

Ola Witsø Veie

Norsklærerstudenter og akademisk skrivning

Hvilke erfaringer har ei gruppe nye studenter med akademisk skrivning og skriveopplæring ved «Grunnskolelærerutdanningen 5-10 med norsk»?

Masteroppgave i Norskdidaktikk

Veileder: Hildegunn Otnes og Randi Farstad

Juni 2022

Ola Witsø Veie

Norsklærerstudenter og akademisk skriving

Hvilke erfaringer har ei gruppe nye studenter med akademisk skriving og skriveopplæring ved «Grunnskolelærerutdanningen 5-10 med norsk»?

Masteroppgave i Norskdidaktikk
Veileder: Hildegunn Otnes og Randi Farstad
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Skrijving er et viktig redskap for læring i lærerutdanningen. Lærerstudenter skriver for å presentere og utvikle fagkunnskap, og for å bli kompetente skriveopplærere. Det har blitt gjort flere studier av studenters erfaringer med akademisk skrijving i høyere utdanning både i Norge og internasjonalt, også blant lærerstudenter. Vi finner også forskning på lærerstudenters skrijving, men få studier har tatt for seg norsklærerstudenter spesifikt og deres erfaringer med og forståelser av akademisk skrijving. I denne masteroppgaven har jeg, gjennom ett kvalitativt fokusgrusgruppeintervju og ett individuelt oppfølgingsintervju, undersøkt ei gruppe norsklærerstudenters erfaringer med og forståelser av akademisk skrijving og skriveopplæring ved Grunnskolelærerutdanningen 5-10 ved NTNU. Målet med prosjektet har vært å få innsikt i studentenes forståelser av hva akademisk skrijving innebærer, hvilke utfordringer de har opplevd i møtet med akademisk skrijving på utdanningen, og hvordan de har opplevd den akademiske skriveopplæringen på utdanningen.

Analysene viser at deltakerne hadde en forståelse av akademisk skrijving som en kunnskapsbrukende, rekonstruktiv prosess, framfor en kunnskapsrefererende prosess. Deltakerne opplevde også utfordringer med akademisk skrijving i utdanningen, særlig i forbindelse med overgangen fra deres tidligere utdanningsnivå til nåværende nivå. Skriveveiledning i form av respons ble omtalt som et svært effektivt pedagogisk virkemiddel for opplæring i akademisk skrijving. Deltakerne opplevde imidlertid at skriveveiledningen i norskfaget på grunnskolelærerutdanningen 5-10 hadde et forbedringspotensial.

Abstract

Writing is an important tool for learning in teacher education. Teacher students write to present and develop professional knowledge, and to become competent writing teachers. Several studies have been made of students' experiences of academic writing in higher education both in Norway and internationally. We also find research on teacher students' writing, but little has been done on Norwegian teacher students' experiences with and understandings of academic writing. In this master's thesis, I have examined a group of Norwegian teacher students' experiences with and conceptions of academic writing and writing training at the Teacher Education 5.-10. grade at NTNU, through a qualitative focus group interview and an individual follow-up interview. The aim of the project has been to gain insight into the students' understandings of what academic writing entails, what challenges they have experienced with academic writing in the education, and how they have experienced the academic writing training in the education.

The analysis shows that the participants understood academic writing as a knowledge transforming, reconstructive process, rather than a knowledge telling process. The participants also experienced challenges with academic writing in the education, especially in connection with the transition from their previous level of education to the current level. Writing guidance in the form of a feedback was described as a very effective pedagogical tool for training in academic writing. However, the participants experienced that the feedback and writing guidance in the Norwegian subject in the Teacher Education 5-10 had a potential for improvement.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært som en berg- og dalbane. Det har vært tidkrevende og frustrerende, men også lærerikt og givende, og jeg sitter igjen med ny innsikt og kunnskap som jeg tar med meg inn i lærerjobben.

Først og fremst vil jeg rette en stor, stor takk til studentene som takket ja til å delta i prosjektet mitt. Takk for alle delte erfaringer og tanker – dere har vært helt avgjørende for å fullføre dette prosjektet! Jeg håper dere synes jeg har ivaretatt dere på en god måte.

Tusen takk til mine to veiledere, Hildegunn Otnes og Randi Farstad, for alle tilbakemeldinger, støtte og råd. Takk for at dere har hatt troa på meg! Jeg vil også takke forskningsgruppa «Studenters skriving» for tilbakemeldinger og tips til analysearbeidet.

En stor takk til familie og venner som har støttet og heiet på meg.

Sist, men så absolutt ikke minst, vil jeg takke Ellen Marie for all støtte, oppmuntring, tålmodighet og varme. Takk for alle middager, kafébesøk og for at livet har vært mer enn bare masterskriving.

Trondheim, 8. juni 2022

Ola Witsø Veie

Innhold

Figurer	xi
Tabeller	xi
Forkortelser	xi
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og relevans	1
1.2 Kort presentasjon av prosjektet	3
1.3 Studenters skriving – akademisk skriving	3
2 Tidligere forskning og teoretiske perspektiver	5
2.1 Tidligere forskning	5
2.2 Teoretiske perspektiver	9
2.2.1 Akademisk literacy	9
2.2.2 Kunnskapsrefererende og kunnskapsbrukende skriving	10
2.2.3 Stadiumoverganger	11
2.2.4 Perspektiver på skriveveiledning	12
3 Forskningsmetode	15
3.1 Fokusgruppeintervju	15
3.2 Rekruttering av deltakere	17
3.3 Forberedelse og gjennomføring av fokusgruppeintervjuet	18
3.4 Oppfølgingsintervju	19
3.5 Etiske hensyn	20
3.6 Bearbeiding av datamaterialet	20
3.7 Valg av analysemetode	21
3.8 Analyseprosessen	23
4 Analyse	27
4.1 Kildeføring	28
4.1.1 Kildeføring = fartsdump	28
4.1.2 Utfordringer med kildeføring	29
4.1.3 Opplæring i kildebruk	31
4.2 Respons	33
4.2.1 Respons i norsk og engelsk	33
4.2.2 Medstudentrespons	38
4.3 Krav til fagtekster	40
4.3.1 Formål og kriterier ved fagtekstskrivning	40
4.3.2 Skriving i musikk	45
4.4 Stadiumoverganger	47

4.4.1	Erfaren vs. ny	48
4.4.2	Fra annet studium til GLU	50
4.4.3	VGS til GLU	51
5	Drøfting	53
5.1	Deltakernes forståelser av akademisk skriving	53
5.2	Stadiumoverganger	55
5.3	Akademisk skriveopplæring og respons	59
6	Avslutning	63
	Referanser	66
	Vedlegg	73
6.1	Vedlegg 1 - Intervjuguide	
6.2	Vedlegg 2 – Samtaleinnramming Fokusgruppeintervju	
6.3	Vedlegg 3 – Samtykkeskjema	
6.4	Vedlegg 4 – Fagtekstoppgave om hermeneutikk	

Figurer

Figur 3.1 – Skjermdump av utheving av sitater og koding i datamaterialet	24
Figur 3.2 – Skjermdump av utheving av sitater og koding i datamaterialet 2	25
Figur 4.1 – Oversikt over antall datanære koder per hovedkategori	27
Figur 4.2 – Kildedeføring – Oversikt over antall datanære koder per delkategori	28
Figur 4.3 – Respons – Oversikt over antall datanære koder per delkategori	33
Figur 4.4 – Krav til fagtekster – Oversikt over antall datanære koder per delkategori ...	40
Figur 4.5 – Stadiumoverganger – Oversikt over antall datanære koder per delkategori .	47

Tabeller

Tabell 3.1 – Transkripsjonsnøkkel for samtaleutdrag	21
Tabell 3.2 – Tabell med sorteringsbasert koding	23
Tabell 3.3 – Tredelt tabell – sitater, koding og overordnet kategori	26

Forkortelser

NTNU
GLU 5-10
Vgs
SDI

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn
Videregående skole
Stegvis-deduktiv induktiv

1 Innledning

«Betydningen av skriving i høyere utdanning kan ikke overvurderes», skriver Dysthe et al. (2010, s. 9). For studenter i høyere utdanning er skriving et svært viktig redskap for læring – gjennom skriftlige arbeidskrav, øvinger, eksamener og semesteroppgaver, får studenter presentert og utviklet fagkunnskap.

For lærerstudenter, og spesielt for norsklærerstudenter, har skrivingen enda et formål. Gjennom trening på akademisk skriving skal norsklærerstudenter utvikle egen fag- og skrivekompetanse, samtidig som de skal bli gode skrivelærere. Norskfaget har et særlig ansvar for skriveopplæringen i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2020), og dette vektlegges også i utdanningen av norsklærere.

I dette masterprosjektet har jeg undersøkt ei gruppe studenter ved «Grunnskolelærerutdanningen 5-10 med norsk» (forkortet: «GLU 5-10 med norsk») og deres erfaringer med og forståelser av akademisk skriving. Oppgavens problemstilling er som følger:

Hvilke erfaringer har ei gruppe nye studenter med akademisk skriving og skriveopplæring ved «Grunnskolelærerutdanningen 5-10 med norsk»?

Til problemstillingen har jeg også tre tilhørende forskningsspørsmål:

- *Hvilke forståelser har deltakerne av akademisk skriving?*
- *Hvilke utfordringer opplevde deltakerne i møtet med akademisk skriving på «GLU 5-10 med norsk»?*
- *På hvilken måte har deltakerne fått opplæring i akademisk skriving*

1.1 Bakgrunn og relevans

I forbindelse med Kvalitetsreformen 2003 ble det nedtegnet flere pedagogiske forventninger til høyere utdanningsinstitusjoner. Blant disse var økt bruk av studentaktive læringsmetoder, tettere oppfølging av studentene, mer tilbakemeldinger på studentenes innleveringer, og mer formativ vurdering (Dysthe, 2007, s. 240). I en undersøkelse av hvilken innvirkning Kvalitetsreformen hadde på skriving i høyere utdanning, fant Dysthe (2007) at det hadde blitt langt mer obligatorisk skriving i høyere utdanning i forhold til tidligere, også for studenter på bachelornivå, som ikke har oppnådd en grad ennå («undergraduate students»).

Ifølge Dysthe et al. (2010) er skriving en viktig læringsstrategi, så vel som i skolen og i høyere utdanning, og kan bidra til læring på flere plan. Skriving gjør det mulig å synliggjøre tankene sine, se nye sammenhenger, muliggjør dybdelæring, og kan føre til ny innsikt og erkjennelse. Blåsjø og Wittek (2017, s. 39) skriver at «Studenter i högre utbildning skriver mycket och i många olika uppgifter», og at «(...) skrivandet tvingar studenterna att utforska nya kunskaper och begrepp – och att se dem i förhållande till varandra». Studenter skriver mye, som innebærer utforskning og læring av nye begreper, og utforskning av forholdet mellom ulike begreper. For lærerstudenter kan skriving fungere som et god redskap for tilegnelse av kunnskap og innsikt i ulike skole-

og lærerrelaterte emner, slik som kunnskap i fagene de skal undervise i og pedagogikk og elevkunnskap.

Som følge av Kvalitetsreformen har det også blitt mer skriving i lærerutdanningene. I tillegg til mer skriving har lærerutdanningene, ifølge Arreman og Erixon (2017), blitt stadig mer akademisert, på grunn av et stadig større krav om kvalitet i skolen. Svake elevresultater på PISA- og TIMSS-tester på 2000-tallet, ble koblet til utilstrekkelig fagkunnskap og pedagogiske ferdigheter blant grunnskolelærere, som også rettet søkelyset mot lærerutdanningene i Norge. For å styrke læreres fagkunnskap og bedre elevresultatene på skolen, ble det innført en ny modell for lærerutdanning fra 2010. Her ble grunnskolelærerutdanningene delt inn i to utdanninger, GLU 1-7 og GLU 5-10, og, senere i 2013, innføring av lektorutdanning for årstrinnene 8.-10. og 1.-3. I tillegg ble også bacheloroppgaven innført i lærerutdanningene i 2010 (Arreman & Erixon, 2017). Senere, i 2017, ble også femårig grunnskolelærerutdanning innført, der studentene uteksamineres med en mastergrad. Formålet med denne innføringen var å gi lærerstudenter mer faglig fordypning i sine masterfag, kombinert med solid profesjonsretting og forskningsforankring (Utdanningsforbundet, 2021).

Akademisk skriving har altså fått en stadig større plass i lærerutdanningene. At lærerstudenter får utviklet akademisk skrivekompetanse og literacy, kan også forberede studentene på framtidig arbeid som lærere. I en svensk studie om lærerstudenters erfaringer med akademisk skriving, påpeker Arneback et al. (2017) at det er viktig at lærerstudenter får utviklet sine egne literacies gjennom utdanningen. Dette kan gi studentene mestring og selvtillit som lesere og skrivere, som også kan gi studentene potensial for å utvikle et solid undervisnings-repertoar til framtidig undervisning. Videre skriver Arneback et al. (2017) at det er behov for å forske på nye lærerstudenters erfaringer med skriving, «(...) because the norms and values, practices and discourses they are enrolled into throughout ITE [Initial Teacher Education] will influence their understanding of what matters in teaching» (Arneback et al., 2017, s. 268-269).

Også Rambø og Volla (2016) påpeker at lærerstudenters personlige utvikling av skriving og literacies er viktig for deres framtidige virke som lærere. Om grunnskolelærerstudenters skriving og tekstarbeid, skriver de at studentene skal få godt utbytte av studiene gjennom tekstarbeidet de gjør i utdanningen, der de får prøvd ut analytiske og praktiske ferdigheter de har tilegnet seg gjennom fagenes emner og arbeidsmåter. I tillegg skal lærerstudentenes tekstarbeid bidra til å styrke både deres profesjonstilknytning og forskningstilknytning, ved å binde teori og praksis sammen. Videre påpeker de at «God kompetanse om tekster og tekstarbeid er nødvendig for at studentene som framtidige lærere skal kunne gi elevene god opplæring» (Rambø & Volla, 2016, s. 155).

I boka *Å skrive seg inn i læreryrket* påpeker Melby og Matre (2012) at skriving er et viktig redskap for læring, samt en strategi for utvikling og presentasjon av ny kunnskap. Videre skriver de at skrivearbeidet i lærerutdanningene har et dobbelt formål:

Arbeid med skriving i lærerutdanninga må alltid ha et tosidig mål: det må gi studentene muligheten til å utvikle sine egne skriveferdigheter, samtidig som det skal bidra til å gjøre dem til gode skrivefagfolk (Melby & Matre, 2012, s. 9).

Skrivearbeidet som studentene gjør i lærerutdanningen, skal også være med å legge et grunnlag for studentenes framtidige undervisning i skriving. Skriving er en av fem grunnleggende ferdigheter i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2017), og for at lærere skal kunne drive god skriveopplæring, er det viktig at lærerstudenter får utviklet egen skrivekompetanse i utdanningen. Norsk lærere har et ekstra ansvar når det gjelder utvikling av elevers skriveferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2020), og for at

framtidens norsklærere skal kunne legge til rette for elevenes skriveutvikling, burde de også få tilegne seg tilstrekkelig kompetanse og ferdigheter i skriving gjennom lærerutdanningen.

1.2 Kort presentasjon av prosjektet

Det har blitt gjort lite forskning på norsklærerstudenters skriving spesifikt. Dette var også motivasjonen for mitt masterprosjekt, der jeg ønsket å undersøke norskstudenter ved Grunnskolelærerutdanningen 5-10 sine erfaringer med og tanker om akademisk skriving. Hvordan opplever nye studenter møtet med akademisk skriving ved GLU 5-10, hvilke utfordringer har de støtt på, og hvordan har de opplevd skriveopplæringen i utdanningen? I dette prosjektet har fire norsklærerstudenter ved «Grunnskolelærerutdanningen 5-10 med norsk» ved NTNU delt sine opplevelser og tanker om akademisk skriving. Deltakerne er nye studenter ved utdanningen, og er på første, andre eller tredje studieår på tidspunktet for denne undersøkelsen. Først og fremst har deltakerne delt sine erfaringer og tanker om akademisk skriving i norskfaget ved GLU 5-10. De har også delt erfaringer med skriving fra sine valgfag, der halvparten av deltakerne hadde engelsk, mens den andre halvparten hadde musikk.

1.3 Studenters skriving – akademisk skriving

I denne masteroppgaven skriver jeg om ei gruppe norsklærerstudenter og deres erfaringer med akademisk skriving og skriveopplæring ved grunnskolelærerutdanningen 5-10. I mine beskrivelser av studenters skriving har jeg valgt å bruke begrepene *fagtekstskrivning* og *akademisk skriving*.

Det fins ulike oppfatninger av hvilke typer skriving og tekster som kan betegnes som «akademiske»:

For some, «academic» writing is what students do; for others it is what academic scholars do as they contribute to communal knowledge in their disciplines; for yet others, the term refers to both (Castelló & Donahue, 2012, s. xviii).

Noen plasserer ulike akademiske tekster inn i kategorier, og betegner forskeres/akademisk ansattes skriving som for eksempel vitenskapelig skriving («scientific writing»), og studenters skriving som universitetsskriving («university writing»). Andre bruker begrepet akademisk skriving om all vitenskapelig skriving, utført av både akademikere og studenter (Castelló & Donahue, 2012).

«Å skrive er kulturelt betinget», skriver Dysthe et al. (2010, s. 15). Akademisk skriving er ikke én sjanger – skrivingens form og innhold varierer fra fag til fag, der hvert fag har hver sine skrivekonvensjoner og literacy. Dysthe et al. (2010) skriver også at kunnskapen man tilegner seg i høyere utdanning har blitt til ved forskning i den gitte fagkulturen man studerer, som også får konsekvenser for måten man skriver og leser på. Det forventes ikke at fagtekstene man skriver underveis i utdanningen skal være lik forskningsartikler, men flere av de typiske trekkene ved forskningsartiklene vil være relevante for studentenes fagtekstskrivning. Noen nøkkelementer i fagskriving er, ifølge Dysthe et al. (2010, s. 22), å være analytisk og kritisk, utvikle problemstilling, binde sammen teori og data, trekke konklusjon, og uttrykke og underbygge sine egne meninger.

Om studenters skriving og hva som kjennetegner gode selvstendige studentoppgaver, skriver Rienecker et al. (2013) at tekstene må leve opp til vitenskapelige krav og bygge på det gitte fagets kunnskap. De må også være undersøkende – det å undersøke anses av forfatterne som den mest sentrale akademiske språkhandlingen som må beherskes i akademisk skriving (Rienecker et al., 2013, s. 21). Videre om selvstendige studentoppgaver, skriver forfatterne følgende: «Med selvstendige oppgaver mener vi studenttekster som i prinsippet skal oppfylle de samme krav og kriterier som vitenskapelige avhandlinger» (Rienecker et al., 2013, s. 17). Selv om studentoppgaver, som bacheloroppgaver eller mindre fagtekstoppgaver, er mindre i omfang enn fagfelleverderte vitenskapelige forskningsartikler og avhandlinger, skal studentoppgaver fortsatt bygge på de samme akademiske idealene som i skriving på høyere akademisk nivå.

Mange av forskerne jeg refererer til i litteraturgjennomgangen i denne masteroppgaven, deler sannsynligvis denne oppfatningen, da forskerne betegner studenters skriving som nettopp «akademisk skriving». Derfor har også jeg valgt å betegne skrivingen til studentene som har deltatt i mitt masterprosjekt som akademisk.

2 Tidligere forskning og teoretiske perspektiver

I det følgende vil jeg gjøre rede for tidligere forskning og teori om studenter og akademisk skriving. Først gjør jeg rede for relevant tidligere forskning på studenters skriving i høyere utdanning, samt forskning på respons og skriveveiledning i høyere utdanning. Deretter presenterer jeg noen teoretiske perspektiver på forståelser av akademisk skriving og literacy, stadiumoverganger og skriveveiledning.

2.1 Tidligere forskning

I artikkelen *Undergraduate Students' Conceptions and Beliefs about Academic Writing* gir Mateos og Solé (2012) en oversikt over tidligere studier av nye («undergraduate») studenters oppfatninger og forståelser av akademisk skriving i høyere utdanning. Videre har de undersøkt hvor utbredte de ulike forståelsene av skriving er, og hvordan de påvirker studenters læring. De mest sentrale forståelsene av akademisk skriving som blir trukket fram i artikkelen, er *kunnskapsrefererende* og *kunnskapsbrukende* skriving.

I første del av Mateos og Solés (2012) artikkel blir ulike forståelser av skriving presentert – fra et tradisjonelt syn på skriving, som transkripsjon av talespråk, til skriving som «(...) a cognitive problem-solving process favouring learning (...)» (Mateos & Solé, 2012, s. 56). Forfatterne skriver videre at enklere, tradisjonelle forståelser av skriving som reproduksjon av kunnskap, har preget skriveoppgaver i europeisk skole og utdanning, og er dårlig egnet til å utvikle akademisk literacy:

Such a view fails to foster an epistemic use of writing (or reading), which makes it unsuitable for developing academic literacy as a range of social and cultural practices around reading and writing in academic contexts, rather than individual cognitive activity (Mateos & Solé, 2012, s. 58).

Siste del av artikkelen gir en oversikt over studier som tar for seg *studenters* forståelser av skriving. Forfatterne har delt studiene inn i følgende tilnærminger: Metakognitiv kunnskap om skriving, skriveforståelser fra et fenomenologisk perspektiv, implisitte skrivemodeller, og epistemologiske overbevisninger i skriving. Forfatternes analyse av litteraturen viser at det er særlig ett overordnet skille i studenters forståelser av skriving, og som går igjen i de ulike studietilnærmingene: forståelsen av skriving som en *reproduserende prosess* (skriving som et verktøy for gjengivelse og reproduksjon av kunnskap), og forståelsen av skriving som en *rekonstruktiv prosess* (skriving som er verktøy for transformering og generering av kunnskap). Skrivere med en rekonstruktiv forståelse av skriving oppfatter skriving som en personlig og kritisk konstruksjon av tekst, der man aktivt tar i bruk egne tanker i skriveprosessen. Studenter som har en overveiende rekonstruktiv forståelse av skriving, får også ofte bedre vurdering på sine tekster i høyere utdanning. Ifølge Mateos og Solé (2012) har den reproduserende og refererende forståelsen av skriving vist seg å være mest dominerende, også blant studenter i høyere utdanning.

I sin studie av nye og erfarne studenters forståelser av kunnskap, fant Kember (2001) at mange av de nye studentene hadde en reproduserende kunnskapsoppfatning. Studentene med en slik kunnskapsoppfatning slet med å omstille seg til høyere utdanning. De opplevde også skriveoppgaver som går utover det å referere til og gjenfortelle andres tekster som vanskelige, da disse oppgavene ikke stemte overens med deres kunnskapsoppfatning. Han konkluderer med at nye studenter i høyere utdanning må få hjelp til å håndtere og omstille seg til en mer rekonstruktiv oppfatning av kunnskap og skriving.

Itua et al. (2014) presenterer funn fra fokusgruppeintervjuer av studenter og ansatte ved «health studies» på et universitet i England, samt intervjuer av elever og ansatte ved «further education» (FE), som er tilsvarende videregående skole i Norge. Funnene indikerer at studenter og akademisk ansatte har ulike oppfatninger av hva akademisk skriving innebærer, og ulike oppfatninger av hva som gjør akademisk skriving vanskelig. Studentene fortalte om utfordringer med kildeføring/referering, akademisk sjargong og strukturering, mens de ansatte pekte på studenters manglende lesing og forståelse av komplekse akademiske tekster. Videre påpeker Itua et al. (2014, s. 308) at det å ikke mestre akademisk skriving kan ha stor innvirkning på studenters utdanning, og kan føre til frafall fra utdanningen, ofte allerede i møtet med studiets første store skriveoppgave. Dette kan, ifølge Itua et al. (2014), skyldes at noen studenter har med seg en kunnskapsrefererende forståelse av skriving fra FE. Akademiske skriveoppgaver etterspør ofte *bruk*, eller rekonstruksjon av kunnskap, som står i kontrast mot mange nye studenters kunnskapsrefererende forståelse av skriving.

