

Bacheloroppgaven – hvordan skal denne sjangeren forstås?

En undersøkelse av bacheloroppgavens rammebetingelser

Ingrid Stock

Institutt for språk og litteratur

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

ingrid.stock@ntnu.no

SAMMENDRAG

I kjølvannet av Kvalitetsreformen ble bacheloroppgaven innført på flere universiteter og høyskoler for å styrke bachelorgraden. I noen fag er oppgaven en helt ny sjanger som har ført til en del usikkerhet både blant faglærere og studenter. Denne artikkelen undersøker og diskuterer sjangeren bacheloroppgaven og dens muligheter. Gjennom en kvalitativ innholdsanalyse av emnebeskrivelser og andre dokumenter fra Det humanistiske fakultetet på NTNU undersøker jeg hvordan bacheloroppgaven beskrives, hvilket læringsutbytte som er tilsiktet, og hvilke læringsaktiviteter som skal føre til ønsket resultat. Undersøkelsen viser stor variasjon mellom de ulike fagene. Samtidig ser det ut som om bacheloroppgaven stort sett forstås som et selvstendig, vitenskapelig arbeid hvor det legges stor vekt på utvikling av forsker- og skrivekompetanse. Ved hjelp av faglitteratur og andre studier diskuteres resultatene, og bacheloroppgavens muligheter belyses. Slik skal denne artikkelen være et innspill i diskusjonen om økt kvalitet i høyere utdanning.

Nøkkelord

rammebetingelser, forskningsprosjekt, skrivekompetanse, faglig identitet, veiledning

ABSTRACT

In the wake of the Quality Reform, the bachelor thesis has been introduced in many universities and university colleges in order to strengthen the bachelor degree. However, this new genre leads to uncertainty among both teachers and students. This article investigates and discusses the bachelor thesis and its potential. Based on a qualitative content analysis of course descriptions and other documents from the Faculty of Humanities at NTNU, this paper seeks to address the following questions: How is the bachelor thesis described? What are its intended learning outcomes? What kind of learning activities are offered or required

to achieve the intended learning outcomes? The findings reveal considerable variations among different disciplines. However, the bachelor thesis seems mainly to be regarded as the result of independent research, and the development of competence in both research and writing as an important skill. Drawing on other studies and literature about writing, the potential of the bachelor thesis is discussed. Hence, the aim of this article is to contribute to the current discussion about quality in higher education.

Keywords

institutional context, research project, writing competence, disciplinary identity, supervision

INNLEDNING

Kvalitet i høyere utdanning har i det siste blitt satt på dagsordenen igjen, ikke minst gjennom regjeringens arbeid med stortingsmeldingen som ble lagt frem våren 2017. I høringsbrevet (Kunnskapsdepartement, 2016) nevnes flere faktorer for utdanningskvalitet, blant annet bruk av varierte læringsformer med gode tilbakemeldinger, studentenes deltakelse i det akademiske fellesskap, godt oppbygde studieprogram, og relevans for arbeidslivet.

Et viktig ledd i arbeidet med å øke kvaliteten i høyere utdanning er innføring av bacheloroppgaven. Den ble innført i alle fag på Det humanistiske fakultetet (HF) på NTNU for å styrke bachelorgraden (NTNU, 2012), og alle studenter som ble tatt opp etter 2014 skal nå skrive en bacheloroppgave.

Siden bacheloroppgaven er en ny sjanger, fører den til stor usikkerhet blant mange faglærere og studenter. Påtrengende spørsmål er blant annet: Hva bør en bacheloroppgave være? Hva innebærer arbeidet med bacheloroppgaven? Hvordan skiller den seg ut fra andre skriftlige oppgaver? Denne usikkerheten om krav og forventninger til bacheloroppgaven ser ut til å være et problem på flere universiteter og høyskoler, som faglitteraturen og andre studier viser (Dalland, 2013; Dysthe & Hertzberg, 2008; Greek & Jonsmoen, 2013; Lahm, 2016; Sortland & Petersen, 2015).

Studier som har undersøkt bacheloroppgaven, er ofte relatert til profesjonsutdanninger som barnehagelærer (Birkeland, Aasebø, Nome, & Wergeland-Yates, 2016), lærerutdanningen (Meuus, Van Looy, & Libotton, 2004), sykepleier (Lundgren, Halvarsson, & Robertsson, 2008; Lundgren & Robertsson, 2013; Michaelsen, Skrondal, & Thylén, 2014) og fysioterapeuter (Fougner & Stokkenes, 2010). Også Dallands (2013) bok *Profesjonsutdanning og dannelse – bacheloroppgavens muligheter* er rettet mot sosial- og helsefag. I disse studiene er ofte spørsmålet om praksisorientering sentralt (Birkeland et al., 2016; Lundgren & Robertsson, 2013; Fougner & Stokkenes, 2010; Meeus et al., 2004). Ved siden av praksisorienteringen legger mange studier også vekt på utvikling av forståelse og ferdigheter som er relatert til forskning. Michaelsen et al. (2014) beskriver for eksempel erfaringene fra arbeidet med en forskningsbasert bacheloroppgave i sykepleierutdanningen i Molde. Birkeland et al. (2016) undersøkte oppgavetyper, arbeidsmåter, problemstillinger, fagtilknytning og karakterer på bacheloroppgaver til barnehagelærere med formålet om å finne ut hvor praksis-/profesjonsrettet eller akademisk/teoriorienterte disse var, og hva som blir belønnet i form av en god karakter.

Vurderingen av bacheloroppgaven ble fokusert på i studiene til Lundgren et al. (2008) og Rye (2014). Lundgren et al. fant stort sett overensstemmelse mellom veiledernes og sensorers vurderinger av bacheloroppgaver i sykepleierutdanningen, mens studien til Rye viste til dels store sprik i ulike sensorers vurderinger av bacheloroppgaver i sosiologifaget.

Andre studier har fokusert på selve arbeids- og skriveprosessen, for eksempel hvordan gruppeveiledning kan støtte lærings- og arbeidsprosessen (Utriainen, Kangasniemi, Liikanen, & Ahonen, 2011) eller hvordan en kombinasjon av ulike former for respons og skrivekurs hjelper studentene til både å utvikle vurderingsevne og skrivekompetanse og å jobbe kontinuerlig med bacheloroppgaven (Reynolds & Thompson, 2011). Greek og Jonsmoen (2013) har undersøkt hvordan konkrete skrivopedagogiske tilbud kan støtte bachelorstudenter med norsk som andrespråk. De konkluderte med at spesielt uformelle samtaler med skrivementorer ble opplevd som mest nyttig for studentene.

Noen studier har fokusert på skriving i et andre- eller fremmed språk og undersøkt språklige trekk i bacheloroppgaver, slik som Xu, Huang og You (2016) med fokus på resonnerende/argumenterende strategier og Hyland (2002) med fokus på bruken av personlige pronomen i første person.

I likhet med min studie, har en svensk studie undersøkt dokumenter som beskriver læringsmål og kriterier for bacheloroppgaver (i fire tannlegeskolere) og presenterer likheter og forskjeller i disse (Franzén & Brown, 2013).

De få undersøkelser av bacheloroppgaver i Norge er først og fremst relatert til profesjonsutdanninger. At praksisorienteringen og anvendelse av kunnskap er vesentlig i profesjonsutdanninger er innlysende – men hvordan er det i humanistiske fag som ofte blir beskyldt for å være for lite arbeidslivsrelevant? Hvilket læringsutbytte er tilsiktet, hvilke evner og ferdigheter ønsker man at studenter har når de har fullført bachelorstudiene? Vi trenger mer kunnskap om hvilke krav og forventninger som knyttes til bacheloroppgaven i humanistiske fag, som er målet med denne undersøkelse.

