som vil deles: fakultet. Ikke kjønn.

Har dere noen spørsmål?

## Intervjuinnramming – enkeltstudent

09.11.16 11.00-13.00

Rom: D6486C

### Informasjon om prosjektet:

Akademisk skriving. Studenters og akademisk ansattes opplevelser, erfaringer og tanker om både det å selv skrive akademisk på universitetet, og om opplæring, veiledning og undervisning i skriving ved universitetet. Jeg har allerede hatt to fokusgruppesamtaler, en med seks akademisk ansatte og en fem studenter, fra både HF og SVT.

### Informasjon om samtalen:

Dybdeintervjuet vil vare i ca. halvannen time, men vi justerer lengden sammen. Samtalen blir tatt opp, men vil ikke transkriberes med navn eller kjennetegn, heller ikke kjønn. Det vil ikke være en fast struktur eller noen obligatoriske spørsmål jeg ønsker at vi skal følge eller besvare i samtalen vår. Jeg kommer til å ha noen hjelpespørsmål så det ikke stopper helt opp, men jeg ønsker at du skal få snakke fritt om dine opplevelser og refleksjoner omkring skriving, skriveveiledning og opplæring i skriving på universitetet.

### Hva ser jeg etter?

Jeg ser ikke etter ”de rette svarene”. Jeg ser etter dine personlige erfaringer, tanker og opplevelser. Ikke etter noe generaliserbart, generelt eller typisk for det å være student, ditt fagfelt, fakultet eller for din generasjon eller lignende. Det du ønsker å dele er det du bringer inn i samtalen, jeg henter ikke inn informasjon om deg utenfor denne samtalen. Tekstkvalitet og karakterer, for eksempel, blir eventuelt noe du selv trekker inn som tema og snakker om hvordan følelser, tanker og erfaringer du har med det, men det er ikke noe jeg vil sjekke opp eksternt.

### Hvorfor deg?

Du er kontaktet fordi jeg kjenner til din skrivesituasjon og ønsker å undersøke nærmere hvordan du opplever den. Vi har ved flere anledninger vært i kontakt i sammenheng med din masteravhandling og din skriveprosess og jeg har fått et inntrykk av din skrivesituasjon. Den ønsker jeg å kunne undersøke nærmere i min masteravhandling og jeg ønsker at også de som sitter i noe som ligner din situasjon skal ha en stemme i min undersøkelse av studenters opplevelser, tanker og erfaringer med skriving på universitet.

## Samtaleguide – enkeltstudent: 09.11.16 10.00-12.00

### **Trinn 1: Hei og innramming**

Samtykkeskjema må undertegnes.

Snakke litt om prosjektet og samtalen

#### Informasjon om prosjektet:

Akademisk skriving, opplevelser, erfaringer og tanker til både studenter og akademisk ansatte når det kommer til det å selv skrive akademisk på universitetet, og når det kommer til opplæring, veiledning og undervisning i skriving ved universitetet.

#### Informasjon om samtalen:

Det vil vare i ca. halvannen time, men vi justerer dette underveis, sammen.

Den blir tatt opp, men vil ikke transkriberes med navn eller kjennetegn, heller ikke kjønn.

Jeg kommer til å være en samtalepartner, men ikke nødvendigvis stille så mange spørsmål direkte.

#### Hva ser jeg etter?

Jeg ser ikke etter ”de rette svarene”. Jeg ser etter dine personlige erfaringer, tanker og opplevelser. Ikke etter noe generaliserbart, generelt eller typisk for det å være student, ditt fagfelt, fakultet eller for din generasjon eller lignende. Det du ønsker å dele er det du bringer inn i samtalen, jeg henter ikke inn informasjon om deg utenfor denne samtalen. Tekstkvalitet og karakterer, for eksempel, blir eventuelt noe du selv trekker inn som tema og snakker om hvordan følelser, tanker og erfaringer du har med det, men det er ikke noe jeg vil sjekke opp eksternt.

#### Hvorfor deg?

Du er kontaktet fordi jeg kjenner til din skrivesituasjon og ønsker å undersøke nærmere hvordan du opplever den. Vi har ved flere anledninger vært i kontakt i sammenheng med din masteravhandling og din skriveprosess og jeg har fått et inntrykk av din skrivesituasjon. Den ønsker jeg å kunne undersøke nærmere i min masteravhandling og jeg ønsker at også de som sitter i noe som ligner din situasjon skal ha en stemme i min undersøkelse av studenters opplevelser, tanker og erfaringer med skriving på universitet.