Greek og Jonsmoen (2016) har gjort en lignende studie, i en norsk kontekst. Gjennom et omfattende etnografisk feltarbeid undersøkte de avgangselever i norskfaget på studieforberedende utdanningsprogram på videregående skole, og hvilken tekstkyndighet de tok med seg inn i høyere utdanning. Greek og Jonsmoen konkluderer med at tekstkyndigheten som blir vektlagt ved studieforberedende utdanningsprogram er relevant for høyere utdanning, men påpeker samtidig at det å være studieforberedt ikke nødvendigvis er synonymt med å mestre, og at nye studenter derfor må få hjelp til å utvikle akademisk literacy. De fant også at elevene har flere utfordringer i sitt skrivearbeid: oppstart i skrivingen, utvelgelse av fagstoff, tekststruktur og formuleringer. Forfatterne foreslår også et tiltak for å håndtere møtet med akademisk skriving for nye studenter: nye studenter i høyere utdanning bør «(...) få mulighet til å forberede enkelte besvarelser gjennom diskusjon med medstudenter under veiledning av UH-lærer. UH-læreren kan demonstrere hvordan en går fram for å løse/skrive en viss oppgavetype, og gjennomgangen kan være et eksempel til etterfølgelse» (Greek & Jonsmoen, 2016, s. 267). I en tidligere undersøkelse av de samme forskerne, om nye studenters oppfatninger av fagskriving i høyere utdanning, fant Jonsmoen og Greek (2012) at svært få av deltakerne hadde kompetanse i kildeføring, til tross for kompetansemål fra videregående som tilsier at avgangselever på vgs skal ha tilstrekkelig kompetanse i kildebruk. Deltakene var også redde for å bli tatt for juks som følge av ukorrekt kildebruk, som også virket hemmende for andre aspekter ved deltakernes skrivearbeid. I en studie fra 2018, sammenligner Greek og Jonsmoen (2018) funnene fra 2016 med to lignende undersøkelser av studenter ved høyere utdanning. Hovedfokus i artikkelen er studenter og hvordan sørge for god skriveveiledning i høyere utdanning, i lys av skrive- og literacy-teori. I følge Greek og Jonsmoen (2018) er veiledning i det gitte fagets ulike sjangerkonvensjoner, organisering av tekst og argumentasjon de mest vesentlige faktorene i skriveveiledning for studenter. Forfatterne skriver også at de ulike veilederne ved utdanningen, slik som faglærere, skrivepedagoger og bibliotekarer, må utfylle

hverandre og tilby et innhold som er relevant for faget studentene studerer, og tilpasset deres nivå.

I aksjonsstudie utført ved grunnskolelærerutdanningen 5-10 med norsk på Nord Universitet i 2014, undersøkte Bottenvann (2017) hvordan man kan bidra til å utvikle grunnskolelærerstudenters skrivekompetanse. Bottenvann trekker fram tre hovedmomenter ved prosjektet som hadde hatt positiv effekt på studentenes skrivekompetanse: 1) skrivingen bidro sterkt til læring i faget de skrev i, 2) autentisk skriving med tydelig formål og mottakergruppe virket motiverende for studentene, og 3) arbeid med digitale tekster og responsgivning ga studentene gode metodiske innfallsvinkler som de ønsket å benytte i egen framtidig undervisning

Funn fra et annet skriveprosjekt, ved yrkesfaglærerutdanningen ved NTNU, som besto av et todagers innføringskurs i akademisk skriving og flere former for respons på studentoppgaver, viste at studentene opplevde at skrivekurset og tilbakemeldingene de fikk på oppgavene sine var nyttig i deres skriveutvikling, og svært nødvendig for skriveprosessen videre (Lindset & Utvær, 2017).

Ask (2007b) fant i sitt doktorgradsarbeid at mange studenter sliter med å håndtere overgangen fra videregående til høyere utdanning, og opplevde et «diskurssjokk». For studentene i hennes studie var det utfordrende å skrive i henhold til de akademiske skrivekonvensjonene og kravene som ble stilt, samt utfordrende å lese og forstå de akademiske tekstene i utdanningen. Stadiumovergangen og diskurssjokkets «styrke» varierer fra individ til individ, men særlig utfordrende er det, ifølge Ask (2007b), for studenter som ikke kommer fra en primærdiskurs (jf. Gee, 2015 i kapittel 2.2) med akademiske tradisjoner.

I en oversiktsartikkel om skriving og kunnskapsbygging i høyere utdanning, gir Lotte Rienecker (2007), senterleder ved Akademisk Skrivecenter på Københavns Universitet, en oversikt over viktige funn i skriveforskning i høyere utdanning – hva man vet om suksessfulle akademiske skrivere, og hva vi trenger å vite mer om innen akademisk skriveopplæring. Et av de viktigste funnene som er gjort i skriveforskning, er, ifølge Rienecker (2007, s. 35), at «Man lærer primært at skrive ved at skrive, og ved at få og give feedback – i modsætning til at lære det ved at få viden præsenteret i samlet form». Et annet sentralt funn er at «Feedback og revision spiller stor rolle for at øge skrivekompetencer, da utviklingen fra afsender- til læserbaseret skrivning er helt central i skriveudviklingen». Utvikling av skrivekompetanse skjer ved å trene på å skrive og skriveveiledning – dette, skriver Rienecker, har også blitt vist gjennom mange studier (Rienecker, 2007).

I review-artikkelen *Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education*, har Evans (2013) undersøkt «(...) the nature of assessment feedback in HE (...)» (s. 70), gjennom en analyse av 460 forskningsartikler om respons og veiledning i høyere utdanning fra år 2000-2012. Gjennom analysen av artiklene, kunne Evans identifisere 12 gjennomgående nøkkelprinsipper for effektiv veiledningspraksis i høyere utdanning. Ett av prinsippene var: «clarifying the role of the student in the feedback process as an active participant and not as purely receiver of feedback and with sufficient knowledge to engage in feedback» (Evans, 2013, s. 79). Et viktig prinsipp for effektiv tilbakemeldingspraksis i høyere utdanning, er altså å sørge for at studenten har tilstrekkelig kunnskap til å engasjere seg som aktiv deltaker i responsprosessen, og ikke bare blir en passiv mottaker. Et annet nøkkelprinsipp er at studenter må få klare, formative tilbakemeldinger om hva de kan forbedre i arbeidet sitt, og det må pekes på de viktigste områdene som må tas tak i (s. 79). Flere nyere studier har vist at medstudentrespons kan ha positiv effekt på studenters læring og utvikling av

skrivekompetanse (Barnard et al., 2015; Duggan & Ofte, 2016; Huisman et al., 2018; Simonsmeier et al., 2020).

I en casestudie av studenter med andrespråk sitt arbeid med bacheloroppgaven, fant Greek og Jonsmoen (2013) at skriveveiledning, bestående av seminarer med faglærere og individuelle skrivementorsamtaler, hadde positiv effekt på studentenes skriving. Tekstsamtalene med skrivementorene, altså medstudenter som hadde erfaring med veiledning av studenter på ulike nivå, hadde størst verdi for informantene i deres skriveprosess. Grunnen til at skrivementorveiledning hadde størst verdi for deltakerne, var at dette var veiledning i form av samtaler underveis i skriveprosessen, der mentorene leste og diskuterte tekstene med deltakerne uten å vurdere dem. Dette virket som en tryggere setting for deltakerne, enn skriveseminarer der man muligens var redd for å framstå som dum for lærer og medstudenter som skulle vurdere teksten. Funnene tyder på at skriveveiledning i form av samtaler om tekst også burde imøtekommes av faglærere (Greek & Jonsmoen, 2013).

Fisher et al. (2011) undersøkte effekten av revisjon av fagtekster blant førsteårsstudenter i et økonomi-fag. Deltakerne som benyttet seg av et responstilbud, bestående av formativ og muntlig respons fra en faglærer underveis i skriveprosessen, fikk høyere karakter på teksten, samt bedre slutt karakter i faget, enn de som ikke benyttet seg av tilbudet. Studentene opplevde også responsen som lærerik, den hjalp dem med å forstå emnet, og hjalp dem i overgangen til høyere utdanning (Fisher et al., 2011). I en lignende studie av Hill og West (2020), undersøkte forskerne effekten av dialogisk formativ skriveveiledning av studenter, der deltakerne fikk individuell veiledning på et førsteutkast av en fagtekstoppgave, som studentene kunne benytte til videre revidering av teksten. Hill og West (2020) fant at denne muntlige skriveveiledningsprosessen hadde positiv innflytelse på studentenes læring og skriveprestasjoner. Taras (2006) fant i sin studie at dersom studenter får respons på tekster uten mulighet til å revidere og levere dem på nytt, engasjerer studentene seg mindre i responsen de har fått på teksten.

Nyere studier har vist at skriveveiledning gjennom dialog kan ha positiv effekt. Myhill et al. (2022) har undersøkt bruken av samtale for skriveopplæring, gjennom to observasjonsstudier av barn og læreres samtaler om lingvistiske valg i skriving («dialogic metalinguistic talk») i klasserommet. Funnene i analysen av observasjonene, viste at lærere kunne bistå i utviklingen av elevers artikulering av egen tenkning om språkvalg, dersom læreren drev god samtaleledelse ved å utvide samtaler og diskusjoner med elevene og bygge sammenhengende undersøkelser med klare læringsfokus. Læring skjer når lærerne stilte åpne, utforskende spørsmål til elevene og fikk elevene til å utforske egne språkvalg i sine tekster.

Lignende funn ble gjort av Beck et al. (2020), som undersøkte tre «high school»-læreres bruk av «dialogic writing assessment». «Dialogic writing assessment», som kan oversettes til skriveveiledning gjennom dialog, defineres av Beck et al. som skrivekonferanser der samtale og høyt-tenkning om egne skriveprosesser forenes (Beck et al., 2020, s. 651). I studien oppmuntret lærerne elevene sine til å sette ord på sine egne skriftlige komposisjonsprosesser, for så å forsøke å støtte disse prosessene med ulike former for oppfølgingsspørsmål og oppfordringer. Samtalene/diskusjonene rundt elevenes skriving, med spørsmål og oppfordringer, fungerte som stillasbygging for elevenes skriveprosesser.

2.2 Teoretiske perspektiver

I det følgende gjør jeg rede for teoretiske perspektiver på akademisk literacy, for så å definere begrepene *kunnskapsbrukende* og *kunnskapsrefererende* skrijving. Deretter tar jeg for meg begrepet *stadiumovergang*, og avslutningsvis noen perspektiver på skriveveiledning i høyere utdanning.

2.2.1 Akademisk literacy

I boka *Social Linguistics and Literacies : Ideology in Discourses*, gir James Paul Gee en innføring i begrepene *literacy* og *diskurs*. Diskurser er «(...) ways of being in the world» (Gee, 2015, s. 4), slik som måter å oppføre seg på, tenke, snakke, skrive og lese på, som regnes som typiske identitetsmarkører innenfor spesifikke grupper. Man inngår gjerne i mange forskjellige diskurser, der hver diskurs representerer en del av vår identitet. Gee skiller mellom primær- og sekundærdiskurs, der ens primærdiskurs blir "(...) apprenticed early in life during their primary socialisation as members of particular families within their sociocultural settings" (Gee, 2015, s. 187). Mens primærdiskurser er knyttet til ens primærsosialisering, er sekundærdiskurser noe man blir del av gjennom sosialisering i større grupper. Eksempler på slike diskurser kan være den lokale menigheten, vennegjenger eller skolen (Gee, 2015, s. 188).

Gee (2015) definerer literacy som «Mastery of a secondary Discourse» (s. 196). Sentralt i det å «mestre» en sekundær-diskurs, ligger mestring av tekstteknologiene som er tilknyttet diskursen (Gee, 2015, s. 196). Å mestre en sekundærdiskurs, skjer, ifølge Gee (2015, s. 187-192), både gjennom tilegning («Acquisition») og læring («Learning»), men vektlegger tilegning mest: «(...) Discourses are not mastered by overt instruction, but by enculturation ('apprenticeship') into social practices through scaffolded and supported interaction with people who have already mastered the Discourse» (Gee, 2015, s. 190). Det å mestre og «bli skriftkyndig» i en sekundærdiskurs skjer gjennom «enculturation», en gradvis tilegning av de sosiale praksisene i diskursen, gjennom stillasbyggende læring og samhandling med mennesker som allerede er skriftkyndig i diskursen.

Ut fra Gees teorier om diskurs og literacy, kan akademisk literacy forstås som mestring av en akademisk diskurs, for eksempel den norskfaglige diskursen ved GLU 5-10, som innebærer mestring av den akademiske diskursens ulike skriftteknologier og skriftkonvensjoner. Også Ask (2007a, s. 49) har en lignende forståelse, der akademisk literacy handler om å være del av en diskurs, gjennom å demonstrere sin evne i tale og skrift.

I boka *Skrijving ved universitet og høyskolar*, skriver Hoel (2008) om studenters skrijving ved høyere utdanning og om ulike faktorer som spiller inn i studenters skrivearbeid. Innledningsvis i boka tar Hoel opp ulike aspekter ved begrepet *literacy*, der hun også gjør rede for begrepet *akademisk literacy*. «Å være» akademisk skriftkyndig, handler, kort fortalt, om å ha kunnskap om hvordan bygge opp vitenskapelige, akademiske tekster, innenfor en gitt fagkultur eller akademisk fagfellesskap. Her peker Hoel, blant annet, på viktigheten av *kritisk skriftkyndighet*, som innebærer å kunne stille seg kritisk og analytisk til tekster (Hoel, 2008, s. 28-34). Kritisk skriftkyndighet innenfor akademisk literacy handler, blant annet, om å kunne gå analytisk og kritisk til verks i lesing og skrijving av akademiske tekster. Dette vil innebære å kunne analysere, reflektere over og drøfte kunnskap i fagområdet man inngår i.

I sin doktorgradsavhandling understreker Ask viktigheten av transparens i forskningsprosessen i akademiske tekster, og for å sikre dette, forventes det at akademiske tekster inneholder tydelige tegn på «kritisk-analytisk kompetens,

akademiska textkonventioner, lydhørhet för stil- och skriftspråkskonventioner» (Ask, 2007b, s. 16).

Rienecker et al. (2013), i deres håndbok om oppgaveskriving på universitet og høyskole, gir en innføring i hvordan studenter kan skrive gode akademiske tekster. I bokas innledende kapittel gjør forfatterne rede for de viktigste kvalitetskriteriene for selvstendige studenttekster. Blant disse, har vi viktigheten av at oppgaveforfatteren er til stede som fagperson i teksten og viser selvstendighet. Et annet kvalitetskriterium er at man er i stand til å bruke fagets kunnskap og redskaper: «Studenter må være bevisst på at det ikke er gjenfortellingen av 'historiene' som er interessant stoff innenfor høyere utdanning» (Rienecker et al., 2013, s. 37). Slik gjenfortelling av kunnskap, kaller forfatterne kunnskapsrefererende skriving. Gode selvstendige studenttekster, *gjør* noe med kildene sine og har et formål med å trekke inn de gitte kildene som brukes. Begrepsparet *kunnskapsrefererende* og *kunnskapsbrukende* gjøres nærmere rede for nedenfor.

2.2.2 Kunnskapsrefererende og kunnskapsbrukende skriving

Kunnskapsrefererende og *kunnskapsbrukende* skriving er et begrepspar som ble utarbeidet av Bereiter og Scardamalia (1987). På engelsk heter begrepene «knowledge telling» og «knowledge transforming». Skriving som «knowledge telling», kjennetegnes ved at man gjenforteller eksisterende kunnskap i skrivingen sin. «Knowledge transforming» i skriving handler om å skrive med mål om å prosessere og utvikle kunnskap, og burde, ifølge Bereiter og Scardamalia, være et overordnet mål for skriveopplæring. Skriving forstått som en kunnskapsrefererende og kunnskapsbrukende/rekonstruktiv prosess er sentrale begreper i drøftingen av deltakerne i dette masterprosjektet sine forståelser av akademisk skriving (se kapittel 2.1 om hvilke forståelser av akademisk skriving som er dominante blant studenter i høyere utdanning, ved Mateos og Solé, 2012).

Studenters forståelser av akademisk skriving kan også relateres til Mikhail Bakhtins teorier om dialogisme. «(...) Bakhtin is mostly concerned with the juxtaposition and interanimation of many voices. It is precisely the difference and the struggle between the diverse voices that constitute the great potential for meaning-making according to Bakhtin» (Dysthe, 2012, s. 205). Mens andre dialog-teoretikere var opptatt av at dialogens mål var konsensus/enighet, var Bakhtin opptatt av det meningsskapende, produktive aspektet ved dialog, som han mente oppstår i spenningen mellom motstridende og enige stemmer. Her skilte Bakhtin mellom aktiv og passiv forståelse: passiv forståelse i dialog, bidrar ikke til utvidelse av dialogen, og leder ikke til ny innsikt i dialogen. Passiv forståelse kan også relateres til det Bakhtin har kalt «autoritative diskurser», som er diskurser uten rom for kritiske spørsmål eller tvil. Aktiv forståelse kan relateres til «indre overbevisende» diskurser, som baserer seg på konfrontasjon mellom ulike stemmer og testing av ulike ideer i dialog. I slike dialoger kan man stille kritiske spørsmål til og utfordre ideer og kunnskap som blir fremmet. I academia, der kritisk tenkning, diskusjon og standpunkt er høyt verdsatt, er aktiv forståelse og indre overbevisende diskurser, som utgjør det Dysthe kaller «multivoiced discourse», svært viktig. Likevel er autoritative diskurser og passiv forståelse ofte å se hos studenter i høyere utdanning, da mange studenter føler at reproduksjon av kunnskap er mest verdsatt (Dysthe, 2012, s. 205-206). Sammenlignet med forståelsene av akademisk skriving blant studenter ovenfor, ser man at passiv forståelse og autoritative diskurser kan relateres til den reproduserende forståelsen av skriving. Aktiv forståelse og indre

overbevisende, «multivoiced» diskurser derimot, er nært beslektet med den rekonstruktive forståelsen av akademisk skriving.

2.2.3 Stadiumoverganger

Møtet med høyere utdanning for nye studenter innebærer å bli deltaker i nye tekst- og språkkulturer, der man må lære seg nye måter å uttrykke seg på, som er relevante for fagkulturen man trer inn i. Mange studenter opplever utfordringer i møtet med nye tekst- og språkkulturer, og opplever det som kan betegnes som en *stadiumovergang* (Ask, 2007b). Ask (2007b), som har undersøkt ei gruppe studenters stadiumoverganger fra svensk videregående skole til høyere utdanning, definerer stadiumoverganger som «(...) en individuell och social passage mellan två skeden i en utveckling» (Ask, 2007b, s. 22). En slik overgang mellom to stadier i en utvikling kan for eksempel være fra videregående skole til høyere utdanning eller fra ett fagstudium til et annet. I overgangen til en ny utviklingsfase løsriver man seg fra den forrige utviklingsfasen, der man gjerne opplever ulike utfordringer knyttet til overgangen. Nye studenter må forholde seg til et nytt diskursfellesskap og nye institusjonelle normer, som de ennå ikke har forutsetningene og kompetansen som kreves for å tilpasse seg. Gradvis tilegner man seg normene og konvensjonene i det akademiske språket som er typisk for diskursfellesskapet man forsøker å bli del av, og kan etter hvert bli medlem av diskursfellesskapet. «Det kanskje mest avgörande för individens framgång i den textbaserade världen som högre utbildning utgör är alltså hennes förmåga att erövra det akademiska språket» (Ask, 2007b, s. 22). Høyere utdanning er i stor grad en tekstbasert verden, og dermed vil også tilegnelse av det akademiske språket i det gitte diskursfellesskapet man skal inn i være avgjørende for å lykkes.

I møtet med et nytt diskursfellesskap, der man forsøker å tilegne seg de institusjonelle normene og skrive i henhold til de akademiske skrivekonvensjonene i det gitte diskursfellesskapet, skriver man såkalte *interimtekster*. Dette er tekster man skriver i overgangsfasen til en ny fagkultur, tekster som markerer stadiumovergangen fra et diskursfellesskap til et annet: «Individens språk ställs mot institutionens och konventionens krav på akademiskt skrivande, och studenterna positionerar sig genom att uppvisa olika typer av interimtexter på vägen mot ett akademiskt målspråk» (Ask, 2007b, s. 25). Etter å ha analysert sine student-deltakers tekster og sett etter interimtekstlige innslag, så Ask at studentene viste liten grad av såkalt *diskursiv* kompetanse i tekstene sine. Å vise diskursiv kompetanse i akademiske tekster, betyr å vise at man behersker typiske akademiske teksttrekk, slik som at man refererer til og bruker forskning innenfor fagfeltet på en hensiktsmessig måte. Siden dette var førsteårsstudenter, der noen også kom rett fra videregående opplæring, var det ikke overraskende at de viste lav grad av diskursiv kompetanse. Studentene viste også liten grad av *kritisk* kompetanse i tekstene sine, som vil si at studentene viste liten evne til å analysere kilder kritisk og være kritisk til egen skriving (Ask, 2007b).

Stadiumoverganger kan også relateres til *identitet*. Å skrive seg inn i et nytt fag, innebærer også å identifisere seg med fagets språk og tekster. En viktig bidragsyter på dette, altså forholdet mellom akademisk skriving og identitet, er Roz Ivanič. I boka *Writing and Identity : The discursive construction of identity in academic writing*, skriver Ivanič om formidling av identitet/representasjon av seg selv i akademisk skriving, noe som er utfordrende for mange studenter. Hovedargumentet i boka er at:

Writing is an act of identity in which people align themselves with socio-culturally shaped possibilities for self-hood, playing their part in reproducing or challenging dominant

practices and discourses, and the values, beliefs and interests which they embody (Ivanič, 1998, s. 32).

Oversatt til norsk er altså hovedargumentet at skriving er en identitetshandling, der man innretter seg sosiokulturelt formede muligheter for identitet, og reproducerer eller utfordrer dominerende praksiser og diskurser, samt verdier, oppfatninger og interessene som de uttrykker.

Ivanič skriver at akademiske diskursfellesskap består av en rekke verdier, antakelser og praksiser, der deltakere er nødt til å forhandle om en identitet innenfor de mulighetene diskursfellesskapet tolererer (Ivanič, 1998, s. 82). Hun har selv undersøkt ulike individers forsøk på å utvikle sine skriftlige identiteter innenfor ulike faglige diskursfellesskap, som hun har kalt utvikling av såkalte «discoursal selves». I møtet med skriving i nye fag og diskurser, har man også med seg sin «autobiographical self», sin personlige identitet som skriver, formet gjennom sosialisering i ens primærdiskurs og andre viktige diskurser i ens liv (Ivanič, 1998, s. 24-27). Når man gjør en stadiumovergang til en ny utviklingsfase og skal bli deltaker i et nytt akademisk diskursfellesskap, vil man forsøke å skrive tekster som passer inn i det nye diskursfellesskap. Disse tekstene konstrueres i en forhandlingsprosess mellom sin egen stemme og andres stemmer, en forhandlingsprosess mellom sin autobiografiske identitet og forsøket på å konstruere en diskursal identitet. Hoel (2012) skriver at denne identitetsforhandlingen kan kjennes konfliktfull og splittende for noen, da den akademiske skrivemåten man møter på står i kontrast med ens vante måter å uttrykke seg på, for eksempel uttrykksmåter de har med seg hjemmefra eller fra andre diskursfellesskap man har tilknytning til.