Emnebeskrivelser er viktige dokumenter som skaper grunnlaget for undervisningen. Gjennom en undersøkelse av emnebeskrivelser fra Det humanistiske fakultet på NTNU ønsker jeg å øke kunnskapen om sjangeren bacheloroppgave og å bidra til en diskusjon om bacheloroppgavens muligheter og utfordringer. Formålet er ikke å komme frem til et endelig svar, men å bidra til større bevissthet om krav og praksiser og dermed til faglige diskusjoner på de enkelte lærestedene og de enkelte fagene. Dette kan være et viktig ledd i å øke kvaliteten i høyere utdanning, og ikke minst redusere usikkerheten blant studentene og faglærerne.

TEORETISK BAKGRUNN

Denne artikkelen tar utgangspunkt i et dialogisk syn på skriving og Bakhtins (2005, s. 11) tanker om at «[a]lle ytringar er ledd i ei svært komplekst organisert ytringskjede». Jeg betrakter altså bacheloroppgaven som et ledd i en kjede av ytringer, det vil si at det finnes flere andre tekster som har innvirkning på hvordan bacheloroppgaven blir forstått, skrevet og lest eller vurdert. Den er dermed ikke bare en dialog mellom skriveren og leseren, men også en dialog med kulturen, altså med tekster og stemmer som omgir teksten (Dysthe, 1997; Lillis, 2003): blant annet emnebeskrivelser, læringsmål, tidligere tekster som studen-

ten har skrevet og tidligere tekster/oppgaver som faglæreren har gitt til studenter og som skaper bestemte forventninger til teksten.

Innenfor et dialogisk syn på språk er også sjangerbegrepet sentralt. Ifølge Bakhtin (2005, s. 1) utvikler enhver «språkbrukssfære [...] sine relativt stabile typer av [...] ytringer, som vi kallar talegenrar» som gjelder både muntlig og skriftlig kommunikasjon. Universitetet er en slik språkbrukssfære hvor bestemte typer av ytringer – eller sjangre – blir utviklet som et svar på kommunikative behov. Swales (1990) og Bhatia (1993) understreker også sammenhengen mellom sjanger og diskursfellesskap slik det kommer frem i følgende definisjon av sjanger:

a recognizable communicative event characterized by a set of communicative purpose(s) identified and mutually understood by the members of the professional or academic community in which it regularly occurs. (Bhatia, 1993, s. 13)

Bacheloroppgaven ser ikke ut til å være en sjanger som ble utviklet som et svar på kommunikative behov av medlemmene i enkelte diskurs-/fagfellesskap. Den ble snarere innført som et institusjonelt svar på behov som er knyttet til Bolognaprosessen og kvalitetsreformen. Gjenkjenneligheten og en felles forståelse av sjangeren kan derfor ikke tas for gitt. Det må arbeides målrettet og kontinuerlig mot en felles forståelse av hva bacheloroppgaven skal være så den blir en gjenkjennelig sjanger for både faglærere og studenter – noe denne studien ønsker å bidra til.

METODE – SKRIFTLIGE DOKUMENTER SOM PREMISSGRUNNLAG

Skriftlige dokumenter som beskriver bacheloroppgaven er vesentlige «ledd i ytringskjeden» som har stor innvirkning på forståelsen av og arbeidet med bacheloroppgaven. Disse tekstene har flere funksjoner og ulike lesere: På den ene siden fungerer de som informasjon for studentene om innholdet og læringsmålene, på den andre siden fungerer de som grunnlag for faglærere, både som basis for undervisningen og for vurderingen av bacheloroppgaven. Dermed legger emnebeskrivelser premisser for innhold og praksiser i fagene og er grunnlaget for hvordan bacheloroppgaven forstås.

Denne undersøkelsen bygger først og fremst på dokumenter som er tilgjengelige på offentlige nettsider. Jeg har gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse (se for eksempel Grønmo, 2004; Holliday, 2002; Mayring, 2000) av emnebeskrivelser fra studieåret 2016–2017 fra alle fag som tilbyr bachelorprogram på HF på NTNU (24 fag) og annen informasjon om bacheloroppgaven i studiekatalogen. Dessuten har jeg sett på 3 styringsdokumenter fra fakultetet – fra 2008, 2010 og 2012 – for å få innsikt i begrunnelser for vedtaket om innføring av bacheloroppgaven.

Den metodiske fremgangsmåten kan betegnes som en stegvis-deduktiv induktiv tilnærming (se Tjora, 2010, s. 155f.). Den var deduktiv i den forstand at forskningsspørsmålene ledet blikket mitt. Jeg identifiserte relevant innhold relatert til følgende spørsmål: Hva er de institusjonelle rammene for skriving av bacheloroppgaven på HF? Hvordan beskrives bacheloroppgaven? Hvilke kunnskaper og ferdigheter legges vekt på i læringsmål? Hvilke aktiviteter skal føre til ønsket læringsutbytte? (se resultatdelen). Tilnærmingen var induktiv

fordi jeg ikke hadde forhåndsdefinerte kategorier i analysen av læringsmål, men tok utgangspunkt i materialet for å organisere materialet ut fra de identifiserte temaene (se tabell 2).

RESULTATER – HVA KJENNETEGNER SJANGEREN BACHELOROPPGAVEN PÅ HF?

Hva er de institusjonelle rammene?

I studiehåndboka (NTNU, 2016a, s. 12) for humanistiske studier beskrives bacheloroppgaven som «eit større skriftleg arbeid som anten utgjer eit eige emne eller er ei vurderingsform i eit emne på 2000-nivå (påbyggingsemne) [...]. Bacheloroppgåva er eit avsluttande arbeid i bachelorstudiet, og skal vanlegvis skrivast i 4. eller 6. semester. Oppgåva skrivast under individuell og/eller gruppebasert rettleiing».

Tabell 1 gir en oversikt over bachelorprogram på HF som tilbyr bacheloroppgave. Den viser at det er store forskjeller mellom de ulike fagene både når det gjelder antall studiepoeng, omfang av oppgaven, i hvilket semester oppgaven skal skrives – og om bacheloroppgaven tilbys som eget emne eller velges i ett av påbyggingsemnene. Antall studiepoeng varierer mellom 7,5 og 15 poeng, unntaket er Kulturminneforvaltning med 22,5 poeng hvor bacheloroppgaven er knyttet til hospitering og prosjektarbeid. I de fleste fag tilbys bacheloroppgaven i 6. semester. Likevel er det flere fag der bacheloroppgaven allerede skrives i 3. eller 4. semester, spesielt i emner hvor bacheloroppgaven ikke tilbys som eget emne, men er knyttet til et påbyggingsemne.

Tabell 1. Bacheloroppgaver i ulike fag på HF (NTNU)

Fag	Eget emne eller knyttet til påbyggings-emne	Studiepoeng (sp), omfang	Tidspunkt i studieløpet
Allmenn litteraturvitenskap	LITT2900 Bacheloroppgave litteratur (skrives i forbindelse med et påbyggingsemne)	15 sp 12–15 sider	4. semester
Antikkens kultur og klassiske fag	KLAS2000 Bacheloroppgave	7,5 sp 10–20 sider	6. semester
Arkeologi	ARK2003 Bacheloroppgave i arkeologi	15 sp	6. semester
Drama og Teater	KM2000 Bacheloroppgave KM2017 Bacheloroppgave (praksisvariant)	15 sp 6000–7000 ord	6. semester
Engelsk	ENG2900 Bacheloroppgave i engelsk (skrives i forbindelse med ett av påbyggingsemnene)	7,5 sp Ca. 4000 ord/9–10 sider	3. eller 4. semester
Europastudier	EUR2900 Bacheloroppgave i europastudier	15 sp 15 sider	6. semester
Film- og videoproduksjon, Filmvitenskap	KM2000 Bacheloroppgave KM2017 Bacheloroppgave (praksisvariant)	15 sp 6000–7000 ord (4000–6000 ord)	6. semester