Har du noen spørsmål til meg nå?

Begynner å ta opp.

### **Trinn 2: Vår relasjon og interaksjon**

Kan du si noe om vår relasjon?

Kan du si noe om vår skriveveiledningsrelasjon og hva vi har gjort sammen som har med skriving å gjøre?

### **Trinn 3: Se på mastermaterialet sammen**

Tenkte vi skulle snakke litt om masteren din og rett og slett se litt på hvor du er på den nå.

Se på dokumenter, hva tenker du om dette? Hva kjenner du nå? Hva har vært vanskelig?

Snakke litt om hva vi sammen har gjort med din masterprosess og skriveprosess.

Når du ser på disse notatene og arbeidsdokumentene, hva føler du da? Hva tenker du da?

Hva er vanskelig med akademisk skriving synes du?

**Trinn 4: Tanker om seg selv som skriver**

Hvis du skulle beskrive deg selv som student generelt, hvilke ord ville du brukt da?

Hvordan ville du rangere din arbeidsinnsats som student?

Hvis du skulle beskrive deg som skriver da?

Hvordan tror du andre studenter klarer seg i skriving? Hvorfor klarer de det lettere enn deg?

Hvis du skulle beskrive deg som en skriver på universitetet?

Hvilke opplevelser har du hatt knyttet til det å skulle skrive på universitetet? Hvordan har det vært å levere semesteroppgaver? Øvingsoppgaver? Hjemmeeksamener?

**Trinn 5: Metarefleksjoner omkring universitetet og skriveopplæring**

Hvordan har du lært deg å skrive akademisk?

Hvordan har universitetet rustet deg til å skrive master, tenker du?

Hva er det du har savnet?

Kunne det gjort *deg* til en bedre skriver tror du?

Ville du fått det til lettere da?

**Trinn 6: Fri samtale**

- Hvordan opplever du at det er å skrive for deg?

- hva er skriving i ditt fag?

- hvordan tenker dere at studentene klarer seg i skriving?

- hvordan er det å evaluere studentenes tekster, og skriving synes du?

- lærer studentene noe om hvordan man skriver i deres fag?

- hvordan har du lært deg å skrive akademisk?

- hvem har ansvar for at studentene lærer seg å skrive godt nok akademisk?

**Trinn 7: Avslutning**

Nå tenker jeg at vi har nærmet oss slutten av samtalen, er det noen som sitter inne med noen tanker som de ikke har fått delt eller dere synes burde bli sagt?

Tusen takk for at du var med på dette prosjektet. Du kan når som helst trekke deg helt, eller delvis, fra prosjektet. Du kan få innsyn i oppgaven før den ferdigstilles dersom du ønsker det. Opptaket beholder jeg til innlevering, men på opptakeren, deretter slettes det. Dersom jeg skulle ønske å beholde det til videre forskning kontaktes dere for samtykke. Informasjon om anonymisering: dere vil ikke kunne gjenkjennes, informasjon som vil deles: fakultet. Ikke kjønn.

Har du noen spørsmål?

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### ”Akademisk skriving på universitetet”

#### **Bakgrunn og formål**

Formålet med dette mastergradsstudiet er å undersøke ansatte og studenters opplevelse av, erfaringer med og tanker om akademisk skriving på universitetet. Mastergraden vil være et bidrag til skriveforskning, og skrives i spenningsfeltet mellom nordisk språk og anvendt språkvitenskap, ved Institutt for språk og litteratur.

Studien vil undersøke tankene, erfaringene og opplevelsene knyttet til det å skrive (og å lære å skrive) akademisk på universitetet. Dette undersøkes kvalitativt, gjennom to fokusgruppeintervju, et med akademisk ansatte og et med BA og MA-studenter, begge grupper med representanter fra både Det humanistiske fakultet og Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. I denne sammenheng er du en mulig deltager.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltagelse i studien innebærer et opptil to timer og 30 minutter langt fokusgruppeintervju i form av en forholdsvis fri samtale mellom seks akademisk ansatte/BA- og MA-studenter, med fasiliterende innspill av prosjektleder Turi Marte Brandt Ånerud. Det vil tas opp opptak av dette. Det vil ikke innhentes annet materiale om deltagerne enn det som de selv deler i samtalen.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil ikke skrives ned navn, alder, kjønn eller gjenkjennbare trekk ved deltagerne i sammenheng med utsagn/innhold fra intervjuet. Intervjuet vil kun foreligge på opptak, innholdet transkriberes direkte fra opptaker. Personopplysninger og innhold i intervju oppbevares alltid adskilt. Kun prosjektleder og veiledere vil ha tilgang til personopplysninger.