Ideen om studenters diskursale identitetskonstruksjon kan også bidra til å se studenters tendens til å plagiere i nytt lys:

Instead of viewing this as a crime prompting moral outrage one should, perhaps, view students writers' practices of lifting phrases wholesale from their reading as one of the consequences of their desire to identify with the academic discourse community. Copied words are not, to them, an infringement of intellectual property, but a means whereby they can construct the discoursal self which they understand to be required. (Ivanič, 1998, s. 330):

Utilstrekkelig kildebruk og plagiat burde ikke, ifølge Ivanič, ses på som en kriminell handling, men heller som en konsekvens av deres forsøk å identifisere seg med diskursfellesskapets akademiske skriveuttrykk.

Hoel (2012) peker på møtet med *taus kunnskap* som en utfordring for nye studenter i overgangen til høyere utdanning. I møtet med en ny akademisk tekstkultur, møter man gjerne noen usynlige, underforståtte krav. Systemet og faglærere går ut fra at studenten har skriveferdighetene som trengs for å forstå kravene, noe studenten ikke nødvendigvis har. Studenter kan føle seg usikre på kravene og kriteriene for skriveoppgavene de får, da de ikke blir eksplisitt forklart. Ifølge Hoel (2012, s. 28) burde generelle tekstkrav, slik som «god argumentasjon», «utdyping av innholdet», «logisk sammenheng» etc., konkretiseres og eksemplifiseres, slik at de blir mer håndfaste og tydelige for studentene.

2.2.4 Perspektiver på skriveveiledning

Støtte og veiledning anses for å være helt essensielle pedagogiske virkemidler for læring og utvikling, noe deltakerne i dette masterprosjektet også har gitt tydelig uttrykk for (se kapittel 4.2 om deltakernes erfaringer med respons). Lev Vygotsky teorier om den *nærmeste utviklingssonen*, og behovet for støtte og veiledning fra en *medierende hjelper*

for å nå nye kunnskapsnivåer, bidrar til å argumentere for bruken av skriveveiledning i høyere utdanning. Selv om Vygotskys forskning først og fremst omhandlet barns læring og utvikling, har senere forskning vist at Vygotskys teorier om læring også kan brukes til å forstå studenters læring og utvikling i høyere utdanning (Blåsjø & Wittek, 2017, s. 38; Postholm, 2008).

Ifølge Vygotsky vil et individ kunne utvikle seg fra ett utviklingsnivå til et annet, ved hjelp fra en medierende hjelper. En medierende hjelper defineres som en person som har mer kompetanse på det aktuelle feltet, slik som en faglærer eller en mer kompetent medstudent. På det aktuelle utviklingsnivået, kan man løse oppgaver uten hjelp fra en medierende hjelper. Her har individet internalisert den kompetansen som trengs for å klare seg på det aktuelle nivået. Avstanden mellom det aktuelle kunnskapsnivået og det neste potensielle kunnskapsnivået, kalte Vygotskij den nærmeste utviklingssonen. Det er gjennom oppgaver og problemløsning i den nærmeste utviklingssonen at individet kan utvikle seg til et nytt kunnskapsnivå. Den nærmeste utviklingssonen er kjennetegnet ved at oppgavene her er for vanskelige for individet å løse alene, men kan løses ved veiledning fra en mer kompetent person (Moen, 2013; Postholm, 2008). Postholm (2008) skriver at veiledning i studenters skriftlige arbeid også bør foregå innenfor den gitte studentens proksimale utviklingszone, slik at studenten kan ha nytte av tilbakemeldingene og bevege seg i retning nye kunnskapsnivå.

Vygotskys teorier om den proksimale utviklingssonen og læringsstøtte fra en medierende hjelper, støtter bruken av respons og skriveveiledning som pedagogiske virkemidler i skole og høyere utdanning. Tekstrespons, fra for eksempel en faglærer, kan hjelpe studenter med å få forståelse for hva de mestrer/ikke mestrer, og hvordan de kan arbeide videre for å utvikle egen skrivekompetanse og faglige kompetanse.

I boka *Skrijving ved universitet og høgskolar*, tar Hoel (2008) blant annet for seg formålet med tilbakemelding på tekster og hva som regnes som gode, konstruktive tilbakemeldinger (s. 116-144). Ifølge Hoel skal veiledningen være en *læringsprosess* der studenten får lære hvordan kunnskapen i det gitte faget uttrykkes, slik at hen kan bli veiledet inn i fagdiskursen, samt utvikle sin egen faglige identitet (Hoel, 2008, s. 118). Hoel (2008) peker også på *veiledning/rettledning* som en av seks prinsipper for tilegning av skrivekompetanse. Læringseffekten av skriveveiledning hevdes å være størst når studenten får det underveis i skrivearbeidet (s. 23). Tidligere forskning på skriveveiledning og vurdering tyder på at respons på ferdige tekster har lite overføringsverdi til skrijving senere (Hillocks, 1986, referert i Hoel, 2008, s. 23).

Noen forskere har undersøkt hvorvidt respons på tekster bør framføres skriftlig eller muntlig. Hoel (2008) skriver at *auditiv* respons i medstudentresponsarbeid, der man gir muntlig tilbakemelding på en tekst som blir lest opp av skriveren, kan by på utfordringer. Muntlig språk er flyktig, og et øyeblikks mangel på konsentrasjon under lyttingen til skriveren kan lage hull i teksten for lytteren. Hoel skriver videre at *visuell* tekstrespons, der responsgiver selv får lest teksten som skal gis respons på, og får tid til å fordype seg i teksten og tenke ut responsen hen skal gi, er å foretrekke. Her får responsgiver mer tid til å forberede responsen sin, og bedre mulighet til å gi respons på elementer på høyere tekstlig nivå, som legger bedre til rette for kvalitet i responsen (Hoel, 2008, s. 136). Dette funnet gjorde Hoel i sitt doktorgradsarbeid, der hun forsket på elevsamtaler om skrijving og responsgrupper på videregående skole. Her fant hun at den visuelle tekstresponsen ga bedre mulighet til å gå dypere inn i teksten enn ved auditiv respons (Hoel, 1995, referert i Hoel, 2008, s. 136).

Hattie og Timperley (2007) definerer respons («feedback») som informasjon gitt av en agent (for eksempel en lærer eller medstudent) om aspekter ved ens prestasjon eller forståelse. Etter en omfattende analyse av forskningslitteratur om effekten av

respons og veiledning av studenter, slår forfatterne fast at effekten av respons er stor. Tilbakemeldingene som hadde størst effekt, var de som evaluerte studentens arbeid og ga informasjon om hvordan hen kunne løse oppgaven bedre. På bakgrunn av analysen de har gjort av tidligere studier på tilbakemeldinger, foreslår forfatterne også en generell modell for tilbakemeldinger – dersom en tilbakemelding skal være god og effektiv, må den besvare tre overordnede spørsmål: «Where am I going? (What are the goals?), How am I going? (What progress is being made toward the goal?), and Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?)» (Hattie & Timperley, 2007, s. 86). Tilbakemeldingen må altså si noe om hvor studenten skal (hva er målet?), hvordan studenten har gjort det (hva har blitt gjort for å nå målet?), og hva studenten må gjøre for å bli bedre (hvilke grep må gjøres for å utbedre?). Hattie og Timperley (2007) skriver at det siste spørsmålet, hvis godt besvart av responsgiveren, «(...) can have some of the most powerful impacts on learning» (s. 90).

Dysthe et al. (2010, s. 178-180) diskuterer hvordan Hattie og Timperleys responsmodell kan benyttes i tilbakemelding på skriftlig arbeid. Spørsmålet «Where am I going», som handler om hva målet for skriveoppgaven er, klargjøres som regel når studenten får oppgaven. Tilbakemeldingene som blir gitt på skriveoppgaven må også relateres til målet for oppgaven. Dysthe et al. (2010) skriver også at alle akademiske oppgaver i høyere utdanning har den vitenskapelige artikkelen som forbilde. Mindre skriveoppgaver må også ha noen innholdsmessige krav, eller mål, som skriveren forholder seg til å for å besvare oppgaven og som responsgiveren forholder seg til når hen gir tilbakemelding. Spørsmålet «How am I going», handler om å gi tilbakemelding til skriveren om hva hen har gjort bra/mindre bra i forhold til oppgavens mål. Spørsmål tre, «Where to next?», handler om å gi skriveren tilbakemelding på hva hen kan gjøre for å forbedre teksten og for å utvikle sin skrivekompetanse. Her må responsgiveren forklare tydelig hva skriveren gjør bra og bør ivareta til videre skriving, og tydelig hva skriveren må endre på i teksten og utvikle seg på (Dysthe et al., 2010, s. 178-180).

Hoel (2008) skriver at *responsgrupper*, der studenter leser og gir respons på hverandres tekster, er en effektiv måte å tilegne seg skrivekompetanse på (Hoel, 2008, s. 24). Viktig i slike responsgrupper er at gruppemedlemmene må ha «(...) ei felles forståing av kommunikasjonssituasjonen, av formålet med arbeidet i gruppa og av kva prinsipp dei skal leggje til grunn for arbeidet» (Hoel, 2008, s. 132). Studentene må ha en felles forståelse av medstudentresponsarbeidet og bli enige om hvordan kommunikasjonen i gruppa skal foregå. Det er også, ifølge Hoel (2008), formålstjenlig at skriveren som skal få respons gir en tydelig beskrivelse av hvilke aspekter ved teksten hen ønsker/ikke ønsker respons på. Da kan skriveren få tilbakemelding på det hen synes er utfordrende i skrivingen, og er mer forberedt på hva hen får tilbakemelding på. En annen positiv effekt av medstudentrespons, kan, ifølge Synnøve Skjong (2012), være at man ikke tar det faglige nivået i responsen for gitt, som gjør at man må reflektere over, etterprøve og vurdere responsen man får. Manglende faglig tillit til medstudenter, vil kunne føre til at man må aktivt vurdere om man skal følge medstudentresponsen i revideringen av teksten. «Den legitime tvilen på fagleg nivå skaper nemleg ein motivasjon til fagleg vurdering som stimulerer til læring, meir enn den kanskje passive aksepten av ein lærarkommentar (...)» (Skjong, 2012, s. 166). Hoel og Skjongs perspektiver bruker jeg i drøftingen av mine deltakeres opplevelser med medstudentrespons.

3 Forskningsmetode

Intervju som forskningsmetode egner seg godt i studier der man ønsker å undersøke individers livsverden, opplevde erfaringer og forståelser rundt et fenomen (Tanggaard & Brinkmann, 2012). I mitt masterprosjekt ville jeg undersøke ei gruppe norskstudenters erfaringer med akademisk skriving på GLU 5-10. For å undersøke studentenes opplevde erfaringer, tanker og forståelser av skriving, ville det være hensiktsmessig å benytte seg av intervju som forskningsmetode. I det følgende vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har gått fram i datainnsamlingen, samt reflektere over noen metodiske utfordringer ved masterprosjektet. Avslutningsvis beskriver jeg hvordan jeg har gått fram i analysearbeidet.

I dette masterprosjektet har jeg gjennomført ett fokusgruppeintervju og ett oppfølgingsintervju med én av informantene. Jeg beskriver først gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet, og til slutt oppfølgingsintervjuet.

3.1 Fokusgruppeintervju

Jeg har benyttet meg av fokusgruppeintervju som forskningsmetode i dette masterprosjektet. Marková et al. (2007, s. 32) beskriver fokusgrupper som «(...) open-ended group discussions that examine a particular set of socially relevant issues». Fokusgruppeintervjuer kan altså betegnes som gruppediskusjoner, der man i fellesskap undersøker og diskuterer spørsmål som settes i fokus av forskeren (derav *fokusgruppe*). For å stimulere til deltakelse, samtale og diskusjon, bør forskeren også tilstrebe å gjøre samtalen mest mulig «naturlig» og avslappet for deltakerne (Marková et al., 2007, s. 33).

Gruppeintervju med fokusgrupper kan ha ulike struktur og form. Halkier (2012, s. 139-142) trekker fram flere typer struktureringer: 1) Løs og åpen modell; 2) Stram modell; 3) Blandet traktmodell. Den løse og åpne tilnærmingen innebærer en utforskende dataproduksjon, der deltakerne i stor grad velger samtaleemner selv. En slik tilnærming kan brukes dersom undersøkeren har lite kunnskap på feltet som skal undersøkes, og ønsker å lære mer om feltet til videre undersøkelse. Med en stram tilnærming går undersøkeren mer spesifikt til verks, og ønsker svar på mer konkrete spørsmål innenfor feltet som studeres. En slik tilnærming egner seg godt til prosjekter der innholdet i samtalen er av størst interesse, framfor det sosiale samspillet som utspiller seg. Den blandede traktmodellen går ut på å starte bredt, for så å stramme inn styringen i samtalen underveis. Med en slik tilnærming gir man deltakerne i fokusgruppeintervjuet plass til å dele sine perspektiver på feltet, samtidig som undersøkeren kan få belyst sine egne forskningsinteresser. Intervjueren/forskeren i fokusgruppeintervjuer vil ofte innta rollen som «moderator» eller «fasilitator» (Halkier, 2012, s. 141). Dette vil si at intervjueren/forskeren først og fremst skal muliggjøre samtalen i fokusgruppa, ikke kontrollere den. Typen fokusgruppeintervju jeg har benyttet meg av, nærmer seg Halkiers blandede traktmodell. Jeg beskriver planleggingen og gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet i kapittel 3.3.

Gruppeintervju med fokusgrupper forløper seg ofte annerledes enn tradisjonelle intervju. Halkier (2012, s. 142) skriver at det er svært viktig å tenke gjennom introduksjonen i fokusgruppeintervjuer. Her får nemlig forskeren mulighet til å konstruere rammene og retningslinjene for intervjuet. Som eksempel på slike rammer

som er viktig å introdusere, trekker Halkier (2012) fram viktigheten av å forklare hvilken type interaksjon som er ønskelig i intervjuet: mange ser for seg et klassisk intervju med en intervjuer og intervjuobjekt, med spørsmål og svar. I fokusgruppeintervjuer er det derimot ofte ønskelig med samtale, der deltakerne først og fremst samtaler med hverandre.

En av grunnene til at jeg valgte fokusgruppeintervju som forskningsmetode, var antakelsen om at det ville bli enklere å rekruttere deltakere til et fokusgruppeintervju framfor tradisjonelle en-til-en-intervju. I et fokusgruppeintervju deltar man sammen som gruppe, noe som kan bidra til å senke terskelen for å delta. Tjora (2021) skriver at fokusgruppeintervjuer kan virke mindre truende for informanter enn en-til-en-intervjuer, nettopp fordi oppfatninger, tanker og meninger diskuteres, og det å delta som gruppe kan gi deltakerne en større trygghetsfølelse (s. 137-138).

Det er mange ulike oppfatninger av fokusgruppeintervju som forskningsmetode. Arksey og Knight (1999, referert i Cohen et al., 2018, s. 527) skriver at flere enn én deltaker i et intervju kan ha positive følger: med flere deltakere kan man bringe fram flere forklaringer og oppfatninger av hendelser, og deltakerne kan bygge på og legge til poeng i hverandres erfaringer, som kan bidra til å gjøre deltakernes uttalelser mer reliable. Også nevnte Tjora peker på dette: «Ved at informantene stimulerer hverandre, er det muligheter for å få fram mange aspekter av informantenes opplevelser av fenomener de alle kjenner til» (Tjora, 2021, s. 138). Dette var også tanken i dette masterprosjektet. I en gruppesamtale er man del av et fellesskap, der man observerer og lytter til hverandre, man kan stille spørsmål og diskutere med hverandre. I fokusgruppeintervjuet snakket også deltakerne om felles opplevde hendelser, i form av felles fagtekster og eksamensoppgaver. Her kunne de bygge på hverandres uttalelser, stimulere hverandre, og få fram flere aspekter ved deltakernes erfaringer.

Watts og Ebbutt (1987, referert i Cohen et al., 2018) presenterer noen mulige negative sider ved gruppeintervju. De skriver at gruppeintervju kan føre til «gruppetenkning». Gruppetenkning kan potensielt hindre deltakere i å dele sine personlige tanker, særlig dersom deltakerne har tanker eller holdninger som står i kontrast til resten av gruppas tanker og holdninger. Jeg kan ikke utelukke at slik gruppetenkning kan ha skjedd i mitt fokusgruppeintervju, da deltakerne hadde en god del av de samme erfaringene og tankene om akademisk skriving. Etter fokusgruppeintervjuet satt jeg likevel igjen med et inntrykk av at intervjuet ikke var preget av gruppetenkning, da samtalen bar lite preg av konformitet, og det var tydelig rom for uenighet og diskusjon i samtalen. Deltakerne var enige om mye, men de hadde også ulike erfaringer, tanker og holdninger til noen aspekter ved akademisk skriving. De stilte spørsmål til hverandre, og de var innimellom også kritiske til hverandres uttalelser. Deltakerne turte å være uenige og diskutere med hverandre, noe jeg mener taler imot eventuell gruppetenkning i fokusgruppeintervjuet i dette masterprosjektet.

En annen potensiell svakhet ved dette masterprosjektet, er at jeg ikke har fått innblikk i deltakernes skrevne tekster. Deltakerne snakket om konkrete skriveoppgaver de har gjennomført og om sine opplevelser av arbeidet med disse. Siden jeg ikke har hatt innsyn i tekstene deres, har jeg ikke kunnet sammenligne erfaringene deres med fagtekstene deres – jeg har ikke kunnet se om deltakernes opplevelser og forståelser av akademisk skriving kommer til uttrykk i tekstene deres. Imidlertid har formålet med dette prosjektet, slik som problemstillingen tilsier, vært å undersøke studenters *erfaringer* med, *forståelser* av og *tanke* rundt akademisk skriving ved «GLU 5-10 med norsk». Intensjonen har ikke vært å kontrollere deltakernes opplevelser og oppfatninger av skriving opp mot tekstene de har skrevet – intensjonen har vært å undersøke

deltakernes opplevde erfaringer med akademisk skriving, og til dette egner kvalitative intervjuer seg godt.

3.2 Rekruttering av deltakere

For å rekruttere studenter til fokusgruppeintervju, bestemte jeg meg for å kontakte fagansvarlig i norsk på det aktuelle studieåret ved GLU 5-10, og spørre om å få besøke en av undervisningsøktene deres. Under dette besøket, ville jeg holde en kort presentasjon om masterprosjektet mitt og fortelle at jeg trengte norsk-studenter til å delta. Grunnet COVID-19-restriksjoner, måtte presentasjonen gjøres i en digital undervisningsøkt over Zoom.

Hovedanliggende i presentasjonen var altså å understreke at jeg trengte informanter til prosjektet. I presentasjonen fortalte jeg nærmere om hva det ville innebære for studentene å delta: deltakelse i et gruppeintervju på ca. én time, der deltakerne samtaler om sine erfaringer med og tanker om akademisk skriving. Det krevdes ingen forberedelse til intervjuet, og alle typer erfaringer og tanker omkring akademisk skriving var velkomne. Jeg påpekte også at studentene kunne få gå sammen tre-fem studenter og delta som gruppe, dersom det var ubehagelig å melde seg på alene til fokusgruppeintervju. Jeg fortalte også at lydopptak ville bli gjort, men alt av personopplysninger ville selvsagt anonymiseres.

Tanken bak å gi studentene muligheten til å gå sammen tre-fem stykker og delta som gruppe, var altså at dette grepet kunne gjøre det mer attraktivt for studentene å delta. Som nevnt, kan gruppedeltagelse bidra til større følelse av trygghet blant deltakerne. Derfor antok jeg at det kunne være ubehagelig og skummelt å melde seg til fokusgruppeintervju alene. Kanskje vil man være engstelig for å havne i et gruppeintervju med medstudenter som man ikke har en god relasjon til. Det vil kunne føles tryggere å fortelle om egne erfaringer og si meningene sine sammen med studenter man kjenner godt og har en god relasjon til.

Det var utfordrende å få rekruttert studenter til studien. Etter jeg hadde holdt presentasjonen min for norsk-studentene, var det kun én student som tok kontakt og ønsket å bli med. Etter å ha forhørt meg med veiledere og andre ansatte ved norskseksjonen på GLU om hvordan jeg kunne rekruttere flere norskstudenter, ble jeg rådet til å ta kontakt med den ene studenten som ønsket å delta, og spørre vedkommende om hen kunne forhøre seg med medstudenter om de ønsket å delta sammen med hen. Studenten gjorde dette, og fikk med seg tre medstudenter.

Studentene som deltok i masterprosjektet, blir omtalt som deltaker A, Deltaker B, Deltaker C, og Deltaker D. Deltakerne har fått kjønnsnøytrale tilnavn for å ikke avsløre deres identitet. Deltakerne i mitt masterprosjekt hadde ulik erfaring og fartstid i høyere utdanning. Både deltaker A, B og C hadde studert andre fag før de begynte på «GLU 5-10 med norsk». Deltaker C hadde gått på et realfaglig studium tidligere, deltaker B hadde erfaring fra annen lærerutdanning, og deltaker A hadde erfaring fra helsefaglig utdanning. Deltaker D var eneste førstegangsstudent – hen hadde ikke tidligere erfaring fra høyere utdanning og hadde videregående skole som forrige utdanningsstadium.

Jeg lyktes ikke i å få tak i flere deltakere til masterprosjektet. En av de fire deltakerne som var med i fokusgruppeintervjuet, takket også ja til å gjennomføre et oppfølgingsintervju. Oppfølgingsintervjuet beskrives nærmere i kapittel 3.4.

3.3 Forberedelse og gjennomføring av fokusgruppeintervjuet

Selv om fokusgruppeintervjuer ideelt sett forløper seg som samtaler mellom deltakerne, og ikke tradisjonelle intervju med spørsmål og svar, utformet jeg en intervjuguide (se Vedlegg 1). I intervjuguiden hadde jeg skrevet ned flere spørsmål knyttet til akademisk skriving, som jeg kunne benytte meg av dersom samtalen mellom deltakerne stoppet opp eller om samtalen bevegde seg vekk fra akademisk skriving. I forkant av fokusgruppeintervjuet utformet jeg også en samtaleinnramming. Denne lagde jeg for egen forberedelse til intervjuet – her skrev jeg blant annet ned hvordan jeg skulle innlede intervjuet, samt viktig informasjon jeg måtte huske å dele til deltakerne (se Vedlegg 2).

Til fokusgruppeintervjuet fikk jeg booket et passelig stort klasserom, der jeg rigget til et bord med stoler rundt. Her møtte jeg deltakerne en stund før samtalestart, slik at vi kunne sette oss ned rundt bordet og snakke litt sammen før opptaket. Her serverte jeg også deltakerne kake og kaffe. Dette gjorde jeg for å lette stemningen og gjøre situasjonen så behagelig som mulig. I tillegg fikk deltakerne studert samtykkeskjemaet og skrevet under. Deltaker A, B og C var til stede fysisk, mens deltaker D var til stede digitalt på plattformen Zoom, på grunn av sykdom og COVID-19-restriksjoner på tidspunktet for intervjuet (februar, 2022).

Som nevnt, påpeker Halkier (2012, s. 142) at det er svært viktig å tenke gjennom introduksjonen i fokusgruppeintervjuer og det å forklare hvilken type interaksjon som er ønskelig i intervjuet. Dette var også noe jeg etterstrebet – jeg ønsket å legge til rette for samtale mellom deltakerne, der jeg først og fremst skulle fungere som en samtale-moderator. Intervjuguiden skulle først og fremst være til hjelp dersom samtalen fløt dårlig eller stoppet opp. Dette ble derimot ikke tilfellet, da deltakerne delte rikelig av sine erfaringer, diskuterte og stilte spørsmål til hverandre, og tok opp ulike aspekter ved akademisk skriving på eget initiativ. Etter å ha stilt et innledende spørsmål, der jeg ba deltakerne tenke seg tilbake til den første skriveoppgaven de fikk på utdanningen og reflektere rundt denne, fløt samtalen mellom deltakerne godt. Jeg kunne innta rollen som moderator, der jeg kunne lytte til og observere deltakerne, og innimellom følge opp uttalelsene deres med oppfølgingsspørsmål.