Fag	Eget emne eller knyttet til påbyggings-emne	Studiepoeng (sp), omfang	Tidspunkt i studieløpet
Filosofi	FI2900 Bacheloroppgave i filosofi	15 sp 15–20 sider	4. semester
Fonetikk	FON2000 Eksperimentell fonetikk/bacheloroppgave	15 sp 15–25 sider	6. semester
Fransk	FRA2900 Bacheloroppgave i fransk	15 sp	6. semester
Historie	HIST2000 Bacheloroppgave i historie	7,5 sp 15–20 sider	6. semester
Kulturminneforvaltning	KULMI2400 Hospitering og prosjektarbeid i kulturminneforvaltning	22,5 sp	6. semester
Kunsthistorie	KM2000 Bacheloroppgave KM2017 Bacheloroppgave (praksisvariant)	15 sp 6000–7000 ord (4000–6000 ord)	6. semester
Lektorutdanning i historie	HIST2040 Fordypningsoppgave i historie	7,5 sp 15–20 sider	6. semester
Lektorutdanning i språkfag	Bacheloroppgave i fag 1 (altså engelsk, nordisk, fransk eller tysk)	se språkfag	6. semester
Medievitenskap	MV2014 Bacheloroppgave i medievitenskap MV2015 Medievitere i praksis	15 sp 6000–7000 ord (4000–6000 ord)	6. semester
Musikkteknologi	MUST2061 Bacheloroppgave: Musikkteknologi i møte med publikum	15 sp Rapport og praktisk eksamen	6. semester
Musikkvitenskap	MUSV31** (skrives i ett av påbyggingsemnene)	7,5 sp	3. eller 4. semester
Nordisk språk og litteratur	SPRÅK2900 (skrives i ett av påbyggingsemnene)	7,5 eller 15 sp 8–10 sider (12–15 sider)	5. eller 6. semester
Norsk som andrespråk	SPRÅK2900 (skrives i ett av påbyggingsemnene)	7,5 sp	5. eller 6. semester
Religionsvitenskap	Bacheloroppgaven skrives i ett av påbyggingsemnene (ikke egen emnekode/-beskrivelse)	15 sp (mellom 3000–4000 til 8000 ord)	3. eller 4. semester
Spansk	SPA2402 Bacheloroppgave: spanskspråklige tekster	7,5 sp 2500–3000 ord	4. semester
Tysk	TYSK2900 Bacheloroppgave i tysk (velge mellom 3 disipliner: litteratur, kultur, språk)	15 sp 7500–9000 ord	6. semester
Utøvende musikk	Egen ordning		

Hvordan beskrives bacheloroppgaven?

Bacheloroppgaven betegnes på ulike måter i dokumentene. Selvfølgelig er betegnelsen «bacheloroppgave» fremtredende, men i de undersøkte dokumentene kalles den også semesteroppgave, rapport, hjemmeoppgave eller essay.

Andre beskrivelser av hva en bacheloroppgave skal være, kommer frem i læringsmålene hvor det finnes betegnelser som: vitenskapelig arbeid; akademisk tekst; skriftlig akademisk framstilling; lengre selvstendig skriftlig akademisk arbeid; forskningsprosjekt; sjangeren akademisk sakprosa; vitenskapelig tekst av artikkelformat.

I emner hvor bacheloroppgaven skrives i forbindelse med ett av påbyggingsemnene (litteraturvitenskap, engelsk, nordisk), beskrives forskjellen mellom en hjemmeeksamen og bacheloroppgaven: Bacheloroppgaven skal være en *prosjektoppgave* og det forventes «at studenten demonstrerer større faglig dybde og oversikt over faget i denne oppgaven, som skrives over ett semester, enn for en hjemmeeksamen eller annen ordinær eksamen i valg- bare påbyggingsemner, som skrives over et mer begrenset tidsrom».

I noen fag er bacheloroppgaven praktisk rettet, i tråd med formålet om å styrke arbeids- livsrelevansen som nevnes i flere notater fra HF (NTNU, 2008; 2012), hvor samarbeid med bedrift eller organisasjon anbefales. Musikkteknologiens bacheloroppgave er et selvstendig arbeid med eget prosjekt, og innebærer en offentlig presentasjon av egen virksomhet. I kulturminneforvaltning skrives bacheloroppgaven med utgangspunkt i en hospiteringsperi- ode. I klassiske fag finnes muligheten for å ta bacheloroppgaven i forbindelse med utplas- sering i næringslivet. I noen fag kan studentene velge et praktisk orientert prosjektarbeid som skrives i samarbeid med en ekstern oppdragsgiver hvor studentene får muligheten til å bruke fagkunnskaper i en konkret jobbrelatert sammenheng. Denne varianten er adgangsbegrenset, og studentene må søke om opptak.

Hvilke kunnskaper og ferdigheter legges vekt på i læringsmål?

Inndelingen av læringsmål i kunnskaps-, ferdighets- og kompetansemål slik det er beskrevet i kvalifikasjonsrammeverket fra Kunnskapsdepartementet (2014) er ikke gjennomført i alle beskrivelser, og jeg betraktet heller ikke denne inndelingen relevant for mine formål med analysen. Ved å ta utgangspunkt i materialet, identifiserte jeg ulike temaer og organi- serte målene systematisk under disse (se Holliday, 2002, s. 100). Jeg kom frem til følgende kategorier som jeg presenterer nærmere (se også tabell 2):

- tilegnelse av faglig kunnskap (i et avgrenset, selvvalgt emne)
- tilegnelse av kunnskap og ferdigheter som er relatert til en vitenskapelig arbeidsprosess, det vil si utvikling av forskerkompetanse
- bruk av faglig kunnskap i praktiske sammenhenger
- tilegnelse av kunnskap og ferdigheter som gjelder formidling, med hovedvekt på den skriftlige fremstillingen.

Tilegnelse av faglig kunnskap

Kunnskapsmålene i denne kategorien er i de fleste emnebeskrivelsene begrenset til ett mål: omfattende kunnskap om et selvvalgt tema i et avgrenset område av fagfeltet. Dette inne- bærer altså en fordypning av kunnskap som studenten allerede har tilegnet seg i tidligere

emner. Derimot i emner hvor bacheloroppgave skrives i ett av påbyggingsemnene, forventes både tilegnelse av nytt faglig innhold og fordypning. Her er det nevnt at «studenten demonstrerer større faglig dybde og oversikt over faget [...] enn for en hjemmeeksamen eller annen ordinær eksamen. [...] Utover dette vil læringsmålene sammenfalle med læringsmålene innenfor emnekoden studenten følger undervisningen i». Disse målene innebærer i stor grad tilegnelse av ny kunnskap. Her kreves det altså at studenten både tilegner seg ny kunnskap og fordyper seg i et tema.

Faget spansk har læringsmål som er eksplisitt knyttet til tilegnelse av språk: Det forventes at studenten «har kunnskap om vokabular og uttrykksmåte innen ulike fagområder, har kunnskap om ulike tekstsjangre på spansk og hva som kjennetegner disse». I fagene engelsk og fransk er tilegnelse av språk relatert til mål som er rettet mot utvikling av skrivekompetanse: Det forventes at studenten «kan skrive en akademisk tekst på engelsk» og «behersker skriftlig akademisk framstilling på fransk».

Utvikling av forskerkompetanse

Den største delen av læringsmålene gjelder tilegnelse av kunnskap og ferdigheter som er relatert til gjennomføring av en vitenskapelig undersøkelse, altså forskeraktivitet som er nevnt i nesten samtlige emnebeskrivelser. Ifølge emnebeskrivelsene skal studentene: selvstendig planlegge og gjennomføre, arbeide selvstendig med faglige spørsmål, utforske en selvvalgt problemstilling, utvikle, avgrense, vurdere forskning og metode, bearbeide et materiale, identifisere, sette sammen, gjennomføre en faglig analyse, organisere, resonnerer, dokumentere, utføre, drøfte og konkludere, formidle, presentere og begrunne egne funn. I filosofi og klassiske fag er utvikling av forskerkompetanse formulert på måter som gjenspeiler arbeidsmåtene i disse fagene, som for eksempel evne til å orientere seg i og utrede en noe større litteratur om feltet (filosofi), kunne redegjøre for sentrale problemer, vurdere ulike argumenter og selv trekke begrunnede konklusjoner i denne vitenskapstradisjonen (klassiske fag).