I publikasjonen vil det ikke brukes navn, alder, kjønn eller andre gjenkjennelige trekk ved deltagerne. Det vil muligens opplyses om fagområde, eller fakultetstilhørighet, dersom dette er hensiktsmessig og ikke skaper konflikt med anonymiseringen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 16. mai 2017. Da vil lydopptaket sannsynligvis slettes fra opptaker, dersom det *ikke* slettes vil du opplyses om dette da det potensielt kan være navn og gjenkjennbare trekk på opptaket. Transkribert intervju er som nevnt fullstendig anonymisert fra starten av og vil oppbevares for eventuell videre forskning.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Prosjektleder: Turi Marte Brandt Ånerud, [kontaktinformasjon]

Veileder: Brit Kirsten Mæhlum, [kontaktinformasjon]

Biveileder: Nancy Lea Eik-Nes, [kontaktinformasjon]

## **Samtykke til deltakelse i studien:**

### **”Akademisk skriving på universitetet”**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Erfaringer fra feltet

Å kort oppsummere fem års erfaring, observasjoner og opplevelser er vanskelig. De er mange og ulike, men noen hovedtrekk er det likevel:

### Mitt inntrykk av mange studenter

- Mange studenter har fått lite eller ingen eksplisitt kommunikasjon om skriving, men de får øvingsoppgaver/semesteroppgaver i de fleste fag. De har også ofte lært noe om hvordan referanser skal se ut, advarsler om plagiater og kanskje et inntrykk av hvilken tekststruktur de *bør* bruke. De fleste studenter har generelt lite metaspråk for skriving, skriveprosess og tekst.
- Mange studenter føler seg som dårlige skrivere og er usikre i skriveprosessen, de er redde for å gjøre feil, blir veldig stresset i skriveprosessen, utsetter selve skrivingen til siste stund. Mange er livredde for å bli tatt i plagiater (og gjerne uten at de har plagiert med vilje) og mange er livredde for å stryke på grunn av «mystiske krav» de ikke helt har forstått.

### Mitt inntrykk av noen studenter

- Noen studenter uttrykker at de «bare aldri får A» (eller B) selv om de leser alt pensum, jobber hardt og kan alt de skal kunne (ifølge dem selv). På samme tid greier noen få studenter ikke å levere i det hele tatt, selv om de er faglig sterke, har god evne til refleksjon og er aktive i forelesning, og noen slutter på grunn av det de selv kaller skrivesperre.
- Noen studenter klarer helt fint å skrive og innfri kravene, uten at de tenker spesielt mye over det. Noen jobber hardt på egenhånd og finner selv ressurser til å hjelpe seg: skrivebøker, retningslinjer fra instituttet, gode maltekster og lignende, som de bruker for å lykkes i sin skriving.

### Hva jeg ofte hjelper studenter med

- Det fleste studenter ber om hjelp med, er det helt grunnleggende som kildereferanser, formatering, og om «språket ser fint ut». Ofte vet de ikke helt hva de skal og kan be om hjelp om, og ber meg «bare se litt på oppgaven» deres.
- Jeg hjelper ofte studentene med tekststruktur og global koherens, å forstå formålet med de ulike kapitlene i en oppgave, fortelle om at det er mange faglige forskjeller og ingen klare regler de *må* følge.
- Jeg har også brukt mye tid på å berolige veldig stressede studenter, be dem senke kravet de har til seg selv, og gi dem tips til skriveprosessen for å komme i gang, fortsette og komme i mål.