I samtalen ønsket jeg å få innblikk i deltakernes erfaringer med noen aspekter ved akademisk skriving jeg hadde sett for meg på forhånd, samtidig som jeg ønsket at deltakerne skulle styre samtalen selv og fortelle om deres erfaringer med akademisk skriving, uten at undertegnede brøt inn for ofte. Min inngang til datainnsamlingen kan derfor betegnes som både *induktiv* og *deduktiv*. Formålet med en induktiv tilnærming er da at ingenting skal begrense informasjonen forskeren samler inn. En induktiv undersøkelse vil være *datadreven*, der man ikke har bestemt seg på forhånd for hvilke konkrete teorier man vil benytte i bearbeidingen av datamaterialet. Man identifiserer de mest interessante elementene i materialet underveis i analysen, og finner teoretiske innfallsvinkler deretter. En deduktiv tilnærming tar utgangspunkt i teorien, og undersøker datamaterialet med utgangspunkt i forhåndsbestemt teori (Johannessen et al., 2018, s. 37-38). Min datainnsamlingstilnærming kan også betegnes som *abduktiv*, som vil si at man starter fra empirien, men aksepterer også betydningen av perspektiver og teorier i forkant og underveis i forskningsprosessen (Tjora, 2021, s. 40). I forkant av datainnsamlingen gjorde jeg forberedelser i form av å orientere meg i relevant litteratur om studenters erfaringer med akademisk skriving, som den nevnte intervjuguiden bar preg av.

Jeg ønsket blant annet å knytte studentenes erfaringer til spesifikke skriveoppgaver de selv hadde hatt. Disse skriveoppgavene var fagtekstopp-gaver som de

hadde blitt gitt gjennom arbeidskrav og øvinger, som deltakerne hadde til felles. Norskstudentene på GLU 5-10 får, i all hovedsak, tildelt de samme skriveoppgavene gjennom semesteret. Tanken var at en slik tilnærming kunne gjøre det enklere for deltakerne å sette ord på sine erfaringer med og forståelser av akademisk skriving. Med dette ville studentene få noe konkret å knytte tankene sine om akademisk skriving til. Alternativet ville vært å snakke om akademisk skriving på et abstrakt og generelt nivå, som ville vært en mer krevende øvelse.

Fokusgruppeintervjuet varte i ca. 1 time og 15 minutter. Deltakerne delte mange ulike erfaringer og tanker omkring akademisk skriving, først og fremst i en norskfaglig kontekst, men også i engelsk og musikk. Deltakerne hadde mange like erfaringer og tanker om akademisk skriving, men noe var også ulikt. Jeg fikk for øvrig inntrykk av at alle deltakerne var flinke studenter og gode skrivere. De ga uttrykk for at de hadde et ønske om å utvikle seg som skrivere, og fortalte om gode resultater fra skriftlige eksamener. Deltakernes erfaringer, tanker og forståelser av akademisk skriving blir gjort rede for i analysekapitlet.

3.4 Oppfølgingsintervju

Underveis i samtalen merket jeg at deltaker D snakket betydelig mindre enn de andre deltakerne. Også deltaker B deltok mindre enn deltaker A og C. Cohen et al., 2018, s. 533) påpeker at gruppedynamikken i fokusgruppeintervjuer kan føre til at enkelte deltakere dominerer samtalen, og at andre deltar mindre. Dette kan også ha skjedd i mitt fokusgruppeintervju, da deltaker D deltok betydelig mindre enn de andre deltakerne. Samtidig deltok D digitalt over Zoom, og var dermed ikke til stede fysisk i samtalen – antakelig var det enklere for deltakerne som var til stede fysisk å reagere, stille spørsmål og følge opp hverandres utsagn. Ved digital deltakelse kan det være vanskeligere å være like aktiv som de som er til stede fysisk i samtalen. For eksempel kan internettkoblingen gjøre at man er litt på etterskudd, som kan gjøre at terskelen for å bryte inn og delta i samtalen kan være høyere enn ved fysisk tilstedeværelse.

Siden disse to deltakerne, og særlig deltaker D, deltok mindre enn de andre deltakerne i fokusgruppeintervjuet, ønsket jeg å gjøre et oppfølgingsintervju med D, slik at hen enklere kunne komme til orde og slik at jeg kunne få mer innblikk i hans/hennes erfaringer med akademisk skriving. I tillegg var D eneste deltaker som ikke hadde tidligere studieerfaring. Her tenkte jeg at det ville være interessant å få flere perspektiver fra en student som ikke hadde erfaring med akademisk skriving fra før. Derfor tok jeg kontakt med D og spurte om hen ønsket å delta i et nytt intervju, i form av et semistrukturert individuelt intervju. Her informerte jeg om at det var ønskelig å snakke om de samme temaene fra fokusgruppeintervjuet, samt mer om hvordan hen, som ikke hadde tidligere studieerfaring, opplevde møtet med akademisk skriving på «GLU 5-10 med norsk». D samtykket til dette, og vi avtalte tidspunkt for nytt intervju kort tid etterpå.

Oppfølgingsintervjuet hadde form som et semistrukturert intervju. Semistrukturerte intervju forløper seg gjerne som «(...) en interaksjon mellom forskerens spørsmål, hvorav noen er planlagt og nedfelt i en intervjuguide på forhånd, og intervjupersonens svar» (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 26). Jeg stilte også oppfølgingsspørsmål til flere av deltaker D sine utsagn. Målet med oppfølgingsintervjuet var å få større innblikk i D sine erfaringer og tanker rundt aspektene ved akademisk skriving vi snakket om i fokusgruppeintervjuet. Jeg stilte flere av spørsmålene jeg hadde i intervjuguiden fra fokusgruppeintervjuet, og tok opp samtaletemaer som deltakerne

selv hadde tatt initiativ til. Dette gjorde jeg fordi D delte lite av sine erfaringer i fokusgruppeintervjuet. I tillegg ønsket jeg innblikk i D sine erfaringer med overgangen fra vgs til høyere utdanning.

Oppfølgingsintervjuet ble avholdt på et grupperom på campus, og varte i ca. 40 minutter. Her også åpnet jeg opp for litt uformell samtale før jeg startet opptaket, for å lette stemningen og bidra til en mer behagelig intervjusituasjon.

3.5 Etske hensyn

Masterprosjektet er godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). I forbindelse med lagring av datamateriale opprettet jeg et Nettskjema. Dette er en digital og sikker løsning for datainnsamling, utviklet av Universitet i Oslo (UiO), som NTNU har databehandlingsavtale med (NTNU, u.å.). Nettskjema tilbyr også lagring av lyd-data. Intervjuene som har blitt gjort i dette masterprosjektet, ble tatt opp med mobilappen «Nettskjema-diktafon», som også er utviklet av UiO. Opptak som blir gjort i denne appen, blir umiddelbart kryptert på telefonen og sendt til ditt opprettede Nettskjema. For å lytte til opptakene må man logge inn i Nettskjema. Jeg gjorde også opptak av intervjuene med en ekstern lydopptaker, uten tilkobling til internett – dette gjorde jeg i tilfelle Nettskjema-diktafon-appen ikke lyktes i å lagre lydopptakene. Opptakene på den eksterne lydopptakeren ble slettet etter å ha fullført intervjuene, da opptakene som ble gjort i appen ble trygt sendt til mitt opprettede Nettskjema og var av god kvalitet. Lydopptakene på Nettskjema ble oppbevart til prosjektets slutt, og er nå, etter å ha levert avhandlingen, slettet.

Deltakernes kontaktinformasjon har ikke blitt oppbevart på samme sted som opptakene. Transkripsjonene av intervjuene ble anonymisert med det samme de ble transkribert. Opplysninger som kan avsløre deltakernes identiteter har blitt endret, og deltakerne har fått nøytrale tilnavn for å anonymisere deltakernes kjønn. Det spesifiseres heller ikke hvilket studieår deltakerne er på, annet enn at deltakerne er nye, «undergraduate» norskstudenter ved GLU 5-10. Transkripsjonene er ikke blitt vist fram i sin helhet i noen annen situasjon enn under veiledning. De anonymiserte transkripsjonene er ivaretatt for eventuell videre forskning.

Deltakerne fikk informasjon om prosjektet, fikk lese gjennom samtykkekontrakt og stille spørsmål til undertegnede om prosjektet før gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet. Jeg informerte også deltakerne muntlig om hvordan lydopptakene ble lagret forsvarlig i Nettskjema, og at deltakerne ville anonymiseres. Jeg spurte også deltakerne om det var i orden om jeg tok kontakt med dem i etterkant for eventuell deltakelse i et nytt intervju, noe deltakerne samtykket til. Jeg understreket også at de når som helst kunne trekke seg fra studien, at de kunne stille spørsmål til meg om prosjektet, og be om innsyn i deres uttalelser i datamaterialet.

3.6 Bearbeiding av datamaterialet

I etterkant av intervjuene, transkriberte jeg lydopptakene manuelt. Her lyttet jeg til lydopptakene og transkriberte inn i et Word-dokument underveis. Dette bidro til at jeg ble bedre kjent med materialet. Før jeg begynte å transkribere lydopptakene, lagde jeg en transkripsjonsinstruks for å sørge for kontinuitet og struktur i transkripsjonen. I instruksoversikten nedenfor (tabell 3.1), som inneholder de samme instruksene jeg benyttet under transkriberingen, har jeg også supplert med presiseringer som er relevante for samtaleutdragene i analysen.

Tabell 3.1 – Transkripsjonsnøkkel for samtaleutdrag

Transkripsjonsnøkkel for samtaleutdrag
Times New Roman og linjeavstand på 1,5. Linjeskift når ny person snakker.
Deltakere har tilnavnene A, B, C, og D.
Trykk på ord markeres med understrek F.eks.: D: (...) hva er det <u>jeg</u> forstår ut av det»
Tilleggsopplysninger i et sitat markeres i parentes – Slik som stemning i intervjuet, smil, latter, ironi F.eks.: A: litt feigt hvis jeg kan si det (ler litt)
Tenkepauser markeres med: ...
Avbrutt tale av taleren selv markeres med bindestrek: -
Bekreftende/støttende fyll-ord, som «ja» og «mhm», markeres i parentes med den aktuelle deltakeren, etterfulgt av ordet «bekrefter». F.eks.: (A bekrefter)
Innskudd/replikker fra andre deltakere underveis i en annen deltakers resonnement, markeres slik: Parentes med den gitte deltakerens benevning, etterfulgt av ordene «skyter inn» - deretter ny linje med deltakerens replikk. F.eks.: A: (...) man kan på en måte ... (C skyter inn) C: Da kan man være uenig òg
Hopp i sitat markeres med: (...)
Mine kommentarer markeres i hakeparentes: []
Når taler bruker «sitatstemme», slik som ved imitasjon, markeres dette med anførselstegn. F.eks.: A: (...) peker og sier «nei, sånn skal du ikke gjøre det».
Utdrag som er fra oppfølgingsintervjuet, markeres med: (Oppfølgingsintervju) F.eks.: C: (...) jeg føler jeg stort sett klarer det (Oppfølgingsintervju).

3.7 Valg av analysemetode

Målet med masterprosjektet mitt har vært å undersøke *hva* en gruppe norskstudenter ved GLU 5-10 har erfart i forbindelse med akademisk skriving. I de to intervjuene jeg har gjennomført, har deltakerne delt mange forskjellige erfaringer, tanker og oppfatninger om akademisk skriving. For å sortere og formidle deltakernes erfaringer på en oversiktlig måte, valgte jeg en *tematisk* tilnærming i analysen. Med en slik tilnærming kunne jeg lese gjennom og kode datamaterialet, og sortere det kodede datamaterialet inn i overordnede kategorier som åpenbarte seg både før og underveis i analyseprosessen. Slik kunne jeg komprimere, og dermed få bedre oversikt over datamaterialet mitt, som også ville gjøre det enklere for meg å strukturere og forme en oversiktlig presentasjon av deltakernes ulike erfaringer med akademisk skriving.

Min analyseprosess har likhetstrekk med framgangsmåten som Johannessen et al. (2018) presenterer i sitt kapittel om tematisk analyse (se s. 278-314). Denne framgangsmåten består av: 1) forberedelse, 2) koding, 3) kategorisering, og 4) rapportering. Jeg har ikke fulgt denne stegvise framgangsmåten slavisk, men beveget meg fram og tilbake mellom stegene, særlig mellom koding og kategorisering. Analysen nærmer seg også Aksjel Tjoras stegvis-deduktive induktive metode (forkortet: SDI) (Tjora, 2021). En viktig forutsetning for SDI, er, ifølge Tjora (2021, s. 20), at forskeren har en *induktivt drevet nysgjerrighet*. Dette vil si at temaer, konsepter og spørsmål i et forskningsprosjekt defineres med utgangspunkt i datamaterialet. I min analyse var noen kategorier forhåndsbestemte, som følge av intervjuguiden og spørsmålene jeg stilte i intervjuene. Kategorien «Respons» var en mer eller mindre forhåndsbestemt kategori, da jeg stilte flere spørsmål om respons og skriveveiledning i begge intervjuene. Deltakernes

opplevelser med respons på fagtekster, framsto tidlig for meg som en sentral del av min undersøkelse, da respons er et viktig pedagogisk virkemiddel for utvikling av skrivekompetanse (se kapittel 2.1 og 2.2.4). Andre kategorier var mer preget av induktivt drevet nysgjerrighet, og åpenbarte seg underveis i kodingen av materialet. Kategorien «Kildeføring» dukket opp underveis i analysen, da dette var et samtaletema deltakerne selv initierte i intervjuene. SDI-metoden innebærer også å arbeide med mål om å generalisere og utvikle teori, der man benytter seg av teoretiske innspill, og særlig i de siste fasene av arbeidet. Metoden har «(...) en generaliserbar forståelse som mål» (Tjora, 2021, s. 23), med ønske om å redusere kompleksiteten i datamaterialet. Dette har jeg også forsøkt å gjøre i min analyse, ved å redusere datamaterialet gjennom gruppering av koder inn i overordnede kategorier.

Videre i dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for hvordan min analyseprosess har gått for seg. For å forklare noen av valgene jeg har gjort i denne prosessen, vil jeg anvende begreper fra både Johannessen et al. (2018) og Tjora (2021).

3.8 Analyseprosessen

Min analyseprosess begynte straks etter datainnsamlingen var fullført. Det innledende analysearbeidet var i liten grad strukturert og planlagt, og jeg leste datamaterialet, kodet og kategoriserte om hverandre. I denne fasen leste jeg gjennom datamaterialet i sin helhet, der jeg også gjorde en grovkategorisering av datamaterialet underveis. Her lagde jeg enkle tabeller med to kolonner i Word, der jeg samlet klynger av sitater fra deltakerne i venstre kolonne, og forsøkte å oppsummere sitatene med en felles, overordnet kategori i høyre kolonne. Underveis i denne prosessen oppdaget jeg at flere av kategoriene jeg identifiserte var nokså preget av forarbeidet jeg hadde gjort (i form av spørsmålene i intervjuguiden min, egen orientering i forskningslitteratur på feltet o.l.). I denne prosessen fikk jeg en oversikt over datamaterialet mitt, og jeg fikk identifisert noen kategorier. Tilnærmingen var imidlertid nokså *datafjern*, som vil si å oppsummere datamaterialet med generelle merkelapper (Johannessen et al., 2018, s. 290). Tjora (2021, s. 222) kaller denne datafjerne tilnærmingen *sorteringsbasert koding*, der man kun identifiserer hva deltakeren snakker om (se illustrasjon av min koding nedenfor).

Tabell 3.2 – Tabell med sorteringsbasert koding

Sitater	Kategori/(notater)
<p>Kontekst: første fagtekstoppgave, som var en analyseoppgave om barneboka <i>Tonje Glimmerdal</i>:</p> <p>C: «Nei, vi hadde bare de læringsassistentseminarene, tror jeg. (A bekrefter), hvor de på en måte gikk gjennom hvordan det var for dem å skrive den oppgaven. (A bekrefter) For de hadde skrevet noe lignende. Også kunne de svare på spørsmål hvis noen hadde noen, også husker jeg de gikk gjennom kildeføring, for det var det veldig mange som ikke visste hvordan de skulle gjøre (A bekrefter)» (s. 4)</p> <p>Om kildeføring:</p> <p>D: «Det var det vanskeligste for min del» (...) «Har aldri gått noe mye gjennom det på videregående, så ... den var tøff» (...) «Eh, det var nok at de- det virket som det var så strengt nøyaktig hvordan man skulle referere til spesifikke typer tekster og sånn. Og det-jeg har jo aldri gjort det før» (s. 5)</p> <p>C: «Jeg synes aldri det er <u>lett</u>, for å være ærlig. Noen ganger synes jeg det er ganske greit, men jeg synes det er fortsatt vanskelig, og jeg merker fortsatt at,</p>	<p>Kildeføring</p>

For å undersøke datamaterialet nøyere, gikk jeg inn for en mer *datanær* koding i neste gjennomlesing. Ifølge Johannessen et al. (2021, s. 290) er det flere fordeler ved en datanær tilnærming, blant annet at man enklere kan oppdage uventede sammenhenger i datamaterialet, og lettere oppdage distinkte poeng og nyanser. I den sorteringsbaserte kodingen, som illustrert i Tabell 3.2, fikk jeg kun beskrevet hva deltakerne snakket om (kildeføring), men ikke *hva* deltakerne sa om kildeføring. Det er nettopp dette som, ifølge Tjora, kjennetegner god induktiv SDI-koding, nemlig å kode *konkret* innhold, og løfte fram *hva* deltakeren sier (Tjora, 2021, s. 224). Dette kan for eksempel være deltakernes holdninger og assosiasjoner til kildeføring, eller hva deltakerne opplever som vanskelig med kildeføring.

Neste steg ble å gå mer induktivt til verks og kode datanært, slik at jeg kunne gjøre rede for *hva* deltakerne sier, og for å finne eventuelle skjulte, distinkte poeng i

deltakernes uttalelser. Dette kunne bidra med nyanser og konkret innhold i kategoriene jeg allerede hadde identifisert, og eventuelt bidra til å finne nye kategorier. Her lot jeg meg inspirere av Johannessen et al. (2018, s. 278-314) sin framgangsmåte i tematisk analyse, der jeg først uthevet ord, fraser, deler av deltakernes sitater, eller hele sitater, underveis i gjennomlesingen, og kodet gjennom å skrive inn kommentarer til uthevingene i marginen. Denne tekstnære kodingen gjorde jeg digitalt. Her benyttet jeg meg av «Kommentar»-funksjonen i Word, slik at kodene dukket opp i marginen i dokumentet. I kodene, altså margkommentarene tilhørende uthevingene, oppsummerte jeg uthevingene med mine egne ord og beskrev *hva* deltakerne sa (se Figur 3.1 nedenfor). Nå hadde jeg ikke bare sitater som sa noe om de overordnede kategoriene – jeg hadde nå undersøkt og tolket sitatene nærmere, forsøkt å kode i form av å oppsummere innholdet og hovedessensen fra sitatene, framfor kun å gruppere sitatene under generelle merkelapper. Kodingen stimulerte også til tenkning og refleksjon rundt deltakernes uttalelser. Disse tankene, ideene og refleksjonene som oppsto mens jeg kodet, skrev jeg ned under kodene i marginen i dokumentet, ved å benytte «Svar på kommentar»-funksjonen i Word. Tanken bak disse kommentarene var at jeg kunne få bruk for dem i analysen og drøftingen senere. Aksel Tjora kaller slike observasjoner for empirisk-analytiske referansepunkter, som vil si at man får øye på noe i datamaterialet som utløser en analytisk ide eller konseptuell retning (Tjora, 2021, s. 225-226).

C: For det jeg synes de har vært litt dårlige på i norsken da, er å gi oss respons som vi kan nyttiggjøre oss av for videre revidering av tekster (Ola bekrefter). Det har de gjort i engelsk. For vi har hatt mappeinnlevering der òg. En av mappetekstene begynte vi på i første semester, og de to andre fortsatte vi på i andre semesteret, og da har vi fått respons som vi da har fått liksom- et førsteutkast, også har vi tatt den responsen, og så brukt det i eksamen. Og da har du faktisk mulighet til å «okay, så jeg må gjøre de endringene, lære av det, endre på det, sende det inn», også har du på en måte i hvert fall- det er jo det som er det viktigste med formativ respons, at du faktisk skal lære det og har fortsatt mulighet til å, på en måte, gjøre noe med teksten (Ola bekrefter). For det føles litt sånn «uh», hvis du får «ja, du kunne gjort sånn og sånn» for eksempel da, og du skal ikke levere den på nytt eller bare ... det glir- går litt i sånn ... skal vi prøve å overføre det til en ny tekst senere da. Det er ikke helt det samme (Ola bekrefter)

B: Ja, også jeg opplevde jo at engelsken (utydelig) hadde fokus på at vi skulle utvikle oss som skrivere, på en måte, mens norsken var litt mer at vi skulle pumpe gjennom arbeidskravene og øvingene og liksom- at de skulle få oss gjennom tingene da (Ola bekrefter). Mens engelsken var litt mer sånn at vi fikk utvikle oss, på en måte. Kunne bygge på det vi fikk av tilbakemeldinger (Ola bekrefter)

C: Ja, og lærerne er mye mer tilgjengelige der òg. Og nå har det kanskje litt med at vi er en liten klasse (B bekrefter). Vi er 14 stykker eller noe sånt, versus et helt norskkull (B bekrefter). Men det har så mye å si altså, vi kan spørre noen og de kan gi deg tilbakemeldinger og du kan snakke- «hva mente du med den tilbakemeldingen her», også kan du forklare det, også «å ja, okay». Også hjalp de oss mye mer før vi kom i gang med skrivinga i det hele tatt (Ola bekrefter). Så de hjalp så mye. Så det savner jeg veldig på norsken (Ola bekrefter)

Microsoft Office User
C savner formativ respons og muligheten til å revidere fagtekstene sine i norsk. I engelsk derimot, har de fått flere muligheter til dette.

Microsoft Office User
C mener at den optimale tekst-responsen er formativ respons, der man får mulighet til å revidere den samme teksten man har fått respons på.

Microsoft Office User
Ikke alltid så lett å overføre respons på en tekst til en annen tekst.

Microsoft Office User
C synes altså at den beste responsen er den hun får mulighet til å benytte til revidering av den samme teksten hun fikk respons på. Dette samsvarer nok godt med mye vurderings-/responsteori.

Microsoft Office User
Engelsk hadde mer fokus på personlig skriver-utvikling. Norsk hadde mer fokus på å komme seg gjennom pensum og fagstoffet.

Microsoft Office User
B bygger videre på C sine tanker ovenfor. Responsen i engelsk-faget har altså følt mer formativ og revideringsvennlig, som igjen har gitt B inntrykk av at engelsk-faget har hatt større fokus på å utvikle studentenes skrivning og akademisk literacy. I norsk-faget virker det som at det har vært større fokus på å «pumpe gjennom arbeidskravene og øvingene».

Microsoft Office User
Engelsklærerne er mer tilgjengelige enn norsklærerne. C anerkjenner dog at dette kan ha noe med studenttettheten.

Microsoft Office User
Engelsklærerne gir god respons og er tilgjengelig for å utdype, samt hjelpsomme i skriveoppstarten. Dette savner C

Figur 3.1 – Skjermdump av utheving av sitater og koding i datamaterialet

Etter flere gjennomlesinger og kodinger i denne prosessen, hadde jeg gjort ca. **450** (gule) uthevinger i datamaterialet. Tilhørende disse uthevingene, hadde jeg skrevet **236** datanære og oppsummerende koder, i form av kommentarer i Word. Som nevnt skrev jeg også inn refleksjoner og empirisk-analytiske referansepunkter i form av «under-kommentarer» til flere av de 236 kodene, nærmere bestemt **60** «under-kommentarer».