Bruk av faglig kunnskap i praktiske sammenhenger

I de praksisrelaterte variantene av bacheloroppgaven i kunst- og medievitenskap (MV2015 og KM2017) fremheves praksisorienteringen i læringsmålene: studenten skal ha kunnskap om «hvordan man planlegger og gjennomfører et praktisk orientert prosjektarbeid med en ekstern oppdragsgiver» og «hvordan man anvender fagkompetanse i praktisk orienterte problemstillinger». Også bacheloroppgaven i Musikkteknologi i møte med publikum er orientert mot «yrkesrelevant og tverrfaglig arbeid» hvor studentene skal ha kunnskap om arrangementsmessige sider ved å avholde konsert, kjenne til fagmiljø utenfor musikkteknologi som er interessante som samarbeidspartnere i tverrfaglige prosjekt, ha kunnskap om utfordringer til å starte en egen bedrift, og kunne samarbeide faglig med miljø utenfor musikkteknologi. På lignende måte er læringsmålene i kulturminneforvaltning også rettet mot praksisfeltet hvor studenten gjennom hospitering skal bli «kjent med organisering og arbeidsmåter innen en del av det kulturminnefaglige praksisfeltet og få trening i å utføre faglige arbeidsoppgaver».

Filosofi tilbyr to varianter av bacheloroppgaven, hvor den ene er rettet mot en fremtidig mastergrad og den andre mot «et praktisk felt, evt. en arbeidssammenheng» hvor det legges

vekt på forståelse av hvordan disse kunnskapene kan anvendes i en praktisk sammenheng utenfor akademia.

Utvikling av skrive- og formidlingskompetanse

Mens de ovennevnte forskeraktivitetene er knyttet til den vitenskapelige prosessen som gjelder innsamling og bearbeiding av et materiale, er andre læringsmål relatert til presentasjon og formidling av arbeidet, altså ferdigheter som er relatert til skriving og utvikling av tekst. Selvfølgelig er også aktiviteter som avgrensning, bearbeiding av et materiale, analyse og drøfting relatert til skriving, men her ønsket jeg å finne ut hvorvidt læringsmålene eksplisitt nevner tekst og/eller skriving.

Undersøkelsen viser at formidlings-/skrivekompetanse nevnes i samtlige emnebeskrivelser – her et lite utvalg av noen læringsmål: kan formidle analysen skriftlig på en leservennlig måte og samtidig oppfylle kravene til vitenskapelig fremstilling og argumentasjon, formidle kunnskap til ikke-spesialister, uttrykke seg i sjangeren akademisk sakprosa, bruke referanser til kilder og litteratur på en riktig måte, innsikt i kravene til en vitenskapelig tekst av artikkelformat.

Den muntlige formidlingen legges også vekt på i noen fag hvor studentene presenterer det planlagte prosjektet til hverandre. Noen fag har i tillegg til det skriftlige arbeidet en muntlig eksamen hvor en foreløpig satt karakter kan endres etter muntlig eksamen.

Oppsummerende kan man si at det legges stor vekt på skrive- og formidlingskompetanse i de undersøkte dokumentene med vekt på *vitenskapelig* fremstilling.

Tabell 2. Læringsmål

Emne	Tilegnelse av faglig kunnskap	Utvikling av forskerkompetanse/bruk av faglig kunnskap i praktiske sammenhenger	Utvikling av skrive- og formidlingskompetanse
Allmenn litteraturvitenskap (LITT2900) Engelsk (ENG2900) Nordisk språk/norsk som andrespråk (SPRÅK2900) *	I tillegg til målene i de andre to kolonnene, nevnes: «Utover dette vil læringsmålene sammenfalle med læringsmålene innenfor emnekoden» (av det valgte påbyggingsemnet)	Har evne til å formulere og avgrense en vitenskapelig problemstilling <i>Kan analysere, organisere og formidle tilegnet kunnskap**</i> Kan bruke fagterminologi og metoder som kreves i et vitenskapelig arbeid	Kan skrive en akademisk tekst («på engelsk» i ENG2900) <i>Kan analysere, organisere og formidle tilegnet kunnskap</i>
Antikkens kultur og klassiske fag (KLAS2000)	Ha gode kunnskaper om den utvalgte teksten utfra metode og verktøy innenfor klassiske fag og antikkens kultur	Skal kunne skaffe seg kjennskap til kommentartradisjonen til en utvalgt tekst der den eksisterer <i>Skal kunne redegjøre for sentrale problemer, vurdere ulike argumenter og selv trekke begrunnede konklusjoner i denne vitenskapstradisjonen</i>	<i>Skal kunne redegjøre for sentrale problemer, vurdere ulike argumenter og selv trekke begrunnede konklusjoner i denne vitenskapstradisjonen</i>
Arkeologi (ARK2003)	Har utvidet kjennskap i et avgrenset emne	Har grunnleggende forståelse for prosessen fra problemformulering til ferdig akademisk tekst Har erfaring i å arbeide selvstendig med arkeologiske problemstillinger, problemformulering, avgrensning, finne relevante kilder og diskutere og vurdere litteratur ift. oppsette problemstillinger, analytiske grep og relevante metodiske og teoretiske perspektiv	Har kunnskap om grunnleggende formelle krav som stilles til en vitenskapelig tekst Har erfaring med å produsere en vitenskapelig tekst i tråd med gitt forfatterinstruks Kan formidle analysen skriftlig på en leservenlig måte og samtidig oppfylle kravene til vitenskapelig fremstilling og argumentasjon
Drama og teater, film- og videoproduksjon, filmvitenskap, kunsthistorie (KM2000)	Inngående kunnskap om et selvvalgt tema	Kunnskap om gjennomføring av et vitenskapelig arbeid Selvstendig planlegge og gjennomføre et vitenskapelig arbeid knyttet til selvvalgt tema og pensum <i>Presentere og begrunne egne funn, analyser og konklusjoner</i>	Utvikle en akademisk tekst <i>Presentere og begrunne egne funn, analyser og konklusjoner</i>