## Studentene

- 1 IKKE SÅ MYE SOM SKAL TIL
- 2 DETTE ER VANSKELIG
- 3 PLAGIAT: FELLES SKREKK
- 4 KONKRETE FORSLAG TIL UNIVERSITETET
- 5 TA MED SEG VIDERE I ARBEIDSLIVET
- 6 SKRIVEFREMMEDE TILTAK
- 7 RESSURSSTERKE STUDENTER
- 8 TILTAK I SKRIVEPROSESSEN
- 9 METASPRÅKLIGE BEGREPER

### Stil

- Skrivestil
- Ordforrådet
- Begreper/ordforklaringer
- Avanserte begreper i kursiv
- Terminologi
- Formelt og nøyaktig språk
- Fremmedord
- Snertformulering
- Kildehenvisninger
- Enormt lange setninger (ikke bra)
- Dårlig setningsstruktur / fokusert på setningsstruktur
- Dårlig formulering

### Struktur

- Struktur / Kopiere hele strukturer / fin struktur / strukturen og flyten
- Samfunnsvitenskapelig oppsett / oppsett
- Abstract

- Introen
- Innledning
- Problemstilling
- Historisk bakgrunn
- Teori del
- Metode
- Datainnsamling
- Empiri
- Diskusjonsdel
- Konklusjon
- Avslutning
- Litteraturliste/Litteraturreferanser

### Skriveprosess

- Skriveprosess
- Revidere / Skrive om
- Skrivesperre
- «Kill your darlings»
- Tilpasse problemstillingen underveis
- Omformulere med egne ord
- Bearbeide
- Den ordentlige skrivingen, når du begynner å vurdere og endre og flytte på ting
- Hvem man skal skrive til / Hvilket nivå man skal legge seg på / Ikke bare på faglig nivå, men til hvilken gruppe / Innsnakket i gruppen

### Annet

- Struktur og flyt og god ordlegging
- Anglisert språk
- Forståelsesoverføring
- Dialogen
- Du får ikke rydda i teksten så du viser ikke så mye, som du sier, helhetlig, det du vil frem til
- Innsikten i faget ditt: «hva er essensielt, hva kan jeg si»

### Koherens

- Tekstflyt / Flyt i teksten / Flowen i teksten / blir veldig stakkato
- Avsnitt
- Rød tråd
- Tematiske overskrifter (skriver den tingen som er essensen av problemstillingen, ikke konklusjon)
- En skikkelig god overgang

### Akademiske språkhandlinger

- Legge frem faktene
- Argument / Argumentasjon
- Sammenligne
- Være kritisk
- Kategorisere
- Innhente data
- Teoribasert studie
- Analysere/analyseringsvevne
- Diskuterer



## De ansatte

- 1 OM STUDENTERS SKRIVING
- 2 OM STUDENTENE
- 3 UTVIKLINGSPROSESS
- 4 EGEN SKRIVING
- 5 UNDERVISNING

### 6 DEN SOSIOKULTURELLE KONTEKSTEN

#### Krav fra politikk og institusjonen

Vi pålegges jo mer oppgaver hele tiden  
 Ansvar ansvar ansvar  
 Rykker i formen  
 Rekruttere alt

Utrolig hva jeg skal ha ansvar for  
 Studiepoeng og gjennomstrømming  
 Bacheloren ikke verdt noe mer  
 Rammene for lyst er endret  
 Mest mulig uttatt det  
 Spare arbeid  
 Midlertidighet  
 Kvalitetsreformen  
 Kvalitetsreformen

#### En ny type studenter

Mange flere studenter  
 Hvem som helst kommer inn  
 Rekrutterer hva som helst  
 Mange som blir lærer  
 Annen gruppe nå

#### Historisk perspektiv

NÅ Annen gruppe nå  
 NÅ Nå vil man ha oppskrifter  
 NÅ Nå skal de skrive journalistisk

## Enkeltstudenten

- 1 HVA ENKELTSTUDENTEN HAR FÅTT
- 2 HVA ENKELTSTUDENTEN IKKE HAR FÅTT
- 3 Å SKRIVE ER VANSKELIG

### 4 OM SEG OG UNIVERSITETET

UNI Obligatorisk skrijving hadde vært kult  
 UNI Veiledere har stor betydning  
 UNI Hvorfor? Sånn er det nå engang  
 UNI -JEG Forventer at vi kan noe  
 UNI -JEG Masteråret: stille, helt alene  
 UNI JEG Vanskelig å bytte veileder  
 -JEG UNI Mitt ansvar, men hjelp oss  
 -ANDRE Har ikke hjernen  
 -JEG Ikke flink nok til å spørre  
 -JEG Mitt problem  
 -JEG Må ta kontakt med veileder  
 -JEG Unnskyld at jeg er her  
 -JEG Ikke en skriver  
 -+JEG I limbo, men skal greie det  
 +JEG Leste før forelesning  
 +JEG Hjemmeeksamenene har gått greit  
 +JEG Har vokst