Samlet antall koder, altså både kommentarer og «under-kommentarer» til uthevingene jeg gjorde i datamaterialet, ble da **296**.

Som vist i Figur 3.1, var flere av sitat-uthevingene lange. Dette ble jeg oppmerksom på etter et møte med forskergruppa «Studenters skrijving», der jeg fikk mulighet til å vise fram analysearbeidet mitt. Her ble jeg rådet til å fortsette å analysere og kode datamaterialet, med mål om å få strukturert og redusert materialet mer, og gjerne ved bruk av tabeller. Her gikk jeg over de gule uthevede sitatene mine på nytt, og forsøkte å hente ut hovedessensen i dem. Her gjorde jeg nye uthevninger med fet skrift, som illustrert i Figur 3.2 nedenfor.

C: **Nei, vi hadde bare de læringsassistent-seminarene, tror jeg.** (A bekrefter), hvor de på en måte gikk gjennom hvordan det var for dem å skrive den oppgaven. (A bekrefter) For de hadde skrevet noe lignende. Også kunne de svare på spørsmål hvis noen hadde noen, også husker jeg **de gikk gjennom kildeføring**, for det var det veldig mange som ikke visste **hvordan de skulle gjøre** (A bekrefter). Hadde en egen greie om det.

Ola: Hadde dere det i norsk-faget, et eget kildekurs?

C: Nei, det var mer det at **læringsassistentene så det var mange som strevde med det**, så de gikk litt gjennom det.

Ola: Okay.

A: Og det tror jeg er fast- altså det gjorde jeg med de **førsteårsstudentene** når jeg var stud-ass., og.

C: **Så det er jo en ting mange sliter med.** (Ola bekrefter). Men **det ser jeg også når jeg leser- hjelper andre med-studenter** og ser på deres tekster, **at de egentlig ikke vet helt hvordan de skal kildeføre.** Så ... (Ola bekrefter) jeg husker **jeg fikk kommentar på det, «åå, du kan APA-stilen», for jeg har jo studert før så jeg har måttet kunne det.** (flere bekrefter) Så det er sånn- ja (C og A ler), jeg har **Endnote**, lasta det ned, så jeg har blitt vant til å bruke det, ikke sant. (Ola bekrefter).

Ola: Hva med deg D, du som ikke har studert tidligere, hvordan var det- kildeføring snakker de om her. Hvordan opplevde du det?

D: **Det var det vanskeligste for min del.**

Ola: Ja. Hva var det som-

D: Har **aldri gått noe mye gjennom det på videregående, så ... den var tøff (ler litt)**

Ola: Ja. Hva var det som gjorde det vanskelig da, synes du?

D: **Eh, det var nok at de- det virket som det var så strengt nøyaktig hvordan man skulle**

Microsoft Office User
Læringsassistentene ga skrive tips til oppgaven om Ton Glimmerdal + innføring i kildeføring.

Microsoft Office User
Mange nye studenter sliter med kildeføring

Microsoft Office User
C har selv sett at uerfarne studenter ikke kan kildeføring. Hun kunne det godt selv fra før, grunnet tidligere studieerfaring.

Microsoft Office User
Kildeføring var det vanskeligste i møtet med akademisk skrijving for D.

Microsoft Office User
Kildeføring opplevdes som vanskelig student-deltakeren som kom rett fra VGS. Hun uttrykker at det vanskeligste med dette var at det var «strengt nøyaktig hvordan man skulle referere til spesifikke typer tekster ...», noe hun ikke hadde erfaring med fra før.

Figur 3.2 – Skjermdump av utheving av sitater og koding i datamaterialet 2

Etter dette plasserte jeg de oppdaterte uthevede sitatene inn i en ny tabell i Word (se Tabell 3.3 nedenfor). Her grupperte jeg også sitatene inn i overordnede kategorier/samtaletemaer. I tabellens høyre kolonne, la jeg inn de overordnede samtaletemaene (kategoriene) jeg hadde identifisert gjennom flere gjennomlesninger og kodinger. Til venstre plasserte jeg de uthevede sitatene fra datamaterialet i sine respektive kategorier. I midterste kolonne, gjorde jeg plass til en ny runde koding. Her ville jeg kode de uthevede sitatene jeg hadde plassert i venstre kolonne. Kodingen jeg gjorde her var basert på kodingen jeg hadde gjort i margkommentarene tidligere, som illustrert i Figur 3.1. Med dette fikk jeg strukturert og sortert datamaterialet ytterligere. Jeg fikk sortert de uthevede sitatene og kodene fra datamaterialet i passende kategorier, som gjorde at jeg fikk bedre oversikt over innholdet i kategoriene mine. Arbeidet resulterte også i at jeg fikk identifisert delkategorier innad i de overordnede kategoriene. Dette er illustrert i Tabell 3.3 – her ser man den overordnede kategorien «Kildeføring» i høyre kolonne. I midterste kolonne har jeg identifisert delkategoriene «Opplæring», «Manglende kunnskap» og «Kildeføring vanskelig», som var framtrepende aspekter ved

kildeføring som deltakerne delte sine erfaringer, oppfatninger og tanker om. I parentes bak delkategoriene har jeg supplert med datanære kodinger av de uthevede sitatene.

Tabell 3.3 – Tredelt tabell – sitater, koding og overordnet kategori

Sitater/ytringer/uttalelser	Kommentar/(koding)	Kategori/tema
C: (...) også husker jeg de [læringsassistentene] gikk gjennom kildeføring, for det var det veldig mange som ikke visste hvordan de skulle gjøre (s. 2) C: (...) læringsassistentene så det var mange som strevde med det (s. 2).	Opplæring (med læringsassistenter) Manglende kunnskap (få studenter som visste hvordan man kildefører) Manglende kunnskap (mange studenter strevde)	Kildeføring
C: (...) det er jo en ting mange sliter med (...) det ser jeg også når jeg hjelper andre medstudenter (...) at de egentlig ikke vet helt hvordan de skal kildeføre (s. 3).	Manglende kunnskap (mange sliter med kildeføring) Manglende kunnskap (C har hjulpet medstudenter med kildeføring) Manglende kunnskap (C har sett at medstudenter sliter med kildeføring)	
D: Det var det vanskeligste for min del (s. 3) D: Har aldri gått noe mye gjennom det på videregående	Kildeføring vanskelig (for D personlig) Manglende kunnskap (D har ikke kunnskap om kildeføring fra VGS)	

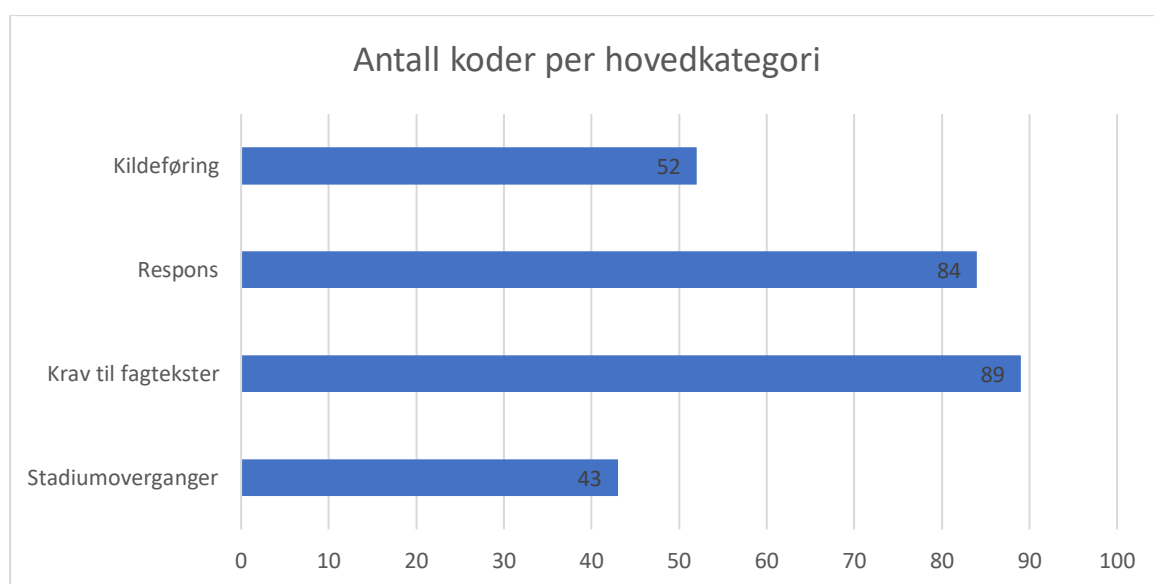
Denne struktureringen av datamaterialet gjorde det også mulig å få oversikt over antall koder per kategori. Etter å ha kodet de oppdaterte uthevingene i venstre kolonne i tabellen, i lys av de nevnte 296 kodene jeg hadde gjennomført tidligere i analyseprosessen, satt jeg nå igjen med 307 koder i midterste kolonne av tabellen. **268** av de 307 kodene har jeg også gruppert inn i **fire** overordnede kategorier, eller temaer, som var særlig framtrædende i datamaterialet. Jeg har også identifisert flere delkategorier under de fire overordnede kategoriene. Jeg vil presentere de mest framtrædende og relevante kategoriene og delkategoriene i neste kapittel.

4 Analyse

Etter flere gjennomlesinger og koding av datamaterialet mitt, var det fire kategorier/samtaletemaer som var særlig framtreddende. Disse kategoriene hadde også størst antall koder tilknyttet seg, hvilket vil si at det var disse temaene som ble mest snakket om og diskutert i fokusgruppeintervjuet og i oppfølgingsintervjuet.

Kategoriene er som følger: 1) Kildeføring, 2) Respons, 3) Krav til fagtekster, og 4) Stadiumoverganger. Antall datanære koder per kategori er illustrert i Figur 4.1.

I tillegg til de fire mest sentrale kategoriene/samtaletemaene, identifiserte jeg to mindre kategorier: 5) Samskriving, og 6) Assosiasjoner/holdninger til fagtekstskrivning.



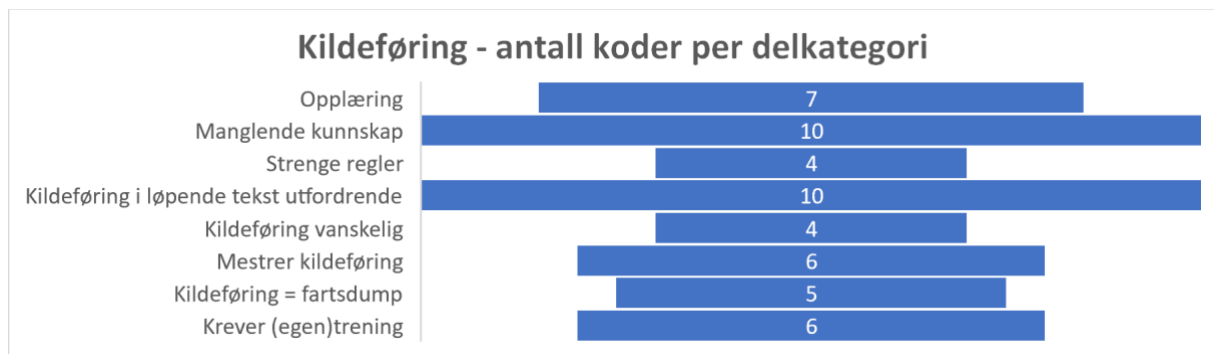
Figur 4.1 – Oversikt over antall datanære koder per hovedkategori

I det følgende vil jeg presentere de nevnte fire mest omtalte overordnede kategoriene, og de mest framtreddende delkategoriene som ble snakket om og diskutert innen de fire kategoriene. Med *delkategorier* menes framtreddende aspekter ved de overordnede kategoriene som deltakerne delte sine erfaringer, oppfatninger og tanker om.

Noen av kodene har vært vanskelige å gruppere, da flere av deltakernes utsagn har tematisert flere kategorier samtidig. For eksempel snakket deltakerne om respons på kildeføring, som berører både kategorien Kildeføring og kategorien Respons. I møte med disse overlappende kodene, har jeg forsøkt å vurdere hvilken kategori de passer best i, og gruppert dem inn i én av de overordnede kategoriene som synes mest relevant.

4.1 Kildeføring

Etter å ha analysert datamaterialet mitt, endte jeg opp med 52 datanære koder under hovedkategorien Kildeføring. Disse kodene har jeg også gruppert inn i delkategorier:



Figur 4.2 – Kildeføring – Oversikt over antall datanære koder per delkategori

I diagrammet er hovedkategorien Kildeføring representert med åtte delkategorier. Diagrammet viser også de til sammen 52 datanære kodene fordelt utover i delkategoriene.

I fokusgruppeintervjuet ble kildeføring raskt bragt på banen av deltakerne selv, og ble dermed det første samtaletemaet i samtalen. Kildebruk ble også tidlig tematisert og snakket om i oppfølgingsintervjuet med deltaker D. I det følgende vil jeg presentere deltakernes ulike erfaringer og oppfatninger av kildeføring i fagtekstskrivning.

4.1.1 Kildeføring = fartsdump

I dette kapitlet tar jeg for meg deltakernes opplevelser fra delkategoriene «Mestrer kildeføring» og «Kildeføring = fartsdump».

Deltakerne med tidligere erfaring fra høyere utdanning, ga uttrykk for at de mestret kildeføring relativt godt på tidspunktet for fokusgruppeintervjuet. Dette begrunnet de blant annet med at de hadde studert før og hadde lært seg hvordan de skulle kildeføre tidligere:

C: (...) jeg husker jeg fikk kommentar på det, «åå, du kan APA-stilen», for jeg har jo studert før så jeg har måttet kunne det.

A: (...) når jeg sitter og skriver et avsnitt, så føler jeg det er nokså intuitivt (...) føles som det er en slags flyt (...) en slags iboende logikk.

B: Altså, jeg føler det er ... relativt greit med kildeføring.

Også deltaker D, som ikke hadde studert tidligere, ga uttrykk for at kildeføring var noe hen stort sett mestret på tidspunktet for oppfølgingsintervjuet:

D: (...) nå har jeg ikke noe problem med det (...) det kan jo bli litt vanskelig innimellom, men ... jeg føler jeg stort sett klarer det (Oppfølgingsintervju).

Alle deltakerne ga uttrykk for at de mestret kildeføring relativt greit, på grunn av erfaring og kjennskap til det fra før. Også D, som ikke hadde studert tidligere, men som på dette tidspunktet hadde noe studietid på GLU bak seg, opplevde at hen stort sett mestret kildeføring. Noen av deltakerne ga imidlertid uttrykk for at kildeføring kunne føles som en «fartsdump», altså noe som kunne sinke skriveprosessen:

A: Det kan føles litt som en liten fartsdump.

B: (...) jeg føler egentlig det bare er litt mer ork å gjøre det på en måte (...) kan jo si at etter jeg har studert en stund så går det greit, men det er alltid like ork å gjøre det (...) alltid litt jobb med det.

Deltaker B ville ikke betegne kildeføring som vanskelig, men beskrev det heller som et «ork», noe jeg tolker som synonymt med «kjedelig» og «tidkrevende». Samtidig sa B at kildeføring opplevdes greit *etter å ha studert en stund* – her antydte B at hen syntes kildeføring var mer utfordrende før, men mestret det bedre nå etter å ha studert en stund og fått trent på det gjennom studietiden. Det som var mest frustrerende med kildeføring for deltaker A og B, virket å være at det kunne være kjedelig og tidkrevende:

A: (...) jeg bare setter en stjerne i teksten, jeg. Og det betyr «sett inn kilde etterpå».

B: Ja, jeg gjør det òg av og til, men da irriterer jeg meg alltid på slutten, for at liksom ... «ah», sant. (...) snart blitt ferdig med selve teksten, også skulle komme tilbake og måtte finne fram disse kildene, da.

Både deltaker A og B hadde forsøkt å markere med stjerne i teksten der en kilde skulle føres inn, for så å skrive inn kildene til slutt i skriveprosessen. Denne taktikken syntes deltaker B var irriterende, da hen måtte lete fram kildene på nytt i ettertid, noe hen opplevde som kjedelig og tidkrevende. Selv om kildeføring kunne være tidkrevende og kjedelig, ga hverken B eller A noe uttrykk for at det var *vanskelig*.

4.1.2 Utfordringer med kildeføring

I dette kapitlet presenterer jeg deltakernes opplevelser innenfor delkategoriene «Manglende kunnskap», «Kildeføring vanskelig», «Strengte regler» og «Kildeføring i løpende tekst utfordrende».

Selv om deltakerne følte at de mestret kildeføring på intervjutidspunktet, fortalte noen av deltakerne om utfordringer knyttet til kildeføring de hadde støtt på tidligere i studiene sine. De fortalte også at de hadde observert manglende kunnskap om kildeføring blant andre studenter enn dem selv. Deltaker C fortalte at både læringsassistentene og hen selv observerte dette:

C: (...) også husker jeg de (læringsassistentene) gikk gjennom kildeføring, for det var det veldig mange som ikke visste hvordan de skulle gjøre (...) læringsassistentene så det var mange som strevde med det.

C: (...) det ser jeg også når jeg leser- hjelper andre med-studenter og ser på deres tekster, at de egentlig ikke vet helt hvordan de skal kildeføre.

En læringsassistent, også referert til som «stud.-ass.» (studentassistent) av andre deltakere i datamaterialet, er for øvrig en arbeidsstilling man kan søke på som student, der man bistår med seminarer og veiledning, i samarbeid med faglærerne (NTNU, 2022). Måten deltaker C hadde fått kjennskap til sine medstudenters utfordringer med kildereferering, var gjennom flere såkalte samskrivingsoppgaver det første studieåret. Her skrev studentene fagtekster sammen i grupper, der de fikk innblikk i sine medstudenters skrivning og utfordringer med kildereferering. Deltaker D kjente seg igjen i deltaker C og de andre deltakernes beskrivelser av nye studenters utfordringer med kildeføring, og fortalte i oppfølgingsintervjuet at hen også hadde sett at andre studenter slet med kildeføring. I fokusgruppeintervjuet, fortalte hen også at hen selv hadde slitt med kildeføring i møtet med akademisk skrivning på GLU det første studieåret:

D: (...) det var mange som slet med kildeføring (Oppfølgingsintervju).

D: Det var det vanskeligste for min del (...) Har aldri gått noe mye gjennom det på videregående (...) virket som det var så strengt nøyaktig hvordan man skulle referere til spesifikke typer tekster og sånn. Og det- jeg har jo aldri gjort det før.

Deltaker D sine opplevelser med kildeføring, var også noe hen opplevde i forbindelse med sin stadiumovergang fra videregående skole til GLU, og kunne derfor også blitt skrevet om i kategorien Stadiumoverganger, Siden jeg har en egen kategori som omhandler kildeføring, var det mest naturlig å skrive om D sine opplevelser med kildeføring her. D utdypet nærmere hva som gjorde møtet med kildeføring vanskelig i oppfølgingsintervjuet:

D: Det var nok det at jeg aldri har hatt noe ramme for hvordan jeg skal kildeføre, jeg har aldri fått en sånn «du må kildeføre på det her viset, hvis ikke så kan du få stryk på eksamen» ... så det var nok bare det at jeg måtte bli vant til en helt ny måte å gjøre det på- eller at det var én måte å gjøre det på (Oppfølgingsintervju).

D hadde lite kunnskap om kildeføring fra videregående, og opplevde møtet med APA-stilen og kildeføringsreglene som strenge. Hen fikk også høre at avvik fra reglene kunne føre til stryk på eksamen, og at hen bare måtte venne seg til denne måten å gjøre det på. Å få beskjed om at man kan stryke på eksamen for utilstrekkelig kildebruk, kombinert med at man har begrenset kunnskap om å kildeføre fra før, og samtidig opplever at man må lære korrekt kildebruk på egen hånd, kan være skremmende. Korrekt kildebruk i fagtekster er selvsagt viktig, men et overveldende fokus og bekymring knyttet til dette kan også tenkes å gå utover andre viktige aspekter ved fagtekstskrivning. Dette vil jeg diskutere nærmere i drøftingsdelen.

Deltaker C fortalte innledningsvis i fokusgruppeintervjuet at hen hadde skrevet fagtekster med APA-stilen på et tidligere studium. Som følge av dette, hadde hen god kjennskap til reglene og systemet for kildeføring på tidspunktet for fokusgruppeintervjuet. For deltaker C var det derimot et annet aspekt ved kildeføring som kunne være utfordrende:

C: Jeg føler bare at det blir veldig mye kilder. Så noen ganger fikk jeg til og med kommentar «her hadde du ikke trengt å legge inn kilde». (...) Så her [sikter til GLU] måtte du finne en balanse mellom det å legge inn egne ting, samtidig som du trekker inn ... pensumlitteratur.

C: Føltes fort at du måtte legge inn veldig ofte kildereferanser (...) ble for dårlig hvis du bare hadde det til slutten av avsnittet. For da vet du ikke hva som er henta fra kilden og hva du har sagt.

C: (...) noen ganger så er det vanskelig hvis du skal ta pensum og egne refleksjoner i samme set- (...) konkret i forhold til hvordan du kilde-refererer (...) tydelig da hva som er hva.

C opplevde at det ofte kunne hope seg opp med kildehenvisninger når hen skrev fagtekster, særlig når hen skulle veksle mellom å vise til annen litteratur og skrive egne refleksjoner. Som følge av dette, opplevde hen at det kunne bli veldig mye kildehenvisninger i teksten. Dette hadde hen også fått tilbakemelding på fra faglærere, men opplevde å ikke få noen forslag til hvordan det kunne løses annerledes:

C: (...) jeg merker fortsatt at, selv om jeg spør, så får jeg ikke helt klare svar av- hvor ofte skal du ha kildeføring, og hvordan det skal gjøres.

Den største utfordringen for C når det gjaldt kildebruk, var å finne en god balanse mellom kildehenvisninger og egne refleksjoner/tolkninger i tekstene hen skrev. Hen hadde etterspurt veiledning fra faglærerne på dette, men opplevde å ikke få klare og

gode svar. Denne utfordringen med å balansere egne refleksjoner og kildehenvisninger, kan også relateres til utfordringer med det å tilpasse seg en ny fagdiskurs. Dette vil jeg diskutere nærmere i drøftingsdelen. Deltaker C sine utfordringer med kildebruk kan også ha sammenheng med C sin stadiumovergang fra tidligere utdanning til GLU. Dette undersøker jeg nærmere under kategorien Stadiumoverganger.

4.1.3 Opplæring i kildebruk

Deltakernes opplevelser innen delkategoriene «Opplæring» og «Krever (egen)trening» gjøres rede for i dette kapitlet. Alle deltakerne kunne fortelle at de hadde observert andre studenters mangel på kunnskap om kildebruk, og deltaker D og C fortalte om egne utfordringer knyttet til henholdsvis kildeføringsregler/-systemet og kildeføring i løpende tekst. I forbindelse med samtalen omkring manglende kunnskap og utfordringer knyttet til kildebruk, delte deltakerne også sine tanker om opplæringen i kildereferering ved «GLU 5-10 med norsk». Deltakerne kunne erindre at de hadde fått noe innføring i kildeføring gjennom et seminar med læringsassistenter:

Ola: Hadde dere det i norsk-faget, et eget kildekurs?

C: Nei, det var mer det at læringsassistentene så det var mange som strevde med det, så de gikk litt gjennom det.

A: Og det tror jeg er fast- altså det gjorde jeg med de førsteårsstudentene når jeg var stud.-ass. [studentassistent] nå forrige semester og.

Deltaker A hadde vært læringsassistent selv, og hadde selv vært med på å gå gjennom kildeføring med nye studenter. Deltaker D fortalte det samme i oppfølgingsintervjuet, at hen kunne erindre at det var først og fremst læringsassistentene som tematiserte dette.