Emne	Tilegnelse av faglig kunnskap	Utvikling av forskerkompetanse/bruk av faglig kunnskap i praktiske sammenhenger	Utvikling av skrive- og formidlingskompetanse
KM2017 og MV2015 (praksisvarianter)		Kunnskap om hvordan man planlegger og gjennomfører et praktisk orientert prosjektarbeid med en ekstern oppdragsgiver Kunnskap om hvordan man anvender fagkompetanse i praktisk orienterte problemstillinger	Kunne presentere og begrunne funn, analyser og konklusjoner i skriftlig og muntlig form
Europastudier (EUR2900)	Inngående empirisk kunnskap om det valgte tema, kunnskap om forskning og teori knyttet til det valgte tema	Kunne arbeide selvstendig med faglige spørsmål Kunne avgrense tema, formulere en hensiktsmessig problemstilling og gjennomføre en faglig analyse	Innsikt i kravene til en vitenskapelig tekst av artikkelformat Kunne formidle analysen skriftlig på en leservennlig måte og samtidig oppfylle kravene til vitenskapelig fremstilling og argumentasjon
Filosofi (FI2900)	Variant a: Bakgrunnskunnskap om og innsikt i et bestemt tema/problemfelt Variant b: Reflektiv kunnskap om sine egne kunnskaper ervervet gjennom bachelorstudiet	Evne til å orientere seg i og utrede en noe større litteratur om feltet (variant a) Forståelse av hvordan disse kunnskapene kan anvendes i en praktisk sammenheng utenfor academia (variant b)	Evne til å sette kunnskapene sammen, på en selvstendig og argumenterende/drøftende måte, i et skriftlig arbeid, under veiledning (variant a og b) Evne til å legge frem og forsvare et skriftlig arbeid muntlig (variant a og b)
Fonetikk (FON2000)	Være fortrolig med relevant fonetisk litteratur	Være fortrolig med elementære metoder for å analysere og manipulere talesignaler Kunne utføre noe avanserte eksperimentell-fonetiske undersøkelser Under veiledning kunne bruke relevant programvare for databehandling	Kunne presentere og formidle problemstillinger og resultater til eksperimentell-fonetiske undersøkelser
Fransk (FRA2900)		Har evne til å formulere og avgrense en vitenskapelig problemstilling og til å gi en analyse av hvordan den uttrykkes i en tekst <i>Kan analysere og organisere innsamlet kunnskap og formidle den til ikke-spesialister</i> Behersker fagterminologi og metoder som kreves i et vitenskapelig arbeid	Behersker skriftlig akademisk framstilling på fransk <i>Kan analysere og organisere innsamlet kunnskap og formidle den til ikke-spesialister</i>

Emne	Tilegnelse av faglig kunnskap	Utvikling av forskerkompetanse/bruk av faglig kunnskap i praktiske sammenhenger	Utvikling av skrive- og formidlingskompetanse
Historie (HIST2000) Lektorutdanning i historie (HIST2040)	Omfattende kunnskap om temaet for oppgaven	Formulere en problemstilling og gjennomføre en mindre, historisk undersøkelse basert på litteratur og/eller originalkilder, herunder drøfte og konkludere Finne frem til relevant litteratur og kilder	Uttrykke seg i sjangeren akademisk sakprosa Bruke referanser til kilder og litteratur på en riktig måte
Kulturminneforvaltning (KULMI2400)	Har gjennom sin avsluttende bacheloroppgave demonstrert omfattende kunnskap om en bestemt del av kulturminnefeltet	Har gjennom bacheloroppgaven fått trening i å anvende teori til å drøfte praksisrelaterte problemstillinger	Har erfaring i å ferdigstille et større skrivearbeid som tilfredstiller kravene til en akademisk tekst
Medievitenskap (MV2014)	Inngående kunnskap om et selvvalgt tema	Kunnskap om gjennomføring av et vitenskapelig arbeid Formulere forskbare problemstillinger med utgangspunkt i teorier og forskningsmetoder utviklet gjennom studieløpet <i>Presentere og begrunne egne funn, analyser og konklusjoner</i>	<i>Presentere og begrunne egne funn, analyser og konklusjoner</i> Produsere et lengre skriftlig arbeid som demonstrerer beherskelse av et utvalg av relevante medievitenskapelige teorier og metoder
Musikkteknologi i møte med publikum (MUST2061)	Har bred kunnskap om forskjellige uttrykksformer som involverer anvendelse av musikkteknologi	Se «Bruk av faglig kunnskap i praktiske sammenhenger» i artikkelen	Kan håndtere kommunikative og formidlingsmessige utfordringer ved publikumsmøter Kan skrive rapport som redegjør for tekniske og estetiske sider ved eget prosjekt i musikkteknologi Kan utforme teknisk beskrivelse (riders)

Emne	Tilegnelse av faglig kunnskap	Utvikling av forskerkompetanse/bruk av faglig kunnskap i praktiske sammenhenger	Utvikling av skrive- og formidlingskompetanse
Spansk (SPA2402)	Har inngående kunnskap om noen utvalgte tema innenfor de fagtekstene som studeres Har kunnskap om vokabular og uttryksmåte innen ulike fagområder Har kunnskap om ulike tekstsjangre på spansk og hva som kjennetegner disse	Har innsikt i kildekritikk Kan planlegge og gjennomføre omfattende språklige arbeidsoppgaver Kan reflektere over egen faglig utøvelse og justere denne under veiledning Behersker relevante faglige verktøy Kan forstå sammenhengende tale også når den ikke er tydelig strukturert, og når sammenhenger er underforståtte og ikke kommer tydelig frem	Har skriftlige ferdigheter på nivå C1 og kan skrive lengre fagtekster med et presist og godt språk Behersker ulike språklige register og kan velge det som passer i situasjonen, både skriftlig og muntlig Kan uttrykke seg muntlig og føre en samtale i formell og faglig kontekst Kan formidle mer avansert fagstoff som teorier, problemstillinger og løsninger både skriftlig, muntlig og gjennom andre relevante uttrykksformer
Tysk (TYSK2900)	Bred kunnskap om et avgrenset område innenfor tysk språk, litteratur eller kultur	Kjenner til viktig faglitteratur innenfor det relevante området Kjenner til sentrale metoder innenfor fagområdet oppgaven tar for seg Kan formulere og arbeide strukturert med en avgrenset problemstilling Kan bearbeide et (innsamlet) materiale på bakgrunn av faglig innsikt <i>Kan identifisere og formidle sentrale spørsmål i faglitteraturen</i> Behersker relevant fagterminologi og metode	<i>Kan identifisere og formidle sentrale spørsmål i faglitteraturen</i> Kan formidle sin faglige innsikt – også til ikke-spesialister

*Bacheloroppgaven skrives innenfor et påbyggingsemne

**Læringsmål i kursiv: disse er relatert til både utvikling av forskerkompetanse og skrive-/formidlingskompetanse

Hvilke aktiviteter skal føre til ønsket læringsutbytte?

Beskrivelser av ulike steg i arbeidet og (obligatoriske) aktiviteter som innlevering av tema, av prosjektbeskrivelse, de ovennevnte muntlige presentasjonene og veiledningen viser hvordan det legges til rette for en forsknings- og skriveprosess hvor studentene kan få støtte underveis. Det ser ut til å være store variasjoner både når det gjelder obligatoriske aktiviteter og læringsformer/aktiviteter og veiledning som ikke nødvendigvis er relatert til antall studiepoeng.

Mens ett fag ikke ser ut til å ha en eneste obligatorisk aktivitet i løpet av semesteret, har andre fag flere aktiviteter/innleveringer underveis. Her legges det tydelig til rette for en kontinuerlig prosess med klare tidsrammer. Det legges opp til en tidlig start gjennom innlevering av temaformulering/problemstilling. Innlevering av prosjektbeskrivelsen er obligatorisk i 12 av de 24 fagene, og i 7 fag kreves i tillegg muntlige presentasjoner hvor studentene får muligheten til å gi og få tilbakemeldinger. I ett fag er «tilbakemelding til en annen student/andre studenters tekst» én av flere obligatoriske aktiviteter.

Selv om veiledningen er nevnt i de fleste emnebeskrivelsene, kommer omfanget ikke tydelig frem. I ett fag nevnes 5 t/student, i et annet 3 ganger/student, individuelt eller i gruppe. I emner hvor bacheloroppgaven tilbys i ett av påbyggingsemnene nevnes veiledning ikke i det hele tatt. Flere emner tilbyr en kombinasjon av gruppeveiledning og individuell veiledning. Ett fag nevner læringsassistenter (som ledere av gruppediskusjoner). Omfanget av forelesninger, gruppeseminarer og individuell veiledning kommer ikke frem i emnebeskrivelsene. Ett fag krever minimum én individuell veiledning (under *obligatoriske aktiviteter*).

Tilbudene for studentene underveis i prosessen ser ut til å variere i stor grad. Mens noen fag gir grundig støtte til studentene, er slike tilbud svært begrenset i andre fag.

DISKUSJON

Artikkelens formål er å bidra til diskusjonen om bacheloroppgavens muligheter og utfordringer, med utgangspunkt i skriftlige dokumenter som beskriver sjangeren.