NÅ 2003: alt skal føre til noe  
 NÅ 20 år siden, begynte å tolke annerledes  
 NÅ Leser mer enn vår generasjon  
 N/D 80-tallet lite ambisjon for studenten  
 N/D Nå er det veldig prestisjestyrt  
 D/N Visste ikke hva en CV var før  
 D/N Skiftet i 1990  
 D/N Beste studentene var og er  
 D/N 80-tallet med genuin interesse  
 DA 'Vi' og 'man' på 60-tallet  
 DA 70-tallet med kildehenvisninger  
 DA Da var rammene i frieste laget  
 DA 1948 – 1990 - NÅ

#### Påvirkning fra arbeidslivet

CV  
 Rettssak  
 Forskerutdanning  
 Hvordan folk tolker universitetet  
 Arbeidslivstilpasse  
 Kvalifikasjonsseminar  
 Nå må du kunne forhandle  
 De skal ut i Røde Kors  
 Vi lærer de ikke å bli journalister  
 Blir dobbeltkvalifisert  
 Enhver utdanning skal føre til noe  
 Mastersyke  
 Allmenndannende  
 Ikke praksisfag  
 Annen type arbeidsliv  
 Å skrive er en stor kompetanse  
 Utrolig hva jeg skal ha ansvar for

## Praktiske implikasjoner for skriveopplæringa på universitetet

Det er viktig at opplæringen i skriving ikke skilles ut fra de faglige fellesskapene, men er situert i diskursfellesskapet, i nær interaksjon med de andre deltagerne, både akademisk ansatte og andre studenter. Skriving må øves opp over lenger tid, gjennom både eksplisitt kommunikasjon og fyldige tilbakemeldinger. Studenter og ansatte må få en metaforståelse av skriving som sosialt og fagspesifikt fenomen.

- Mer eksplisitt opplæring i skriving, metaspråklige begreper
- Mer innsyn i skriveprosess og produksjonen av akademisk tekst
- Flere tilrettelagte backstagearenaer for studenter, initiert av universitetet
- Skape backstagearenaer for akademisk ansatte og studenter, sammen
- Økt bevissthet om hva studentene skal sosialiseres til

Deltagerne i fokusgruppesamtalene og Enkeltstudenten har også meldt inn noen konkrete forslag til forbedringer og tilbakemeldinger i sine samtaler. På de to øverste kategoriene er de øverste punktene studentene sine, deretter de ansatte sine innspill og til slutt Enkeltstudenten. Det er bare studentene som har gitt innspill på eksamen:

### I starten

- Lever ut en slags mal i starten som man kan følge, over kildehenvisning, struktur i teksten, med de formelle kravene som du må huske i en liste
  - Ikke fokuser på sidetall, men fortell om forventet lengde for å oppnå noe dybde
  - Vis til nettressurser om kildereferanser
  - Introduser hvordan man skal bruke kilder. Oppklar hvorvidt det er gunstig eller ikke å bruke direkte sitater. Ha konkrete øvinger hvor man trener på å referere i tekst
  - Oppfordre studentene til å lese hverandres oppgaver, lag responsgrupper
- \*\*
- Oppskrift/strukturopskrift kan være et fint fundament å starte med
  - Det blir lett for mye fokus på kildereferanser tidlig i løpet
  - Korte skrivekurs fungerer ikke, i hvert fall ikke for å vekke skriveinteressen og gi en større forståelse
- \*\*
- Ha en innføring, kanskje som Humstart, for å gi et grunnlag

**Underveis**

- Fjern godkjent/ikke godkjent vurdering, de er demotiverende og lite givende. Man jobber potensielt bare akkurat nok til å få godkjent
- Gi skriftlige tilbakemeldinger – ikke bare bokstavkarakter
- Det er å foretrekke at forelesere gir tilbakemeldinger og ikke læringsassistenter
- Muntlig tilbakemeldinger er veldig nyttige fordi man kan stille spørsmål og få oppklarende kommentarer

\*\*

- Skrive, skrive, skrive i alle sammenhenger
- Lese mye mer
- Å lese tidligere studenttekster er nyttig, men det må være flere og mange ulike for å se et mangfold og for å unngå at oppgavene blir for like
- Ikke skill skrivingen ut av faget og undervis i det som om det var noe eget