D: Det var ikke et kurs direkte, men jeg husker at de tok opp Kildekompasset på storskjerm for oss (...) jeg tror at læringsassistentene gjorde det. Så det var ikke faglærerne som gjorde det (Oppfølgingsintervju).

Ifølge deltaker D ble studentene henvist til nettsiden Kildekompasset.no, en nettside med forklaringer og tips til hvordan man kildefører riktig (<https://kildekompasset.no>). Deltakerne fortalte også at det ble lagt ut noen dokumenter om riktig kildeføring på emne-rommet for norsk på Blackboard. For å lære seg korrekt kildeføring, ble studentene altså bedt om å lære seg dette selv gjennom nettsider og andre skriftlige opplæringsressurser. På spørsmål om tekstene på Blackboard opplevdes som et nyttig tiltak for å lære seg korrekt kildebruk, fortalte deltaker D i fokusgruppeintervjuet at «(...) det som har vært mest nyttig er jo Kildekompasset». I oppfølgingsintervjuet spurte jeg D nærmere om hva som skulle til for å lære seg å mestre kildeføring:

Ola: Følte du at- hva måtte til for at du skulle mestre det [kildeføring]?

D: Det var bare det at jeg måtte inn på Kildekompasset og ... inn dit hver eneste gang jeg skulle kildeføre (ler litt) i en tekst, også måtte man bare bli vant til hvordan man gjør det, og finne ut av det via den nettsiden da, for det var ikke så mye annet å gjøre. (Oppfølgingsintervju).

Kildeopplæringen på «GLU 5-10 med norsk», virker, stort sett, å ha vært i form av å oppfordre studentene til egentrening og bruke nettsider eller andre skriftlige ressurser. Også deltaker C hadde en lignende opplevelse av opplæringen i kildeføring: «Litt sånn finn ut av det selv, på en måte. Eller hjelper hverandre da». Deltakerne opplevde altså at kildeføring var noe som, i all hovedsak, måtte læres på egen hånd, ved bruk av f.eks. Kildekompasset.no, eller ved at studentene hjalp hverandre.

I fokusgruppeintervjuet spurte jeg også om deltakerne hadde fått noe opplæring i kildebruk gjennom respons, altså tilbakemeldinger fra faglærere på fagtekstene de skrev. Deltaker A fortalte at hen hadde fått noe respons på referansene i fagtekstene sine, men opplevde denne responsen som stort sett summativ:

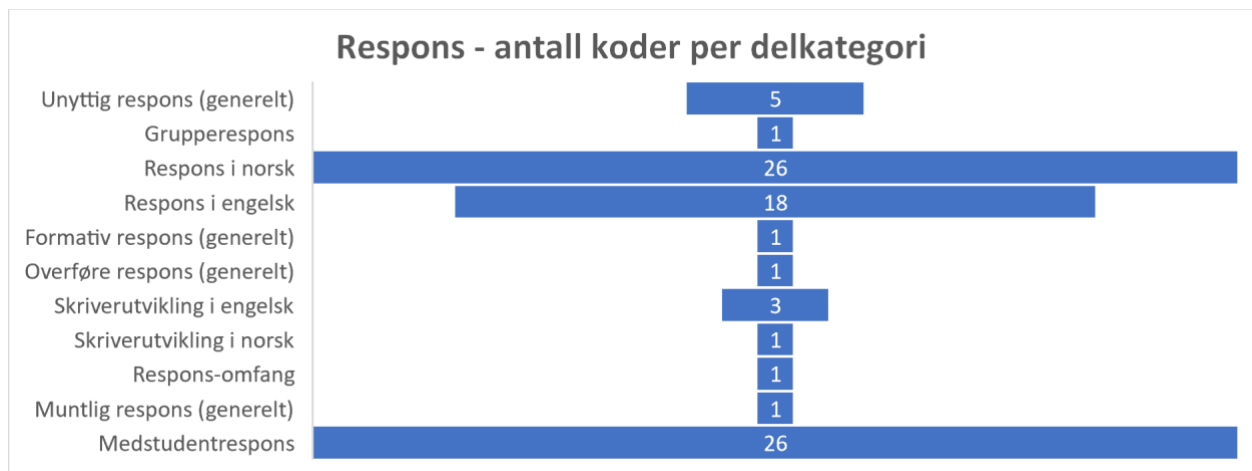
A: (...) for min del så følte det som at ... ja, «dette var rett» eller «dette var feil» ... uten at det var så veldig inngående i metode eller stil (...) så det føles som det er en litt mer formell ting du må klare ... enten kan du det, eller så kan du det ikke, på en måte (...) veldig sann retting, at det var rett eller galt.

Responsen var summativ i den forstand at referansefeilene i teksten ble understreket, men uten noe forslag til forbedring. Deltaker A opplevde også at denne responsen var et signal om at kildeføring bare var noe de måtte få til. Som nevnt i forrige delkapittel, hadde også deltaker C fått tilbakemelding fra faglærere på måten hen kildeførte på i fagtekstene sine: «(...) noen ganger fikk jeg til og med kommentar 'her hadde du ikke trengt å legge inn kilde'». Samtidig opplevde hen å ikke få noen forklaring på hvordan det kunne forbedres: «(...) selv om jeg spør, så får jeg ikke helt klare svar av- hvor ofte skal du ha kildeføring, og hvordan det skal gjøres, så jeg må bruke Kildekompasset». Responsen på kildeføring opplevdes altså som lite formativ, og deltakerne opplevde at de, i all hovedsak, måtte lære seg hvordan man refererer til kilder på egen hånd. Deltaker B fortalte at «Jeg føler ikke at det har vært så mye fokus på det egentlig, på tilbakemeldingene». Responsen (eller mangelen på respons) deltakerne hadde fått på kildeføringen sin, tyder på at det var lite opplæring i kildeføring for dette kullet med norsk-studenter ved GLU 5-10, og det har vært opp til studentene selv å lære seg å beherske det.

Utover dette opplevde deltakerne at kildeføring var noe de bare måtte bli vant til og trene på gjennom egen skriving. Datamaterialet mitt tilsier at nye studenter ofte mangler kunnskap i kildeføring når de begynner på høyere utdanning, og at studenter kan oppleve kildebruk som både utfordrende og tidkrevende. Til tross for dette er opplæringen i kildereferering ved «GLU 5-10 med norsk» nokså begrenset. Dette diskuterer jeg også i drøftingen.

4.2 Respons

Under hovedkategorien Respons, endte jeg opp med til sammen 84 datanære koder etter analysearbeidet. Disse kodene har jeg også gruppert inn i delkategorier:



Figur 4.3 – Respons – Oversikt over antall datanære koder per delkategori

I diagrammet over er hovedkategorien Respons representert med elleve delkategorier. Diagrammet viser også de til sammen 84 datanære kodene fordelt utover i delkategoriene.

Antallet koder i denne kategorien, viser at respons på fagtekster var et av de mest omtalte samtaletemaene i intervjuene. Respons var et stadig tilbakevendende tema i fokusgruppeintervjuet, og hadde også en sentral plass i oppfølgingsintervjuet. Som kodegrupperingen i Figur 4.3 over tilsier, var særlig respons i norsk og engelsk mye diskutert i intervjuene. Mange av kodene som tematiserte disse to delkategoriene var overlappende, i den forstand at deltakerne sammenlignet respons de hadde fått på fagtekster i norsk- og engelskfaget opp mot hverandre. I tillegg til disse to delkategoriene, finner vi delkategorien medstudentrespons blant de mest omtalte/diskuterte temaene i intervjuene. Medstudentrespons ble tatt opp av deltaker A, og fikk mye plass avslutningsvis i fokusgruppeintervjuet. I det følgende vil jeg presentere deltakernes erfaringer med og tanker om respons på fagtekster. Hovedvekten vil ligge på de tre nevnte delkategoriene «Respons i norsk», «Respons i engelsk» og «Medstudentrespons», da disse har desidert størst antall datanære koder tilknyttet seg og framsto for meg som mest interessante.

4.2.1 Respons i norsk og engelsk

Jeg har valgt å presentere delkategoriene «Respons i norsk» og «Respons i engelsk» i samme bolk, da flere av kodene under disse delkategoriene er deltakernes sammenlikninger mellom respons i norsk og engelsk.

Tidlig i fokusgruppeintervjuet, i samtale om kildebruk, fortalte deltakerne litt om respons de hadde fått på kildeføring det første studieåret. Som nevnt, opplevde deltaker A denne responsen som stort sett summativ og lite behjelpelig. Jeg vil anta at hen kunne tenkt seg at responsen var noe mer formativ, og sa noe mer om metode og stil på kildeføringen framfor å kun påpeke at det var feil. Inntrykket av at deltakerne ønsket formativ respons, ble forsterket utover i fokusgruppeintervjuet. Underveis i samtalen,

kom deltakerne i snakk om en spesifikk fagtekstoppgave de hadde skrevet i første semester i norskemnet, første studieår. Denne fagtekstoppgaven var en individuell oppgave der studentene skulle skrive om begrepet hermeneutikk. Oppgaven lød slik:

Skriv en fagtekst der du gjør rede for hermeneutikk som tradisjon og perspektiv. Disse begrepene skal gjøres rede for i teksten: Forståelse og forforståelse/fordom, mening, forståelseshorisont og den hermeneutiske sirkelen. Gadamer bør nevnes. (Tilsendt fra norskseksjonen ved GLU 5-10, NTNU).

Deltakerne fortalte at de fikk respons på fagtekstene sine om hermeneutikk, men opplevde den som lite formativ. Deltaker C og A beskrev responsen slik:

C: (...) så husker jeg at jeg fikk tilbakemelding (...) «å, du kan APA-stilen og du har lært litt om hermeneutikk», (...) det var ikke så veldig formativ tilbakemelding da.

A: Så jeg følte- altså det ble litt på sånn- skulle til å si ... setningsføring og kildeføring og sånn som var greit, men altså, alt jeg kildeførte var jo fra samme kilde uansett. Så jeg følte liksom ikke det var en realistisk eller overførbar [respons].

Deltaker C opplevde responsen hen fikk på hermeneutikk-teksten sin som en oppsummering av hva hen hadde skrevet og lært gjennom arbeidet med teksten, og deltaker A opplevde responsen som lite overførbar til senere skriving. C fortalte videre at dette var inntrykket hen hadde av responsen som ble gitt i norskfaget generelt – responsen opplevdes som lite formativ i den forstand at den ikke kunne brukes til videre revidering av tekster.

C: For det jeg synes de har vært litt dårlige på i norsken (...) er å gi oss respons som vi kan nyttiggjøre oss av for videre revidering av tekster. Det har de gjort i engelsk. (...) det er jo det som er det viktigste med formativ respons, at du faktisk skal lære det og har fortsatt mulighet til å (...) gjøre noe med teksten.

C: For det føles litt sånn «uh», hvis du får «ja, du kunne gjort sånn og sånn» for eksempel da, og du skal ikke levere den på nytt eller bare (...) skal vi prøve å overføre det til en ny tekst senere da. Det er ikke helt det samme.

Deltaker C ønsket muligheten til å revidere fagtekstene sine på bakgrunn av respons, noe hen opplevde lærerne i engelskfaget var bedre på enn i norsk. Det å skulle overføre responsen man har fått på en tekst til en annen, slik som med hermeneutikk-oppgaven, opplevdes som utfordrende. Deltaker D fortalte om en lignende opplevelse av responsen på hermeneutikk-oppgaven i oppfølgingsintervjuet:

D: (...) for eksempel på slik som den hermeneutikk-oppgaven, hvis du får noe respons om det du kunne gjort bedre der, så gjør du jo ikke det, for du skal jo ikke levere den på nytt uansett (Oppfølgingsintervju).

Siden hermeneutikk-teksten ikke skulle revideres og leveres på nytt, opplevdes tilbakemeldingene på denne teksten som unyttige, og ingen av deltakerne opplevde at de kunne dra nytte av responsen i senere fagtekstskrivning. Tilbakemeldinger man får på sin forståelse av begrepet hermeneutikk (slik som deltaker C fortalte ovenfor), lar seg ikke nødvendigvis lett overføre til fagtekstskrivning om et helt annet tema. Dette var også deltakernes oppfatning av responsen i norsk generelt, at responsen stort sett hadde vært fokusert rundt det *norskfaglige* innholdet i tekstene de hadde skrevet (Med «norskfaglig innhold», sikter jeg til temaer og begreper som er typiske for faget norsk og norskdidaktikk, og som norskstudenter ved GLU 5-10 jobber med gjennom utdanningen – eksempelvis litteraturvitenskap, grammatikk, norsk språkhistorie, flerspråklighet, hermeneutikk, og skrive- og lesedidaktikk). Også deltaker A antydte dette senere i fokusgruppeintervjuet:

A: (...) jeg føler jo kanskje det har vært litt sånn begrenset hvor nyttig den [responsen i norsk] har vært (...) fin i den forstand at du, på en måte, får kalibrert deg litt i forhold til hva foreleserne forventer av deg. Men ... ikke nødvendigvis på hva som er god skrivning, følte jeg at jeg fikk så veldig mye nyttig respons på.

A mente responsen i norsk stort sett bare ga en pekepinn på hva faglærerne forventet, og lite om hva som var god skrivning. Her tolker jeg deltaker A dit hen at hen opplevde at responsen på fagtekstene først og fremst dreide seg om måloppnåelsen i det norskfaglige temaet i den gitte oppgaven, om hen hadde skrevet en god redegjørelse og forståelse av oppgavens tematikk. Deltaker D fortalte om en lignende oppfatning av respons i oppfølgingsintervjuet. Her spurte jeg om hen opplevde at respons på én tekstoppgave kunne benyttes i en annen:

Ola: Men opplever du at du kan ta med deg respons fra ... én tekstoppgave til en ny tekstoppgave?

D: Ja, det er litt vanskelig å si fordi ... stort sett er responsen mer på innhold og ikke selve oppbyggingen av teksten eller ... ja, måten man skriver på da- i hvert fall for min del har jeg ikke fått noe respons på det (Oppfølgingsintervju).

Også deltaker D opplevde at hen stort sett fikk respons på det norskfaglige innholdet i tekstene sine, og lite respons på måten hen skrev på. At deltakerne opplevde at responsen stort sett var fokusert rundt det faglige innholdet, vil jeg diskutere nærmere i drøftingsdelen.

Selv om deltakerne opplevde skriveveiledningen i norsk som norskfaglig fokusert, lite formativ og inviterte lite til revidering, fortalte deltaker D at det hadde vært tilfeller med god tekstrespons også:

D: Noe av responsen har jeg fått bruk for (...) stort sett bare på sånne ting som vi faktisk har fått framover-melding på da, og ikke sånn respons på ferdige produkter. For eksempel mappeeksamen vi hadde i fjor, det var jo tre tekster som vi jobba med gjennom hele semesteret. Og da fikk vi respons fra faglærer på i hvert fall én av dem. Og det var veldig god respons (...) veldig nyttig (...) du fikk faktisk bruk for den, for du fikk skrive om før du leverte inn på nytt (Oppfølgingsintervju).

Det hadde altså blitt gitt formativ respons med revidering i norskfaget, noe deltaker D opplevde som svært nyttig. Her spurte jeg D om det var ønskelig med flere slike muligheter til å revidere og levere tekster på nytt, hvorpå hen svarte:

D: Kanskje, men ... ikke egentlig, fordi da hadde det blitt mye mer å gjøre. Fordi vi må jo også ha mange forskjellige oppgaver som tar for seg forskjellige temaer, så hvis man skal få tid til det så skulle man jo hatt mer ... tid (Oppfølgingsintervju).

Det er mange ulike temaer i norskfaget i løpet av et semester, og studentene skriver tekster innenfor ulike temaer. Selv om deltaker D, som tidligere nevnt, opplevde at det var vanskelig å overføre respons på en norskfaglig fagtekst til en annen, og foretrakk respons med revidering, så hen også for seg at det ville bli tidkrevende å skulle få respons på og revidere enda flere tekster.

Som nevnt tidligere, opplevde deltaker C at respons og revidering av tekster ble mer vektlagt i engelsk enn i norsk. Her fortalte deltaker C om en mappeeksamen de hadde hatt i engelsk, der de fikk levere førsteutkast av mappetekstene i god tid før eksamensinnlevering, få respons på dem, og så, basert på responsen, revidere og bearbeide tekstene til innlevering av mappa. «(...) det er jo det som er det viktigste med formativ respons, at du faktisk skal lære det og har fortsatt mulighet til å (...) gjøre noe med teksten». For deltaker C var det å få revidere fagteksten på bakgrunn av respons

selve kjernen i god, formativ respons, og dette opplevde hen at engelskfaget fokuserte mer på enn norskfaget.

Deltaker B, som også hadde engelsk som valgfag, hadde det samme positive inntrykket av engelskfaget. Hen opplevde at engelskfaget hadde større fokus på å utvikle studentene som skrivere enn i norskfaget:

B: Ja, også jeg opplevde jo at engelsken hadde fokus på at vi skulle utvikle oss som skrivere, på en måte, mens norsken var litt mer at vi skulle pumpe gjennom arbeidskravene og øvingene og liksom- at de skulle få oss gjennom tingene da. Mens engelsken var litt mer sånn at vi fikk utvikle oss, på en måte. Kunne bygge på det vi fikk av tilbakemeldinger.

Mens studentenes personlige skriveutvikling sto i fokus i engelskfaget, var opplevelsen av norskfaget at de skulle «pumpes» gjennom arbeidskravene og komme seg gjennom temaene for semesteret. Både norsk og engelsk er store fag, med mange temaer og disipliner, og slik jeg tolker deltaker B, virket det som at det var større press på å rekke over de mange ulike temaene de skulle gjennom i norskfaget i løpet av semesteret. I engelsk derimot, opplevde B at det ble satt av mer tid til studentenes skriveutvikling, ved at de fikk tid til å revidere og bearbeide tekstene de skrev, basert på responsen de fikk. Dette forsterket også deltakernes opplevelse av at tekstresponsen i norsk var mer rettet mot det norskfaglige innholdet i den gitte teksten, der responsens overføringsverdi til andre tekster var liten.

Deltaker C var enig med deltaker B sin opplevelse av engelskfaget, og fortalte videre om rammene rundt responsgivingen i engelsk:

C: Ja, og lærerne er mye mer tilgjengelige der òg. Og nå har det kanskje litt med at vi er en liten klasse (B bekrefter). Vi er 14 stykker eller noe sånt, versus et helt norskkull. Men det har så mye å si altså, vi kan spørre noen og de kan gi deg tilbakemeldinger (...) Også hjalp de oss mye mer før vi kom i gang med skrivinga (...) det savner jeg veldig på norsken.

Både deltaker C og B opplevde at responsen var tydeligere og mer tilrettelagt for den enkelte student i engelsk enn i norsk. B opplevde at studentenes personlige skriveutvikling sto mer i fokus i engelsk enn i norsk, og deltaker C opplevde at faglærerne i engelsk var mer tilgjengelige for å gi tilbakemeldinger. C anerkjente at størrelsen på studentgruppa i engelsk kunne ha noe å si for faglærernes tilgjengelighet, og at det langt større antallet studenter i norsk muligens gjorde oppfølgingen av studentene vanskeligere der. Det vil som regel være lettere å følge opp hver enkelt student når det er færre studenter per faglærer, og avstanden mellom student og faglærer blir kortere, som også gjør det enklere for studenter å inngå et tettere samarbeid med faglærer om fagteksten. Senere i fokusgruppeintervjuet fortalte deltaker C om en undervisningsøkt i engelsk som illustrerte engelsklærernes tilgjengelighet for spørsmål og respons. Dette var en såkalt «work shop writing»-økt, som var satt av til arbeid med en fagtekstoppgave studentene hadde fått, og faglærerne i engelsk var tilgjengelige for veiledning av studentene i arbeidet: «Også hadde vi en time som bare var satt av til 'workshop-writing', noe vi gjerne skulle hatt i norsken også noen ganger». Dette var i oppstartsfasen av en diktanalyse-oppgave, der hen hadde notert seg noen tanker om analysetilnærminger i diktet i forkant, og skulle jobbe videre med analysen i «work shop»-økten:

C: (...) læreren bare så på det, og bare «ja, men det her kan du gjøre sånn og sånn og sånn»- han viste meg faktisk hvordan jeg skulle komme i gang (...) Og etter det så gikk det, liksom, veldig greit, også skrev jeg første utdrag, fikk tilbakemelding på det og leverte det til slutt til eksamen. Så det var egentlig beste måten å gjøre det på, synes jeg da.

C satte stor pris på «work shop»-økten, der hen fikk snakke med en faglærer om teksten sin og fikk tilbakemelding på hvordan hen kunne jobbe videre med teksten derfra. Dette var også ønskelig i norsk, men hen innså at det kunne bli vanskelig å gjennomføre:

C: Men det- den luksusen har vi jo ikke når vi er så mange elever i norsk. For lærerne har jo ikke tid til oss, føler jeg. (...) Men det er jo egentlig det vi trenger da, føler jeg. (...) noen å snakke med, noen å spørre.

Deltaker C ønsket å snakke med faglærerne om fagtekstene sine, noe hen hadde god erfaring med fra engelsk. I norsk derimot, var det mange flere studenter, som gjorde at faglærerne ikke kunne ta seg like mye tid til hver enkelt student. Deltaker A, som selv hadde vært læringsassistent for en klasse med norskstudenter ved GLU, opplevde også at det å snakke med studenter om fagtekstene deres var en nyttig øvelse:

A: Ja, nå har jo jeg vært stud.-ass. (...) Også har det jo hendt i et par av de seminarene som vi har hatt med førsteårsstudentene at de har kommet bort og spurt om jeg kan se på noe. Og da føler jo jeg at jeg kan gi jævlige nyttige respons, når jeg sitter der og leser teksten med dem (C skyter inn)

C: Ja, muntlig respons! Sitte og se på teksten, det funker jo greit det

A: Ja, sitte ved siden av dem også peke på teksten og så si «ja, hvis du ser her, hvordan du har skrevet dette. Ser du da hvordan ...» også kan liksom- ha en mer muntlig og direkte gjennomgang med det.

Som læringsassistent hadde A selv fått prøvd å gi muntlig fagtekstrespons til førsteårsstudenter. Her fikk hen se på og lese fagtekstene sammen med noen av studentene hen var læringsassistent for, og ga direkte, muntlig respons, noe hen opplevde som svært nyttig. Videre fortalte deltaker A at det var omkring 40 studenter på disse læringsassistent-seminarene, som gjorde det vanskelig å følge opp alle studentene.

A: Men, på de seminarene så har jeg typisk kanskje rukket ... to eller tre, av 40. På den måten- det er jo ikke tid til å ta sånn med alle. (C bekrefter) Det er jo et regnestykke som ikke går opp.

C: Nettopp.

Muntlig, direkte respons fungerte godt på læringsassistent-seminarene, men hen fikk kun veiledet noen få studenter. Muntlig, direkte respons gir mulighet til å lese og samtale om fagteksten man har foran seg, og studenten kan stille faglæreren, eller læringsassistenten, spørsmål om teksten, og sammen kan de komme fram til hvordan teksten kan utbedres. Organiseringen av denne typen respons virket å fungere godt i den mindre studentgruppa i engelsk, mens i større grupper, slik som i deltaker A sitt tilfelle, ble det langt vanskeligere å beregne tilstrekkelig tid til hver av studentene og deres tekster. Bruken av muntlig respons blir diskutert nærmere i drøftingen.

Flere av deltakerne mine opplevde altså at fagtekstresponsen de hadde fått i norsk i stor grad dreide seg rundt det norskfaglige innholdet i tekstene, og lite om måten man skriver på. At responsen stort sett var orientert mot det faglige innholdet, gjorde også at deltakerne opplevde responsen som lite overførbar til andre fagtekster. Deltakerne var også opptatt av at respons med mulighet for revidering av samme fagtekst, var den foretrukne responsformen, da dette ville i større grad bidra til læring og skriveutvikling. Deltakerne savnet også muligheten til revidering i norskfaget, særlig når sammenlignet med organiseringen av respons i engelskfaget.