Undersøkelsen av emnebeskrivelser viser stor variasjon mellom fagene; ulike institusjonelle, organisatoriske rammer skaper ulike premisser for forståelsen av og arbeidet med bacheloroppgaven. Samtidig finnes det også en del likheter; det ser ut som om bacheloroppgaven stort sett betraktes som et avsluttende selvstendig arbeid hvor studentene skal utvikle kunnskaper og ferdigheter som er knyttet til planlegging og gjennomføring av et selvstendig prosjekt. Dessuten legges det stor vekt på tekstkunnskap og skrivekompetanse i læringsmålene. Det som uttrykkes i de undersøkte dokumentene er det Gynnild og Eide (2015, s. 232) beskriver som «intensjonsutsagn» som presenterer «tilsiktet læringsresultat». Det er altså avgjørende tekster som i stor grad er med på å bestemme arbeidet med og forståelsen av hva en bacheloroppgave skal være.

Som nevnt tidligere, er formålet med denne artikkelen ikke å komme frem til en definisjon eller avklaring hva bacheloroppgaven bør være, men å vise hvordan ulike forutsetninger/rammer skaper ulike forståelser og betingelser for arbeidet med bacheloroppgaven. Det er kanskje til og med ikke ønskelig å komme frem til et entydig svar på spørsmålet om hva en bacheloroppgave skulle være. Flere forskere peker på at klare definisjoner ikke alltid

er mulig eller ønskelig (Blikstad-Balas, 2014; Sørensen, 2016; Wittek & Kvernbekk, 2011) og at *vaghet* er et viktig aspekt «of human interaction with the world» (Sørensen, 2016, s. 741). Dette er en tanke som er i samsvar med det dialogiske synet på kommunikasjon hvor meningen aldri er gitt, men skapes og forhandles om i menneskelig interaksjon. Også sjangere utvikles og forandres gjennom samhandling innenfor (fag)felleskap – som beskrevet tidligere – og er et svar på fellesskapets kommunikative behov (Bhatia, 1993; Swales, 1990). Det innebærer at ulike fagfelleskap utvikler ulike former av denne sjangeren og at forståelsen og utformingen av sjangeren alltid vil være gjenstand for forhandling. Dermed vil det ikke være mulig å komme frem til en felles forståelse på tvers av fag og studieprogram. Likevel vil det være nødvendig å diskutere bacheloroppgavens muligheter og utfordringer både innenfor og på tvers av fag for å komme frem til bevisste valg i stedet for tilfeldige avgjørelser for å gjøre arbeidet med bacheloroppgaven mest mulig meningsfullt. Dette vil også redusere usikkerheten blant faglærere og gjøre det lettere å kommunisere krav og forventninger tydelig til studentene.

Forståelse av sjangeren bacheloroppgave – en «oppgave» eller et «vitenskapelig arbeid»?

Ut fra beskrivelsene ser det ut som om bacheloroppgaven betraktes som et vitenskapelig arbeid. Vitenskapelige aktiviteter står i forgrunnen, mens aktiviteter som er mer knyttet til sjangeren 'skoleoppgave' (som for eksempel oppfylle kravene, redegjøre, vise frem faglig kunnskap) ser ut til å stå mer i bakgrunnen, i hvert fall i emner som tilbyr bacheloroppgaven som eget emne.

Det legges også vekt på akademisk fremstilling, og den vitenskapelige artikkelen blir trukket frem som modellsjangeren, noe som også gjøres i faglitteraturen som beskriver bacheloroppgaven (Busch, 2013, s. 22; Dysthe & Hertzberg, 2008, s. 12; Rienecker & Jørgensen, 2006, s. 41; Rognsaa, 2015, s. 13). Imidlertid viser flere studier at studenter ikke er fortrolige med denne modellsjangeren. De er ofte bedre kjente med læreboksjangeren. Dette er vist, for eksempel, i studien fra Birkeland et al. (2016) som fant at litteraturlisten i bacheloroppgaver for en stor del bestod av lærebøker fra pensumet. Når studenter hovedsakelig leser lærebøker, får de i liten grad forståelse for den vitenskapelige arbeidsprosessen. Denne manglende forståelsen har også Greek og Jonsmoen (2013, s. 285) funnet hos bachelorstudenter som var «fanget i redegjørelsen» og betraktet faglitteraturen de leste som kilder «der de hentet ut kunnskaper» i stedet for å være i dialog med litteraturen. Læreboka er ikke en god modell for studentenes skriving – verken for å få forståelse for hvordan kunnskap skapes i et fagfelt eller for å få forståelse for hvordan en slik tekst er bygd opp. Derfor vil det være hensiktsmessig at studenter ikke bare får lærebøker på pensum, men også vitenskapelige artikler. Et spørsmål som også bør diskuteres er hvorvidt vi forventer at studenter søker og leser litteratur utover pensum når de skriver bacheloroppgave.

I de undersøkte emnebeskrivelsene legges det stor vekt på kunnskap og ferdigheter som er knyttet til utvikling av forskerkompetanse. For at de får større innsikt i hva vitenskapelig arbeid innebærer, er det viktig at studenter bli trukket inn i forskningsprosjekter og dermed «gis innsikt i praksiser som kjennetegner vitenskapelige ansattes virke», slik det pekes på i høringsbrevet (Kunnskapsdepartement, 2016, s. 4). Dette er noe flere fagpersoner peker på. Vågan og Havnes (2013) argumenterer for en mer «forskningsbasert utdanning» hvor studentene deltar i forskningsprosesser eller utfører forskningslignende prosjekter.

I tillegg til at slike aktiviteter vil være motiverende, slik Vågan og Havnes (2013, s. 293) nevner, vil de også forandre studentenes posisjon og selvforståelse: I stedet for å vise seg som flinke studenter som pliktoppfyllende viser frem hva de har lært, blir studentene betraktet – og betrakter seg selv – som ressurs (Stock, 2010), og bacheloroppgaven kan bli en tekst hvor verdifull kunnskap skapes. Kanskje selve betegnelsen *oppgave* er uheldig og det hadde vært mer hensiktsmessig å kalle den *bachelorprosjekt* eller lignende? En slik begrepsbruk ville i større grad gjenspeilet forskjellen mellom skole og universitet. I NIFU-rapporten, som har undersøkt hvorvidt studenter er studieforbredt når de kommer fra videregående skole til universitetet, nevnes det at studenter har en økt tendens til å bruke «skolebegreper» som for eksempel elev, skole og klasse (Lødding & Aamot, 2015, s. 30). Ordet oppgave støtter denne 'skoleforståelsen' og kan være uheldig på universitetsnivå.

Dersom en bacheloroppgave skal betraktes som et vitenskapelig arbeid, er det også et problem at den først og fremst blir lest kun til vurderingen. Storø (2014, s. 124) peker på disse tekstene som «et ubrukt reservoar av faglig kunnskap som fortjener å deles». I tillegg til at interessant kunnskap forsvinner i hyller og skuffer, er det en frustrerende opplevelse for skriveren som har brukt mye tid og energi på en tekst som bare veilederen og sensoren leser. Dalland (2013, s. 64) viser til et «tomrom» som oppstår når bacheloroppgaver ikke brukes videre i faglige sammenhenger.

Kanskje kunne det prøves ut nye former for bachelor- og masteroppgaver – for eksempel gjennom i større grad å skrive disse i artikkelform som etterpå kunne publiseres (hvis studenten ønsker det) og dermed skape en mulighet for ekte kommunikasjon med et større publikum? Det finnes allerede en kanal for publisering av masterprosjekter hvor masterstudenter skriver en blogg om prosjektet sitt.¹ Et tilsvarende nettsted for bachelorblogg kunne gi muligheten til å dele resultatene fra bachelorprosjektet med et større publikum. En slik mulighet for deling av kunnskap med flere lesere, kunne også bidra til at studenter i større grad føler seg som en del av det akademiske fellesskapet – som også er nevnt som én av faktorene for kvalitet i utdanningen i høringsbrevet (Kunnskapsdepartement, 2016).