\*\*

- Opprette et «Skrivekontor», åpent mellom åtte og fire hver dag fra mandag til fredag, der man kunne kommet og snakket om tekst, helt uformelt, og «ekstremt lavterskel». Det måtte ikke vært fagpersoner, men noen som kan dette med akademisk skriving og som man kan diskutere med noen for å komme i gang
- Gjøre det lettere å bytte veileder
- Gi veiledere kursing i hva veiledning er og noen retningslinjer å gå etter

**Eksamen**

- Fordel evalueringsgrunnlaget i prosent utover oppgaver og eksamen, gjerne i form av mappevurdering
- Kombiner muntlig eksamen og skriftlige innleveringer som karaktergrunnlag
- Fjern skoleeksamen, den viser ikke hva man kan og mange får voldsomme eksamensnerver
- På hjemmeeksamen er det på en annen side lett å skrive seg til god karakter uten å ha lest noe, og uten å kunne innholdet noe særlig godt

Tabell som gir et inntrykk av hva som kommer frem av skrivefremmende tiltak i Studentenes fokusgruppesamtale

Type skrivefremmende tiltak	Undervisning	Skrivetrening	Tilbakemeldinger	Eksamen	Sammen med andre	Særegne opplegg	De selv	Annet
Antall utsagn	11	16	12	8	11	5	11	4
Eksempler på hva dette har innebåret	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Et eget fag om master-skriving</li> <li>• Mal/liste over ting man må huske</li> <li>• Gruppetimer og seminarer</li> <li>• Humstart<sup>1</sup></li> <li>• Innføringsemne med syv innleveringer</li> <li>• Vurdert tidligere oppgaver sammen med andre studenter, gitt karakter og diskutert etterpå</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mye semesteroppgaver og obligatoriske innleveringer</li> <li>• Viktig å øve på å skrive underveis</li> <li>• Lage egen problemstilling</li> <li>• Mappevurdering</li> <li>• Bacheloroppgaven var veldig god trening</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tilbakemelding godkjent/ikke godkjent</li> <li>• Muntlig tilbakemelding</li> <li>• Skriftlig tilbakemelding</li> <li>• Tilbakemeldinger fra læringsassistenter</li> <li>• Tilbakemeldinger fra forelesere</li> <li>• Underveisevaluering på utkast</li> <li>• Respons fra andre studenter underveis</li> <li>• Foretrekker skriftlig og muntlig tilbakemelding fra forelesere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hjemmeeksamen gir mest læring</li> <li>• Mappevurdering er det beste</li> <li>• Semesteroppgave som teller 60% og muntlig eller skriftlig skoleeksamen 40%</li> <li>• Gruppehjemmeeksamen (på to dager)</li> <li>• Skoleeksamen tester bare hukommelsen</li> <li>• Hjemmeeksamen tester ofte bare skriveferdighetene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lest pensum sammen og diskutert for å forstå</li> <li>• Gitt respons på hverandres tekster</li> <li>• Gruppeeksamen</li> <li>• Trenger andre for å oppdage svakheter med egen tekst</li> <li>• Lese andres tekst gjør at man kan sammenligne egen skrivning med deres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selv vært studentassistent</li> <li>• Vært på utveksling og fått muntlig tilbakemelding på Café</li> <li>• Mappevurdering med prosentscore på enkeltoppgaven som til sammen teite 40% av fagets slutt karakter.</li> <li>• Veldig tydelige evalueringskriterier underveis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leser vanskelige tekster og ser hvordan man ikke skal skrive</li> <li>• Leser akademiske tekster og legger merke til struktur og form</li> <li>• Finner tidligere oppgaver på nettet for inspirasjon</li> <li>• Leser akademisk litteratur</li> <li>• Får inspirasjon fra tidligere bachelor- og masteroppgaver</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Er veldig glad i å ha vært innom flere fagfelt</li> <li>• Tilhøre tverrfaglige fagfelt</li> <li>• Tatt flere utdannelser</li> </ul>

<sup>1</sup> Humstart var et obligatorisk oppstartsprogram for nye studenter i humanistiske fag ved NTNU høsten 2008-2013. Ca. en og en halv uke før høstsemesteret fikk studentene en introduksjon til humanistiske studier. Dette innebar blant annet innføring i det å skrive akademisk, med kildebenevisninger, tekststruktur og språklig stil.