Deltakerne som hadde engelsk som valgfag, hadde utelukkende positivt å si om responsen som ble gitt i faget. Engelskfagets organisering av muntlig respons på

fagtekster, eksemplifisert med tilbakemeldingene som ble gitt under en økt med «work shop writing», opplevdes som svært nyttig. Deltakerne anerkjente at det kunne bli vanskelig å organisere dette i norskfaget, da det var langt større antall studenter i norsk enn i engelsk. Med flere studenter blir det mindre tid på muntlig respons per student, noe deltaker A hadde erfaring med som læringsassistent i norsk.

4.2.2 Medstudentrespons

Avslutningsvis i fokusgruppeintervjuet, i samtale om deltakernes opplevelse av nytten av respons i norsk, fortalte deltaker A om sine positive erfaringer med medstudentrespons.

A: Men det som var jævlig nyttig andre semesteret var jo det- sånn medstudentrespons. (...) på min gruppe gikk vi jo veldig grundig inn i det- altså, da delte vi tekstene vi hadde skrevet med hverandre på Teams, og så gikk vi gjennom og leste gjennom, og skrev kommentarer i marginen på Word-filene inni der. (...) vi hadde jo snakket om dette på forhånd (...) da kommenterte vi på alt vi fant som kunne gjøres annerledes (...) altså, det var pepret i marginen, selv på liksom de som hadde skrevet gode tekster fikk masse, masse kommentarer. Og det var jo- det var jo kjempenyttig.

Deltakerne hadde altså blitt delt inn i grupper, der de skulle gi skriftlig respons på hverandres fagtekster. I deltaker A sin gruppe, hadde de gitt svært grundig respons til hverandre, og kommentert på alt de kunne finne i hverandres tekster. En av grunnene til at A opplevde dette som en god øvelse, var at det ikke var en autoritet som ga respons på teksten, men at den kom fra medstudenter:

A: Og da at det kommer fra liksom en- ikke sånn ... at det- det nærmest var nice at det ikke kom fra en sånn autoritær kilde, men fra en medstudent, hvor det er litt sånn- mer av sånn «ja, jeg tror kanskje dette ville vært bedre», at man kan på en måte ... (C skyter inn)

C: Da kan man være uenig òg (A fortsetter)

A: Ja, man kan være uenig og man kan, på en måte, utforske litt sammen hva som gjør det bra- at det blir litt mer kollaborativt heller enn kun sånn ... en eller annen person fra oven peker og sier «nei, sånn skal du ikke gjøre det».

A likte at tilbakemeldingene kom fra medstudenter, da dette gjorde at responsarbeidet opplevdes mer som et utforskende samarbeidsprosjekt om fagtekstene. Dette kunne også gi mer rom for diskusjon rundt responsen, ifølge deltaker C. Deltaker A utdypet nærmere hvorfor hen satte pris på at det var medstudenter og ikke en faglærer som ga respons senere i fokusgruppeintervjuet:

A: (...) når du sitter en gjeng med studenter da, som er på en måte noenlunde likestilt med hvor mye kompetanse de har på dette, så blir det jo til at man kan, på en måte, ta til seg responsen og vurdere litt mer ... «har jeg lyst å ... gjøre som de foreslår, eller har jeg lyst til å gjøre min egen ting», heller enn at det blir ... «å ja, ja, men jeg fikk beskjed om det, ja, men da må jeg jo gjøre det». At man kan på en måte integrere det litt mer (...) heller enn at det blir veldig sånn ... normativt. (...) det å få noen til å kommentere noe, og så liksom, ta seg- zoome litt ut.

Deltaker A opplevde at hen kunne stille seg mer kritisk til medstudentresponsen, og fikk vurdere selv hvilke tilbakemeldinger hen ville basere seg på i revideringen av teksten. Faglærerrespons derimot, opplevde deltaker A som mer rettleidende, som noe hen nærmest *måtte* revidere teksten ut fra.

Deltaker C og D hadde en annen opplevelse av denne medstudentrespons-øvelsen:

C: (...) jeg føler ikke at jeg fikk så veldig mye nyttig, annet enn at det- de var litt flinkere i nynorsk enn meg. (...) det var ikke så mye jeg følte at jeg tok med meg, fra den. Men det

var også litt sånn- kanskje de på gruppa mi var litt forsiktige (...) dere [sikter til deltaker A sin gruppe] var litt mer sånn- turte å liksom ...

D: Jeg synes i utgangspunktet så er det en bra ting, men jeg havnet på en gruppe hvor ... halve gruppa hadde ikke gjort noe (...) jeg fikk ikke så veldig masse ut av det, men jeg fikk hjelpe noen andre da (...) det var jo litt læring i hva er det som er viktig å ta tak i og si til dem, og hva er det som ikke er så viktig å gi respons på (Oppfølgingsintervju).

Verken deltaker C eller D opplevde medstudentresponsen som like nyttig som deltaker A. Selv om deltaker D opplevde å få lite nyttig respons, var det litt læring i å øve på å gi respons, og hen trodde at medstudentrespons i utgangspunktet kunne være bra. Mens responsgruppene til C og D hadde vært forsiktige og lite forberedt til responsarbeidet, hadde deltaker A sin gruppe gjort et viktig grep i forkant av medstudentresponsen:

A: (...) vi hadde jo hatt en forventningsavklaring på forhånd (...) Og da hadde vi jo blitt enige om at sånn ... hvis du mener noe, så si det. (...) da sier du «skriv om», hvis du synes at noe burde skrives om og begrunn, slik at den personen skjønner hva det er du peker på.

I denne gruppa hadde studentene blitt enige på forhånd om at de skulle være nøye og «pirkete» i responsen, og begrunne hvorfor og hvordan teksten kunne utbedres i tilbakemeldingene. Gruppa hadde altså gjort en tydelig *forventningsavklaring*, som forberedte studentene i gruppa på at det ville komme mange kritiske kommentarer på tekstene deres. Deltaker A fortalte også om ei annen responsgruppe som hadde vært kritiske i tilbakemeldingene til hverandre, men uten å ha avklart dette på forhånd:

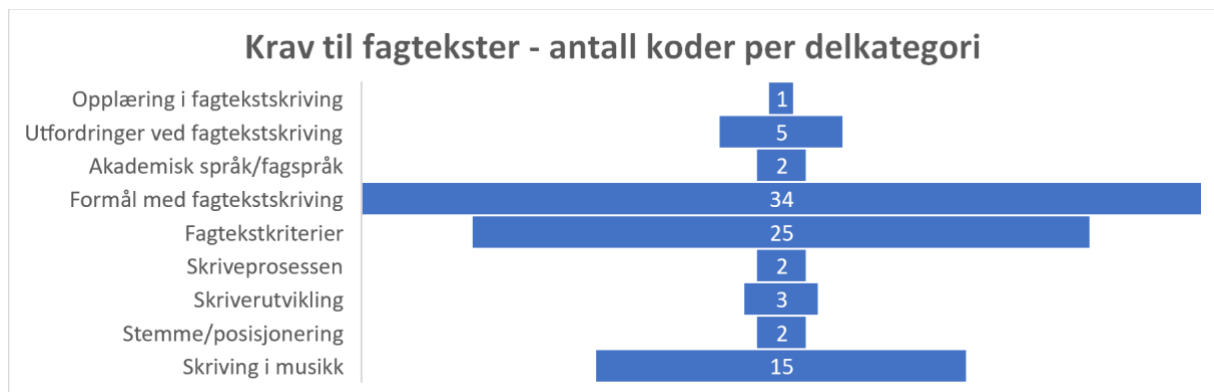
A: Og de som fikk den responsen ble jo helt knust (...) de følte jo at de hadde skrevet en ... halvgod tekst. Og så blir de møtt av en vegg med kommentarer på alt mulig pirk som kunne vært bedre. Og da var det jo enormt demotiverende for dem.

Responsgruppa som deltaker A beskrev i dette eksemplet, hadde ikke avklart forventningene til responsen på forhånd, som gjorde at de kritiske tilbakemeldingene virket mot sin hensikt. Kritisk respons kan være demotiverende og sårende, særlig når man føler at man har skrevet en god tekst og ikke er forberedt på å få slik respons. En god forventningsavklaring kan være helt avgjørende for å lykkes. Deltakernes opplevelser med medstudentrespons diskuteres nærmere i drøftingen.

Medstudentrespons var et mye omtalt tema i fokusgruppeintervjuet, og ble snakket om i svært positive ordelag av deltaker A. De andre deltakerne hadde ikke fått like mye nytte av denne øvelsen, men så likevel potensialet ved medstudentrespons. Tydelig forventningsavklaring ble trukket fram som en viktig faktor for å lykkes med medstudentrespons. I tillegg opplevdes det som positivt at responsen kom fra en medstudent og ikke en autoritet.

4.3 Krav til fagtekster

I analysen av datamaterialet endte jeg opp med 89 datanære koder i hovedkategorien Krav til fagtekster. Disse kodene har jeg også gruppert inn i delkategorier:



Figur 4.4 – Krav til fagtekster – Oversikt over antall datanære koder per delkategori

I diagrammet over er hovedkategorien Krav til fagtekster representert med ni delkategorier. Diagrammet viser også de til sammen 89 datanære kodene fordelt utover i delkategoriene.

Siden to av deltakerne mine hadde musikk som valgfag, ble skriving i musikk snakket om i begge intervjuene. I analysen endte jeg opp med 15 datanære koder om musikkskriving, som jeg har gruppert under delkategorien «Skriving i musikk» (se Figur 4.4). Siden de to andre deltakerne mine hadde engelsk som valgfag, kunne det også vært naturlig med en delkategori om skriving i engelsk her. Fagtekstskrivning i engelsk ble mye snakket om i fokusgruppeintervjuet, men dreide seg i all hovedsak om respons på fagtekster og organiseringen av respons i engelsk. Dette har jeg skrevet om tidligere, i delkapitlet «Respons», og det vil derfor ikke inngå i dette delkapitlet om krav til fagtekster.

De desidert mest sentrale delkategoriene under Krav til fagtekster, er «Formål med fagtekstskrivning» og «Fagtekstkriterier», med henholdsvis 34 og 25 koder. Disse kodene utgjør dermed godt over halvparten av de 89 kodene i denne hovedkategorien. Mesteparten av dette delkapitlet vil derfor dreie seg rundt disse to delkategoriene. Jeg har valgt å presentere de to delkategoriene i samme bolk, da mange av kodene som tematiserte disse to delkategoriene var overlappende. I det følgende vil jeg presentere noen av deltakernes opplevelser og tanker omkring formålet med fagtekstskrivning og kriteriene til fagtekster, før jeg gjør kort rede for noen av deltakernes opplevelser og tanker rundt skriving i musikkfaget.

4.3.1 Formål og kriterier ved fagtekstskrivning

Underveis i fokusgruppeintervjuet kom deltakerne i snakk om den nevnte hermeneutikk-oppgaven (se kapittel 4.2.1 eller vedlegg for oppgavebeskrivelse). Som nevnt, ble hermeneutikk-oppgaven gitt til studentene første semester i første studieår, og var et av de første norskfaglige arbeidskravene som skulle besvares individuelt. Deltakerne ga uttrykk for at dette var en utfordrende oppgave, særlig grunnet en pensumtekst om hermeneutikk som de måtte lese i forbindelse med oppgaven. Selve arbeidet med denne oppgaven er noe jeg kommer tilbake til senere i analysen, i delkapitlet «Stadiumoverganger». Underveis i samtalen om hermeneutikk-oppgaven, diskuterte

deltakerne om den egentlig kunne betegnes som en fullverdig *fagtekstoppgave* eller ikke. De opplevde at de hadde skrevet nærmest et sammendrag av pensumteksten om hermeneutikk, slik at de kunne vise at de hadde forstått begrepet:

A: Altså, det de ville ha i oppgaven var jo basically det som sto i teksten [pensumteksten om hermeneutikk]. Så det var liksom- det var ikke noen annen måte å løse den på, følte jeg.

A: (...) jeg følte jeg hadde forstått begrep- hermeneutikkbegrepet noenlunde, og at jeg hadde skrevet en grei redegjøring, men jeg følte ikke det var en ... *fagtekst* i den- sånn helhetlig som jeg ville tenkt på at en fagtekst skal se ut. Jeg hadde jo ikke noen problemstilling, jeg hadde jo ikke noe jeg skulle finne ut av eller prøve å svare på i oppgaven, annet enn «forklar dette begrepet».

C: Det var en faktatekst!

Deltaker A savnet problemstilling og en form for undersøkelse i oppgaven. Deltaker C supplerte med å kalle oppgaven for en «faktatekst». Siden deltakerne virket å være i tvil om tekstene deres om hermeneutikk var fullverdige fagtekster, spurte jeg deltakerne om de kunne si noe om hva de mente en typisk fagtekst burde inneholde. På dette svarte deltaker C og D følgende:

C: For det første må du formulere, sånn, problemstillingen i innledningen. Og så er det på en måte den røde tråden som bringer deg gjennom (...) Også skal du gjerne svare litt på det ... det spørsmålet du stiller da i introduksjonen, i konklusjonen din.

D: (...) det måtte være en innledning, hvor du sier hva problemstillingen er- hva er det jeg skal finne ut i den teksten her (...) så er det drøfting og ... avslutning med konklusjon.

Også deltaker C og D mente at en typisk fagtekst burde inneholde en problemstilling, og en tilhørende undersøkelse. Siden hermeneutikk-oppgaven etterspurte verken problemstilling, undersøkelse eller drøfting, ville ikke deltakerne betegne den som en fullverdig fagtekstoppgave. At deltakerne ikke anerkjente hermeneutikk-oppgaven som en fullstendig fagtekstoppgave, og mente at fagtekster burde ha som mål å undersøke og besvare en problemstilling, gir inntrykk av at deltakerne hadde en oppfatning av fagtekstskrivning som en *kunnskapsbrukende, rekonstruktiv prosess*, framfor en oppfatning av fagtekstskrivning som *reproduksjon* av kunnskap. Dette vil jeg diskutere nærmere i drøftingsdelen.

Videre i diskusjonen om fagteksters formål og kriterier, sammenlignet deltaker A fagtekster med argumenterende tekster.

A: (...) i mitt hode så har jeg alltid tenkt på en fagtekst som en argumenterende tekst. At- ja, jeg ville nesten plassert det i samme bås som leserinnlegg og essay og den slags, i den forstand at ... du har et eller annet du har funnet ut av som du har lyst å overbevise leseren om.

Videre forklarte hen hvordan en slik overbevisende tilnærming i en fagtekst kunne se ut, med et eksempel fra en fagtekstoppgave der de skulle analysere en samtale:

A: (...) for eksempel i den der samtaleanalysen vi hadde, så kunne jeg ha skrevet «(...) Denne samtalen var lite læringsfremmende og inkluderende. I denne oppgaven skal jeg, gjennom å vise til ditten og datten (...) vise til hvorfor det er tilfellet». Og da har du en hook, sant (...) for meg er det veldig intuitivt å skjønne «okay, hvordan skal jeg da bygge opp resten av artikkelen for å underbygge dette». Nå har jeg nettopp sagt til leseren «dette er det jeg har funnet ut, dette er min påstand».

I denne fagteksten hadde deltaker A skrevet en påstand i innledningen («samtalet var lite læringsfremmende og inkluderende»), som ble utarbeidet gjennom lesingen og undersøkelsen hen hadde gjort i forbindelse med skrivingen. Med denne tilnærmingen, opplevde også A at hen fikk etablert en struktur for det videre innholdet i fagteksten, som ville vært å skrive fram argumenter, i lys av relevant teori, for å underbygge påstanden fra innledningen. Dette satte i gang en diskusjon mellom Deltaker A og C om hvorvidt formålet med fagtekster var å *overbevise* eller om de skal være *utforskende*:

C: Jeg tenker det er litt mer utforskende.

C: (...) jeg har hatt en annen tilnærming enn deg, for jeg har ikke prøvd å argumentere for «dette er det jeg har funnet ut og derfor skal jeg overbevise deg om at dette er riktig». (...) jeg tror ikke man må gjøre det på den ene måten eller den andre, jeg tror det kan fungere begge deler.

C fortalte at hen hadde hatt en annen tilnærming enn deltaker A, og inntok heller en utforskende posisjon i fagtekstene sine. Hva deltaker C mente med å være «mer utforskende», kommer jeg nærmere tilbake til nedenfor. Samtidig anerkjente hen deltaker A sin tilnærming, og trodde at både en overbevisende og en utforskende tilnærming kunne fungere i fagtekster. Deltaker A fortsatte å argumentere for en overbevisende tilnærming til fagtekstskrivning:

A: (...) dette høres kanskje litt sånn passiv-aggressivt ut, men jeg er litt opptatt av at det skal være en god tekst utover det formelle. (...) en sånn ... ren informativ her-er-det-fakta-i-saken-tekst er drit kjedelig (...) jeg tenker at selv i en- eller en sånn formell skrivesituasjon som en fagtekst er, så må du ha et eller annet som (...) du må jo ha et eller annet som gjør at leseren skal gidde å lese det du holder på med (...) så tror jeg det bidrar til at teksten blir mottatt bedre og- hvis man skal være kynisk på det, at en får bedre karakter på en tekst hvis den er gøy å lese.

Her fortalte deltaker A at «formelle skrivesituasjoner», slik som fagtekster, burde inneholde noe som gjør at leseren skal «gidde å lese» teksten. En påstand-argumentasjon-tilnærming kunne bidra til å gjøre teksten mer «gøy å lese», som hen opplevde at også kunne bidra til bedre vurdering på teksten. Deltaker C tok til orde for en mer utforskende tilnærming, som innebar følgende:

C: Ja, fordi da har du på en måte, et sånt statement (...) jeg pleier alltid å introdusere med et spørsmål heller enn et [statement] (...) som regel så har det vært et sånt undersøkelsesspørsmål heller ... fordi det er slik jeg har tolka det, egentlig. Jeg har ikke tolka det som en argumenterende [tekst].

I stedet for å innlede fagtekstene sine med en påstand, introduserte deltaker C fagtekstene sine med et undersøkelsesspørsmål. Hvordan dette kunne sett ut i en fagtekst, kom vi ikke inn på i samtalen. Å innlede med et spørsmål i fagtekster, opplevde deltaker A som kjedelig og feigt:

A: (...) nei det synes jeg- ja, nei det er kjedelig. (...) Jeg synes det er litt feigt hvis jeg kan si det (ler litt). Jeg synes du skal ha- du skal konkludere i innledningen.

Ifølge deltaker A burde man konkludere allerede i innledningen, og det ville være kunstig å innlede teksten med et spørsmål:

A: (...) når du skriver en fagtekst, så skriver du typisk den etter du har gjort arbeidet, sant, altså etter du har funnet ut av ting, etter du har lest pensum, etter du har eventuelt gjort noe forskning eller en undersøkelse (...) så da tenker jeg det er nærmest uærlig å, i innledningen, skrive «hvordan kan dette henge sammen» (...) for du vet jo hvordan dette- det er jo nettopp det du har sett på (...) da synes jeg det er kunstig å skulle ta en sånn retorisk ... mellomstilling med sånn «å, dette vet vi ikke ennå».

Etter å ha hørt deltaker A sitt resonnement, kommenterte jeg på A sin tilnærming med å konkludere i innledningen, og sa at den minnet om slik man skriver sammendrag i forskningsartikler: «(...) da har man jo gjerne et sånt sammendrag i starten der du forteller litt sånn ... 'her er litt av det jeg har funnet ut ...'». Deltaker C kommenterte mitt utsagn:

C: Men det starter jo med et forskningsspørsmål, før du- og så har du kanskje en hypotese. Men så må du utføre studien, og så finner du ut hva du har funnet. Og så skriver du abstract-et etterpå, fordi dette er det jeg fant ut av.

C påpekte her at forskning tar utgangspunkt i spørsmål, og at sammendrag i forskningsartikler blir skrevet etter man har fullført og skrevet om studien, som en form for oppsummering av studien man har utført. For å få innblikk i deltaker D sin oppfatning av fagteksters formål, gjenopptok jeg denne diskusjonen i oppfølgingsintervjuet. Her spurte jeg om hva hen tenkte om den utforskende og overbevisende tilnærmingen som deltaker C og A snakket om:

D: (...) jeg kan variere litt med om jeg starter med et spørsmål (...) eller «i denne teksten skal jeg finne ut blabla». Eller om jeg gjør det mer som A da, at jeg skriver rett og slett svaret først også «oi, hvordan kom jeg fram til det?» etterpå.

Ola: Så du har gjort begge deler, på en måte?

D: Ja. Har det (Oppfølgingsintervju).

Deltaker D hadde altså erfaring med begge disse tilnærmingene, og kunne variere mellom å konkludere og stille spørsmål i innledningene sine.

Som nevnt, ga deltaker A uttrykk for at formålet med fagtekster er å overbevise leseren om det man har funnet ut i forbindelse med skrivingen av fagteksten. A fortalte også at hen som regel tar et standpunkt i fagtekstens innledning og skriver en påstand, som hen har kommet fram til gjennom det undersøkende arbeidet i forbindelse med fagteksten. Videre skrives argumentene fram, i lys av teori fra pensum. Deltaker C hadde en annen oppfatning av hva formålet med fagtekster er, og ga uttrykk for en mer utforskende og spørrende tilnærming til fagtekstskrivning – «Det starter jo med et forskningsspørsmål» – utgangspunktet for fagtekster er at man stiller et spørsmål eller en hypotese, som man dermed undersøker for å finne svar på. Deltaker C sin undersøkende tilnærming kom til uttrykk ved at hen innledet tekstene sine med et spørsmål, i stedet for en (begrunnet) påstand/konklusjon. Deltakerne hadde altså ulike oppfatninger av hva formålet med fagtekstskrivning er, men konkluderte til slutt med at både en overbevisende og en utforskende tilnærming i fagtekster kunnen fungere godt:

Ola: Så dere er litt uenige her da, med andre ord

C: Neeei, ikke nødvendigvis, men jeg bare- kanskje ikke den eneste måten å gjøre det på. (A bekrefter) Jeg har ikke gjort det sånn, men jeg har fortsatt fått god karakter jeg også (...)

A: Nei, og jeg tror kanskje ikke det spekteret er helt synlig på en del nye studenter, at ... (C skyter inn)

C: Ja, de forteller ikke oss om dette. (...) De sier jo selvfølgelig at det er mange måter å gjøre det på, men ... vi kunne godt fått litt sårn ... «hvordan skriver man egentlig en ... innledning».

Diskusjonen endte med at deltakerne etterlyste opplæring om dette – de var usikre på om nye studenter i det hele tatt er klar over at man kan ha ulike tilnærminger i fagtekstskrivning, og savnet veiledning og oppklaring fra faglærere. Dette diskuteres også nærmere i drøftingen. Selv om deltakerne hadde ulike syn på fagteksters formål, ga alle uttrykk for at fagtekstskrivning burde innebære å *bruke* fagets kunnskap. Deltakerne hadde en gjennomgående oppfatning av fagtekstskrivning som en rekonstruktiv/kunnskapsbrukende prosess. Dette diskuteres nærmere i drøftingen.

I forlengelsen av diskusjonen om formålet med fagtekster, ble fagteksters innhold og struktur diskutert. I et resonnement om hvilke elementer en typisk fagtekst burde inneholde, nevnte deltaker D begrepet *drøfting*. Her spurte jeg deltakerne hvordan de ville definere drøfting, hvorpå deltaker C sa følgende:

C: Trekke resultater opp til teori og ... hvilken sammenheng det har- men det varierer jo veldig på hva oppgaven var da.