Opplevelsen av å være en del av et akademisk fellesskap kan også styrkes gjennom seminarer hvor studentene presenterer sine bachelorprosjekter og gir tilbakemeldinger til hverandre. Ifølge de undersøkte emnebeskrivelsene tilbyr flere fag en slik mulighet til faglige diskusjoner som vil bidra til utviklingen av en egen faglig stemme. Læringsaktiviteter som medstudentrespons vil legge til rette for deltakelse og kan gi stort læringsutbytte slik flere studier viser (Burner, Baraas, & Falkenberg, 2011; Mulder, Baik, Naylor, & Pearce, 2014; Skjong, 2012). Dysthe et al. (2006) har i sin studie vist at en kombinasjon av ulike arenaer – kollokviegruppe, gruppeveiledning og individuell veiledning – bidrar til utvikling av studentenes selvstendighet. Et slikt tilbud styrker ikke bare utviklingen av faglig identitet, men gir også studentene et større ansvar for egen læringsprosess.

Bachelorgraden skal kvalifisere til yrkeslivet. Dette blir også fremhevet i styringsdokumentene fra HF hvor det nevnes spesielt arbeidslivsrelevans og styrking av bachelorgradens «egenverdi og omdømme som avsluttet utdanning» hvor bacheloroppgaven skal være med på å gi «bachelorgraden avrundning og helhet» (NTNU, 2012). Dette innebærer at studenten forstår seg selv som en fagperson som faktisk har noe å bidra med til fag- og prak-

1. <http://masterbloggen.no/>

sisfeltet – en selvforståelse som vil være vanskelig å oppnå når bacheloroppgaven skrives allerede i 3. eller 4. semester slik tilfellet er i noen emner. Hvordan skal det være mulig å utvikle en egen faglig stemme og forståelse av seg som en fagperson etter 1–2 år studietid, når til og med masterstudenter i liten grad opplever seg selv som fagpersoner eller forskere, som en tidligere studie har vist (Stock, 2010)? Et vesentlig formål med bacheloroppgaven er å gi studenten muligheten til å reflektere over og bruke den samlede kunnskapen sin på en selvstendig måte, men å bruke fagstoff selvstendig er vanskelig når det er nytt (Blåsjö, 2009). Utviklingen av ferdigheter og evner som for eksempel analytiske og kritiske ferdigheter eller evnen til å syntetisere kunnskap fra flere områder, er en modningsprosess som tar tid.

Hvordan støtte arbeids- og skriveprosessen?

Noen fag legger til rette for en konstruktiv arbeids- og skriveprosess. Dette er meget viktig fordi bacheloroppgaven for mange studenter er den første lengre teksten de skriver på universitetet. Det kreves mer selvstendighet av studenter (enn de kanskje er vant med) når de selv skal velge en problemstilling og utvikle et prosjekt og en tekst over lengre tid. Dermed er det spesielt viktig at det legges til rette for en *prosess* med flere innleveringer, aktiviteter (prosjektskisse, muntlige presentasjoner, førsteutkast) og veiledning underveis. Slik oppfølging kan være en spesiell utfordring i store fag med mange studenter og i fag som tilbyr bacheloroppgaven som en variant i ett av påbyggingsseminarene. Viktige spørsmål i denne forbindelse er: Hvor mye tid får faglærere til disposisjon for veiledningsarbeidet på arbeidsplanen sin? Hvor godt er de rustet til å veilede studentenes skriveprosess på en konstruktiv måte og vurdere det endelige produktet?

Veiledning er tidkrevende, og spesielt i store fag er dette et spørsmål om ressurser. Samtidig kan det ikke være slik at studentene og faglærerne i store fag blir skadelidende på grunn av manglende ressurser. Når institusjonen innfører bacheloroppgaven i alle fag, bør det også legges til rette for at dette kan gjennomføres i praksis – slik det også kommer frem i NTNUS innspill (NTNU, 2016b, s. 2) til høringsbrevet: «Vi må gi studentene rammebetingelser som gjør det mulig å oppfylle både våre og studentenes egne ambisjoner».

I tillegg til individuell veiledning kan det for eksempel utvikles tilbud som kan lette arbeidsbyrden til faglærerne. Det kan legges til rette for kollokviegrupper, seminarer og medstudentrespons som gir studentene selv større ansvar og muligheten til uformell fagprat. Et annet lavterskeltilbud er *Skrivesnakk*² som finnes på NTNU. Det er et tilbud til alle studenter hvor læringsassistenter står til disposisjon for spørsmål, diskusjon og respons. Greek og Jonsmoen (2013, s. 290) understreker betydningen av skrivementorer som gjennom spørsmål og diskusjon hjelper studentene å utvikle egne tanker og faglig forståelse, slik det er tilfellet i *Skrivesnakk*. Her er det lettere å stille 'dumme' spørsmål når relasjonen er mer jevnbyrdig, spørsmål som studentene ofte ikke tør å stille veilederen.

Det kan også være verdt å diskutere hvor mange aktiviteter som skal være obligatoriske, også når det gjelder veiledning. Noen studenter vil kanskje la være å velge veiledning frivillig, fordi de er redde for å avsløre seg som svake. Frivillig deltakelse kan for studentene være en hindring for å oppdage nytten i slike tilbud. Det kan være en hjelp å gjøre et visst

2. <https://www.ntnu.no/isl/skrivesnakk>

antall aktiviteter og veiledningstimer obligatorisk, slik Rekdal (2011, s. 85) foreslår i sin artikkel om forebygging av plagiater for å sikre en god kontakt mellom veilederen og studenten og en god oppfølging i arbeidsprosessen.

Opplegg og krav til bacheloroppgaven ser ut til å variere i stor grad, ikke bare på HF. Også Dalland (2013, s. 62) peker på behovet for større konsensus angående krav og tolkning av læringsmål. En slik avklaring og mer konkrete krav og kriterier vil også lette faglærernes evaluering av bacheloroppgaver og vil dessuten føre til større konsistens i karaktersettingen. Rye (2014, s. 63), som fant til dels store sprik i ulike sensorers vurderinger av bacheloroppgaver i sosiologifaget, peker på ulike forventninger og «mangelen på eksplisitte standarder for hva som representerer god akademisk kvalitet». Lundgren et al. (2008, s. 31) mente at grunnen til enigheten de fant mellom sensorers og veilederens vurderinger av bacheloroppgaver kunne ligge i regelmessige seminarer på fakultetet hvor bacheloroppgaver blir diskutert.

Imidlertid er konkrete krav og kriterier ikke nok; de bør også bli kommunisert til studentene og komme til syne i undervisningsopplegg (Gynnild & Eide, 2015) slik at sammenhengen mellom læringsmålene, aktivitetene, og ikke minst vurderingen blir tydeligere for studentene.

AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Formålet med denne artikkelen var ikke å vurdere enkelte opplegg som gode eller dårlige, men å inspirere til dialog på tvers av fag og læresteder. Noen fag på HF (og andre fakulteter) har allerede flere års erfaring med bacheloroppgaven, mens den er noe nytt for andre. Derfor vil det være meget nyttig å få i gang en dialog hvor det utveksles erfaringer og diskuteres ulike løsninger. En slik utveksling vil være et viktig steg for å oppnå forståelse av hva en bacheloroppgave skal være og for å utvikle gode tilbud – og dette gjelder ikke bare faglærerne på NTNU. På denne måten vil forventninger og krav bli tydeligere, og sjangeren vil i større grad bli gjenkjennelig for medlemmene i fagfellesskapet – noe som er en vesentlig forutsetning for at bacheloroppgaven kan betegnes som en sjanger slik jeg påpekte tidligere.

Å forbedre kvaliteten på bacheloroppgaven kan være et viktig ledd i heving av kvaliteten i høyere utdanning og for å bidra til å oppnå målene som uttrykkes i NTNUs styringsdokumenter og i høringsbrevet fra departementet. Bacheloroppgaven har stort potensiale for å være et sentralt ledd i studentenes utvikling til fagpersoner hvor de reflekterer over og anvender egne kunnskaper og relaterer disse til et mulig fremtidig arbeidsliv. Bachelorprosjektet kan også ha stor verdi som en forberedelse til et mulig masterprosjekt senere i studieløpet. Men det kreves en del ressurser for at disse målene kan omsettes i praksis. Kvaliteten i bachelorutdanningen kan ikke overlates til tilfeldigheter og den enkelte faglærer. Institusjonen må også legge til rette for at de ytre rammene skaper gode forutsetninger for faglærernes og studentenes arbeid med den.

LITTERATUR

- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane* (R. Slaatelid, overs.). Oslo: Pensumtjeneste.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman.
- Birkeland, N. R., Aasebø, T. S., Nome, D., & Wergeland-Yates, M. (2016). Bacheloroppgaven som møteplass mellom praktisk og teoretisk profesjonsforståelse i barnehagelærerstudiet. *Uniped*, 39(03), 211–227.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Vague concepts in the educational sciences: implications for researchers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 528–539.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2013.773558>.
- Blåsjø, M. (2009). Appropriering av fakkunnskap – forutsättning for ett «godkänt» akademiskt skrivande? I G. A. Vatn, I. Folkvord, & J. Smidt (red.), *Skriving i kunnskapssamfunnet* (s. 143–160). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Burner, T., Baraas, R. C., & Falkenberg, H. K. (2011). Studentaktive vurderingsformer i norsk lærer- og optometriutdanning. *Uniped*, 34(1), 44–57.
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2013). *Profesjonsutdanning og dannelse: bacheloroppgavens muligheter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. (1997). Skriving sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 45–77). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2008). Skriveopplæring på bachelornivå. *Uniped*, 31(1), 5–16.
- Dysthe, O., Samara, A., & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 299–318. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075070600680562>.
- Fougner, M., & Stokkenes, G. (2010). Caserapport. Studentenes kritiske vurdering av egen fysioterapipraksis – en relevant metode for bacheloroppgaven. *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 06(1), 83–92.
- Franzén, C., & Brown, G. (2013). Undergraduate degree projects in the Swedish dental schools: a documentary analysis. *European Journal of Dental Education*, 17(2), 122–126.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/eje.12022>.
- Greek, M., & Jonsmoen, K. M. (2013). Skriveveiledning til økt fag- og tekstforståelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(4–5), 281–291.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gynnild, V., & Eide, K. M. (2015). «Å framføre et velformulert resonnement» – Krav til språkføring og fremstilling i BA nordisk språk og litteratur. *Uniped*, 38(3), 229–246.
- Holliday, A. (2002). *Doing and writing qualitative research*. London: Sage.
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility. *Journal of Pragmatics*, 34(8), 1091–1112.
DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00035-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00035-8).
- Kunnskapsdepartement (2016, 18. februar). Invitasjon til å komme med innspill til stortingsmeldingen om kvalitet i høyere utdanning. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/92639b41fdc740cf95d39750b6173c20/uh_invitasjon-til-a-gi-innspill-til-stortingsmelding-om-kvalitet-i-hoyere-utdanning-l1015809.pdf.
- Kunnskapsdepartement (2014, 13. oktober). Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk/id564809/>.
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Lillis, T. (2003). Student writing as 'academic literacies': drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and education*, 17(3), 192–207.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09500780308666848>.

- Lundgren, S. M., Halvarsson, M., & Robertsson, B. (2008). Quality assessment and comparison of grading between examiners and supervisors of Bachelor theses in nursing education. *Nurse Education Today*, 28(1), 24–32. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2007.02.009>.
- Lundgren, S. M., & Robertsson, B. (2013). Writing a bachelor thesis generates transferable knowledge and skills useable in nursing practice. *Nurse Education Today*, 33(11), 1406–1410. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2012.10.019>.
- Lødding, L., & Aamodt, P. O. (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever* (NIFU rapport 2015:28). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2) Hentet fra <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>.
- Meeus, W., Van Looy, L., & Libotton, A. (2004). The bachelor's thesis in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 299–321.
- Michaelsen, R., Skrondal, T., & Thylén, I. (2014). Implementering av forskningsbasert bacheloreksamen i sykepleie – prosess og erfaring. *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 10(2), 160–171.
- Mulder, R., Baik, C., Naylor, R., & Pearce, J. (2014). How does student peer review influence perceptions, engagement and academic outcomes? A Case Study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(6), 657–677. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.860421>.
- NTNU (2008, 11. mars). *Notat: Bacheloroppgåva – rammer og modellar*.
- NTNU (2012, 6. november). *Notat: Ny struktur på fagbaserte bachelorprogram – bakgrunn, sammensetning av strukturkomité med forslag til mandat*.
- NTNU (2016a). *Studiehandbok 2016–2017. Humanistiske studier*. Trondheim: NTNU.
- NTNU (2016b, 29. juni). *Innspill til stortingsmeldingen om kvalitet i høyere utdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/27c5ad3ca6fa49488d0c90e113f65146/ntnu.pdf>.
- Rekdal, O. B. (2011). Plagiat og forebygging: Går vi over bekken etter vann? *Uniped*, 34(2), 79–89.
- Reynolds, J. A., & Thompson, R. J., Jr. (2011). Want to improve undergraduate thesis writing? Engage students and their faculty readers in scientific peer review. *CBE – Life Sciences Education*, 10(2), 209–215. DOI: <http://dx.doi.org/10.1187/cbe.10-10-0127>.
- Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2006). *Den gode oppgaven: håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rognsaa, A. (2015). *Bacheloroppgaven: skriveråd og regler for utformingen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rye, J. F. (2014). Konsistente karakterer? En undersøkelse av sensorreliabilitet i sosiologifaget. *Uniped*, 37(3), 63–77. DOI: <http://dx.doi.org/10.3402/uniped.v37.22654>.
- Skjong, S. (2012). Medstudentrespons og læringsverdi. I G. Melby & S. Matre (Red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 159–174). Trondheim: Akademika Forlag.
- Sortland, O., & Petersen, K. A. (2015). Transformering av vitenskapsteori og forskningsmetode i sykepleierutdanningen. *Klinisk Sykepleje*, 29(3), 27–40.
- Stock, I. (2010). *Masterstudenten i spenningsfeltet mellom etablerte konvensjoner og utvikling av egen faglig stemme* (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Storø, J. (2014). Fra oppgave til artikkel. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 91(2–3), 122–135.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sørensen, T. (2016). In praise of vagueness: uncertainty, ambiguity and archaeological methodology. *Journal of Archaeological Method and Theory*, 23(2), 741–763. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10816-015-9257-8>.
- Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Utriainen, K., Kangasniemi, M., Liikanen, E., & Ahonen, S.-M. (2011). Health science students experiences of group supervision of the bachelor's thesis. *Journal of Nursing Education, 50*(4), 205–210. DOI: <http://dx.doi.org/10.3928/01484834-20110228-04>.
- Vågan, A., & Havnes, A. (2013). Forskningsbasert barnehagelærerutdanning? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 97*(4–5), 292–303.
- Wittek, L., & Kvernbekk, T. (2011). On the problems of asking for a definition of quality in education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 55*(6), 671–684.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.594618>.
- Xu, M., Huang, C., & You, X. (2016). Reasoning patterns of undergraduate theses in translation studies: An intercultural rhetoric study. *English for Specific Purposes, 41*, 68–81.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.esp.2015.09.002>.