Videre fortalte C om noen eksempler på fagtekstoppgaver de hadde fått, og hvordan drøftingen forløp seg i disse. En av oppgavene var å analysere flere elevtekster, i lys av ulike tekster fra pensum, der de skulle «(...) komme med forslag til formativ respons basert på forskning gjort på tilbakemelding til elevtekster». Her skulle studentene identifisere forbedringspotensial i elevtekstene og gi respons, og drøftingen besto i å begrunne responsen de hadde gitt og diskutere hvorfor de valgte å formulere responsen slik de gjorde. En annen fagtekstoppgave handlet om lesing og vurdering, der drøftingen besto i å diskutere og sammenligne to ulike metoder for vurdering av lesing. I denne oppgaven hadde deltaker A valgt ut to ulike vurderingsformer, og sammenlignet dem. A beskrev drøftingen i denne oppgaven slik:

A: Og da tenker jeg jo at da handler jo det, det å drøfte i en fagtekst- det handler jo om å komme med sine egne meninger i lys av pensum.

C: Ja, i lys av teori alltid.

Å drøfte i denne sammenhengen, handlet om å skrive fram sine egne meninger i lys av pensum, hvorpå A utdypet:

A: (...) så det ville jo vært useriøst hvis jeg da skulle skrevet sårn (...) hva var det jeg skrev om- nasjonale prøver, skrev jeg veldig negativt om: «... det er noe drit, det suger, det vet alle». (...) det hadde ikke stått seg helt i en fagtekst. Men, hvis man da kunne skrevet sårn (...) «denne formen for summativ respons har vist seg å være demotiverende på elever og dessuten ikke lett lar seg tilpasse blabla ...».

Her opplevde A at det var mulig å drøfte i form av å kritisere nasjonale prøver, så lenge formen var saklig og det ble vist til forskning som underbygget og legitimerte kritikken. Hen opplevde at så lenge man kan underbygge meningene sine, så «(...) kan du slippe unna med ganske mye (...) Da kan du si ganske mye så lenge du underbygger påstandene dine, særlig med pensum».

Deltaker A hadde flere resonnementer om hva drøfting innebærer. Blant annet ble drøfting sammenlignet med matematikkoppgaver, der man må vise utregningen for svaret man har kommet fram til:

A: (...) vendt meg til å tenke på det litt som en matteoppgave (...) hvis du har kommet til et svar så må du vise utregningen. (...) når jeg drøfter da, så liksom- ta de gjennom resonnementsrekken (...) «dette viser denne forskningen, dette viser denne forskningen, derfor kan vi tenke at».

Her vil jeg trekke en parallell til det deltaker A fortalte tidligere, at formålet med fagtekstskrivning er å argumentere og overbevise leseren om en (faglig begrunnet) påstand. For A virket drøfting å være synonymt med å argumentere – hen har kommet fram til en konklusjon i teksten, og for å vise hvordan hen har kommet fram til konklusjonen, vil hen «vise utregningen» ved å ta leseren gjennom resonnementet.

Deltaker D fortalte om sine tanker om drøfting i både fokusgruppe- og oppfølgingsintervjuet:

D: Jeg er egentlig helt enig med det A sa, om at du- man skal bruke den teorien man har med, også skal man finne ut hva er det jeg er enig i her og hvordan henger det sammen (Fokusgruppeintervju).

D: Drøfte, da ser du på hva er det andre folk sier, hva er det jeg forstår ut av det andre folk sier, også konkluderer jeg hva- ja, hva kan det bety da (ler litt).

Ola: Så du bruker deg selv aktivt i drøftingen, dine egne tanker og (D bekrefter) ...

D: Ja. Hvis ikke blir det jo bare en oppsummering av hva alle de andre har sagt (Oppfølgingsintervju).

For deltaker D, hadde teori og litteratur en sentral plass i drøftingen. Samtidig var det viktig å trekke inn sine egne refleksjoner om teorien, for å unngå at drøftingen kun blir «en oppsummering av hva alle de andre har sagt». Her ga deltaker D uttrykk for at det er viktig å innta en posisjon og vise fram sin egen stemme i teksten. Her også gis det uttrykk for en oppfatning av fagtekstskrivning som en kunnskapsbrukende og rekonstruktiv prosess – drøftingen må være noe mer enn gjentakelse av kunnskap.

4.3.2 Skrivning i musikk

Deltaker A og D delte noen av sine opplevelser med skrivning i musikkfaget. Disse opplevelsene blir ikke diskutert videre i drøftingen, da musikk-skriving var, i forhold til andre samtaletemaer, et lite diskutert tema i intervjuene. Jeg har likevel valgt å presentere det deltakerne fortalte om sine opplevelser med skrivning i musikk, i tilfellet dette kan bidra til inspirasjon til å forske på dette feltet.

I forbindelse med samtalen om tekstrespons i engelsk (som beskrevet under delkapitlet Respons), spurte jeg deltaker A og D om deres tanker om skrivning i musikk. A opplevde at musikkskrivningen hadde en lavere akademisk standard enn norskskrivningen:

A: (...) det har vært litt skrivning (...) Jeg følte ikke de var veldig strenge på formelle ting. Men det var jo litt «viben» i det faget uansett, følte jeg. Det var ikke så farlig med formelle ting, så lenge man ... hadde hodet litt med seg, og så lenge man engasjerte seg og ... involverte seg godt i faget på en måte.

A: Jeg tenker på den teksten jeg leverte til eksamen, som var nå, så følte jeg at det var ikke nødvendigvis alt der som var til den samme (...) akademiske standarden som jeg ville holdt meg til i norsk-skriving.

A: (...) jeg følte jo på en måte at så lenge jeg bare turte å ha litt meninger, så var det ikke så farlig med formalia i musikkfaget.

I tillegg til mindre strenge formelle krav i musikk enn i norsk, opplevde A at man kom langt ved å bare «tørre å ha litt meninger» i musikktekstene sine. Deltaker D ga uttrykk for en lignende opplevelse av musikkskriving i oppfølgingsintervjuet:

D: Ikke så mye skriving. Det har kanskje vært et par oppgaver per semester (...) når vi har laget låt, så har vi også hatt sånt refleksjonsnotat i tillegg til låten, da. Så det har vært skriving blandet inn der òg, sånn at vi skal tenke over ... hva- hvorfor lærer vi dette, hvorfor gjør vi det (Oppfølgingsintervju).

D: (...) man tar det kanskje litt mer seriøst i norsk-faget enn i musikk-faget, merker jeg, fordi lærerne også ikke vektlegger det skriftlige i musikken så masse da. De vektlegger mer det fysiske og det- ja, aktive som vi gjør (Oppfølgingsintervju).

D opplevde at det praktiske sto i sentrum i musikkfaget, og at de musikkfaglige skriveoppgavene stort sett bestod i å reflektere over ulike aspekter ved de praktiske musikkoppgavene. I tillegg til dette hadde D inntrykk av at både undervisningen og skriveoppgavene i musikk hadde et større didaktisk fokus enn i norsk, og at refleksjonstekstene i musikk ofte handlet om å reflektere over det didaktiske potensialet i det praktiske arbeidet:

D: I musikk er det ikke (...) eller det er mer didaktisk fokus (...) For i norsk-faget har det vært veldig sånn ... det blir mer master-rettet enn profesjonsrettet, da.

Ola: Hvordan er skrivingen didaktisk da, hva legger du i det?

D: Jeg tror at man- det er mer skriving i sånn ... om undervisningsopplegg og hva- «hvilken rolle har dette her for eleven sin utvikling» (...) Man har jo noen slike tekster i norsk-faget òg, men ikke- det har vært mer av de andre typene skriving da (Oppfølgingsintervju).

Sammenlignet med norskfaget opplevdes musikkfaget som mer relatert til undervisning i grunnskolen. Samtidig kunne hen se likhetstrekk mellom de to fagene:

D: (...) vi hadde jo en skriftlig del på eksamen nå i høst, eller vinter da. Og jeg- da skrev jeg jo som om det var i norsk-faget, bare at jeg brukte musikk-faglige begrep.

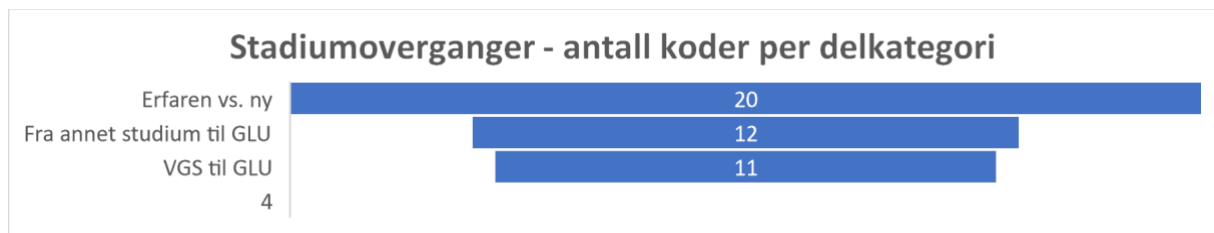
Ola: Så du får på en måte litt bruk for det du gjør i norsk-faget da?

D: Ja ja ja, det gjør man nok (...) Ja, for det er jo mye sånn refleksjon (Oppfølgingsintervju).

D opplevde at refleksjon står sentralt i både musikk- og norskskriving.

4.4 Stadiumoverganger

I hovedkategorien Stadiumoverganger, endte jeg opp med til sammen 43 datanære koder etter analysen. Disse kodene har jeg også gruppert inn i delkategorier:



Figur 4.5 – Stadiumoverganger – Oversikt over antall datanære koder per delkategori

I diagrammet over er hovedkategorien Stadiumoverganger representert med fire delkategorier. Diagrammet viser også de til sammen 43 datanære kodene fordelt utover i delkategoriene.

For utdyping av begrepet *stadiumovergang*, se kapittel 2.2.3. I min analyse, har jeg undersøkt deltakernes opplevelser og tanker rundt overgangen til å tilpasse seg/håndtere akademisk skriving ved «Grunnskolelærerutdanningen 5-10 med norsk».

Deltakerne snakket om både egne og andres overganger til akademisk skriving ved GLU 5-10. Den første delkategorien i diagrammet, «Erfaren vs. ny», består av koder i datamaterialet som omhandler førstegangsstudenters møte med akademisk skriving ved «GLU 5-10 med norsk», men sett fra perspektivet til deltaker A, B og C. Disse deltakerne hadde tidligere erfaring fra høyere utdanning, og fortalte om sine oppfatninger av førstegangsstudenters utfordringer med skriving ved «GLU 5-10 med norsk». Deltakerne hadde, som nevnt, arbeidet med samskrivingsoppgaver og medstudentrespons det første studieåret, der de fikk innblikk i flere førstegangsstudenters skriving. Med «førstegangsstudent», sikter jeg til studenter som ikke har tidligere erfaring fra høyere utdanning når de begynner på «GLU 5-10 med norsk». Siden deltaker A, B og C hadde tidligere erfaring fra høyere utdanning, refererer jeg til disse deltakerne som «erfarne studenter» noen ganger i dette del-kapitlet. Delkategorien «Fra annet studium til GLU», omhandler deltaker C sin stadiumovergang fra en realfaglig utdanning til «GLU 5-10 med norsk». Her fortalte C om sitt møte med de akademiske skrivekonvensjonene i norsk og engelsk ved GLU 5-10, som opplevdes forskjellig fra akademisk skriving ved den realfaglige utdanningen. Delkategorien «VGS til GLU», omhandler deltaker D, som ikke hadde tidligere erfaring fra høyere utdanning, sin opplevelse av overgangen fra videregående skole til GLU 5-10.

4.4.1 Erfaren vs. ny

I norskfaget fikk deltakerne innblikk i sine medstudenters skriving gjennom både samskrivingsoppgaver og en økt med medstudentrespons. Gjennom arbeidet med samskriving, der deltaker B sin gruppe besto av både studenter med og uten tidligere erfaring fra høyere utdanning, hadde B observert at førstegangsstudentene i gruppa hadde en annen tilnærming til skrivearbeidet enn h*n selv:

B: Jeg merket veldig stor forskjell i (...) hvor mye man ville ha ut av teksten, og på hvilken list man (...) trodde at man måtte legge seg på. (...) for når jeg i tillegg har gått ett år på lærerstudiet fra før, så har jeg på en måte blitt vant til at «okei, dette her holder, liksom» (...) dette holder for godkjent.

Med den studieerfaringen deltaker B hadde, var det kjent hvor mye arbeid som måtte legges ned i skrivearbeidet for å få fagtekstene opp på det nivået som krevdes for å få dem godkjent. Som følge av dette, opplevde B at hen hadde et mer avslappet forhold til fagtekstskrivningen enn førstegangsstudentene, og at førstegangsstudentene trodde at terskelen for å få fagtekstene godkjent var høyere enn den egentlig var:

B: (...) det jeg opplevde var jo de som var veldig nye trodde det at listen lå så utrolig mye høyere enn der den egentlig lå. Så jo lenger ut i semesteret vi kom, jo mer rolig tok de det (...) fordi de fant ut etter første og andre innlevering at dette faktisk ikke er så farlig- det er ikke så høy terskel på universitetet som man tror.

B: (...) man tror universitetet er mye større og skumlere enn det egentlig er.

B opplevde at førstegangsstudentene tok fagtekstskrivningen i overkant alvorlig i starten, men at de forsto utover semesteret at de kunne senke kravene til seg selv. Også deltaker D, som var førstegangsstudent selv, kjente seg igjen i beskrivelsen til deltaker B: «Kjenner meg ganske igjen i det- man legger listen veldig høyt første semesteret i hvert fall» (mer om deltaker D sin stadiumovergang i kapittel 4.4.3). B hadde studert ved en annen lærerutdanning tidligere, og hadde kjennskap til mengden arbeid som måtte legges ned for å få fagtekster godkjent, noe førstegangsstudenter ikke nødvendigvis har. Her kan det også tenkes at det var helt nødvendig for førstegangsstudentene å legge ned mer innsats i skrivingen i begynnelsen, for å klare å håndtere overgangen til skriving i høyere utdanning. Dette diskuterer jeg nærmere i drøftingen. Også deltaker C kjente seg igjen i B sin opplevelse av førstegangsstudentene:

C: Det er typisk den der, føler jeg. At de førsteårsstudentene er litt sånn «herregud» (...) Etter hvert så skjønner man at det ordner seg og at du ikke trenger å lese all pensum til hver minste side (B bekrefter), så lenge du ... får med deg hoved-essensen.

I tillegg til opplevelsen av at førstegangsstudenter tok fagtekstskrivningen i overkant seriøst de første oppgavene, antydte C her at nye, uerfarne studenter tar pensumlesingen ekstra alvorlig. Utover i semesteret skjønner man at ikke alle pensumtekstene er like viktige, og at det viktigste er å få med seg hoved-essensen. Deltaker A bygde videre på C sitt resonnement, og fortalte at med studieerfaring kommer også evnen til å lese pensum med et mer kritisk blikk:

A: Ja, det er jo òg at man kan velge litt i pensum og til og med være litt uenig med pensum (...) etter hvert som man blir eldre så kan man være litt sånn arrogant- man har en sånn «sunn arroganse» i forhold til academia.

A opplevde at hen var mer i stand til å velge i og være uenig med pensum nå enn før. Med ordene «eldre» og «arrogant» i dette sitatet, siktet A trolig til at med mer studieerfaring, blir man mer selvsikker og trygg på sin akademiske skriving. Jeg tolker også A dit hen at med mer studieerfaring, får man også øvet evnen til å lese pensumtekster med et kritisk blikk, som gjør at man kan tillate seg å «være litt uenig med pensum», og kan tillate seg en «sunn arroganse i forhold til akademia». Deltaker C sa seg enig med A, og la til følgende: «(...) jeg har skjønnet at vi bruker jo ikke alt pensumet vi må bruke i den pensum-pakka, så jeg ser an, jeg, hva som vi faktisk trenger (ler litt). Og det går fint det òg». Studieerfaringen har gitt en forståelse av at hen ikke behøver å lese all pensumlitteraturen.

Deltaker A hadde også inntrykk av at mange nye studenter skrev «stivt» og «tørt», i form av at de refererte mye til pensum og drøftet svært lite:

A: (...) konsekvens man får av at man bare må finne ut av fagtekst-ting ... at det blir, på en måte, fordommene om hva som er en fagtekst som styrer hvordan man skriver da. Så jeg fikk inntrykk- særlig i andre semesteret, når vi hadde mye responsarbeid sammen ... så synes jeg det var mange som skrev veldig ... tørt.

A: (...) når man ikke har en tydelig tanke om hva som er lov og ikke i fagskriving (...) så vet man jo heller ikke hvor langt man kan tøye strikken (...) det blir til at mange ... mange skriver veldig sånn stivt og tørt og tar ingen sjanser, og bare refererer til pensum og knapt nok drøfter noe som helst (...).

Usikkerhet knyttet til hva som er tillatt og ikke i fagtekstskrivning, kan, ifølge A, føre til at man må gjette seg fram til fagets skrivekonvensjoner, som gjerne gjør fagtekstene «tørre», kunnskapsrefererende, og lite drøftende. Her kan det også virke som at deltaker A etterspurte mer opplæring i fagtekstskrivning på utdanningen – dersom man ikke har blitt utstyrt med en tydelig tanke om hva fagtekstskrivning innebærer, «så vet man jo heller ikke hvor langt man kan tøye strikken».

De erfarne deltakerne opplevde at de kunne se at førstegangsstudentene opplevde en større overgang enn dem i begynnelsen av utdanningen. Har man studieerfaring fra før, blir gjerne møtet med den akademiske skrivingen ved «GLU 5-10 med norsk», forståelig nok, mindre krevende enn for studenter som kommer rett fra videregående skole og ikke har det samme grunnlaget for akademisk skriving. Her ga de tre erfarne deltakerne uttrykk for en myk overgang i møtet med akademisk skriving ved «GLU 5-10 med norsk» – de hadde kjennskap til hvor mye arbeid de måtte legge ned i fagtekstskrivningen for å få tekstene godkjent, og det å lese pensumlitteratur med et kritisk blikk og gjøre utvalg i pensum lå mer naturlig for dem enn for førstegangsstudenter.

Selv om deltaker C var enig i deltaker B og A sine betraktninger om arbeidsmengde og pensumlitteratur, kunne hen fortelle om andre utfordringer knyttet til møtet med akademisk skriving ved «GLU 5-10 med norsk». C sin overgang fra en realfaglig utdanning til grunnskolelærerutdanningen blir beskrevet nærmere nedenfor.

4.4.2 Fra annet studium til GLU

Deltaker C hadde tidligere studert på et realfaglig utdanningsprogram, og fortalte om overgangen fra skrivning på realfagsstudiet til skrivning ved GLU 5-10 allerede helt i starten av fokusgruppeintervjuet. Her fortalte hen blant annet om forventninger om refleksjon og egne tolkninger i fagtekster:

C: (...) spesielt i norsk og sånn, merka jeg at de forventer mer at du skal legge inn egne meninger og egne tolkninger (...) på [realfagsstudiet] så var det veldig lite egne tolkninger. (...) her måtte du finne en balanse mellom det å legge inn egne ting, samtidig som du trekker inn ... pensumlitteratur da. Så det tok litt tid å få ... smooth, på en måte.

Som nevnt tidligere i analysen, i delkapitlet om kildeføring, opplevde deltaker C at det var utfordrende å finne en god balanse mellom kildereferering og egne refleksjoner i fagtekstskrivningen i norsk og engelsk ved GLU. C ga også uttrykk for at dette var noe hen fortsatt opplevde som utfordrende på tidspunktet for fokusgruppeintervjuet. Videre i samtalen, utdypet C hva som gjorde balansen mellom kildereferering og egne refleksjoner utfordrende:

C: (...) jeg har vært så fokusert på å trekke inn teorien (...) visste ikke at jeg skulle legge inn egne tanker og refleksjoner rundt alt (...) litt sånn overgang fra å ... gå fra noe mer realfaglig til noe mer samfunnsfaglig og språklig.

Overgangen fra en realfaglig utdanning til en samfunnsvitenskapelig/humanistisk utdanning opplevdes som utfordrende. Dette framsto som mye av grunnen til at deltaker C opplevde utfordringer med å balansere kildereferanser og egne refleksjoner og tolkninger. På det tidligere studiet var det vanligere å gi mer plass til teorien i fagtekstskrivningen, og hen opplevde at det var langt mindre rom for egen tolkning der: «Det har ingenting å si hva du mener (sier det leende), for dette her er forskningen liksom». I norsk og engelsk på GLU derimot, opplevde hen at refleksjon hadde en langt større plass. Det var utfordrende å få grep om det akademiske språket i disse fagene:

C: (...) det som kanskje jeg har tenkt mer om i forhold til skrivning er at hvilken stilling jeg skal ta i teksten, kan jeg bruke «jeg» for eksempel? Eller burde jeg være mer passiv? ... For jeg har alltid vært sånn- hovedregel om å skulle være mest mulig passiv, men så fikk jeg opplevelsen av det at- siden du skal begynne å trekke inn egne refleksjoner og sånt, så- hva er stilen egentlig? Hva er det akademiske språket når vi kommer inn i dette fagområdet?

Deltaker C var vant med å innta en mer passiv stemme i fagtekstene sine på realfagsstudiet. I norsk- og engelsk-skrivningen på GLU, der det var forventet mer egenrefleksjon, ble det dermed usikkerhet rundt hvilken stilling man skulle innta i tekstene, og hvordan man skulle formulere dette skriftlig. Med andre ord opplevde C utfordringer med å tilpasse seg *diskursen* i norsk- og engelskfaget. Hen opplevde at egenrefleksjon var en viktig del av det akademiske språket i disse fagene, og det var utfordrende å finne ut hvordan dette skulle uttrykkes – «hva er stilen egentlig?». Deltaker C sin stadiumovergang diskuteres nærmere i drøftingsdelen.

4.4.3 VGS til GLU

I oppfølgingsintervjuet med deltaker D, som var førstegangsstudent studieåret før datainnsamlingen min tok sted, spurte jeg om hvordan hen opplevde overgangen fra videregående skole (vgs) til «GLU 5-10 med norsk». I fokusgruppeintervjuet hadde hen fortalt i korte trekk om noen utfordringer ved denne overgangen, slik som møtet med kildeføring. Derfor tok jeg opp dette igjen i oppfølgingsintervjuet, og spurte D om hvordan hen opplevde overgangen fra vgs til GLU 5-10. I fokusgruppeintervjuet ble kildeføring beskrevet som «(...) det vanskeligste for min del», fordi det ikke ble gjennomgått noe særlig på vgs. I oppfølgingsintervjuet fortalte deltaker D videre om opplevelsen av å lære seg et helt nytt system for kildeføring. Dette er gjort rede for i kapittel 4.1.2.

I forlengelsen av dette spurte jeg D om hen kunne huske om det var noen flere aspekter ved akademisk skriving som var spesielt utfordrende i stadiumovergangen fra vgs til høyere utdanning. Her tenkte D noen sekunder, før hen fortalte om opplevelsen av samskriving i norsk det første semesteret. Dette opplevdes utfordrende, da studentene i gruppa skrev ulikt og at det derfor ble vanskelig og tidkrevende å få flyt i de samskrevne tekstene. Dette var imidlertid noe deltakerne som hadde tidligere erfaring fra høyere utdanning, også syntes var utfordrende. Deltaker B hadde en lignende beskrivelse av samskriving: «(...) den formuleringen og skrivemåten der, også kommer det en helt annen skrivemåte der (...) ser veldig rotete ut, hvis du ser stor forskjell på måten folk skriver på». Deltaker A beskrev samskriving som «helvete», fordi «(...) det tok så lang (tid)», siden gruppemedlemmene hadde ulike måter å skrive på. Siden de erfarne deltakerne også opplevde utfordringer med samskriving, blir det unaturlig å knytte deltaker D sin opplevelse av samskriving først og fremst til stadiumovergangen fra vgs til GLU 5-10.

Lenger ut i oppfølgingsintervjuet, i samtale om skriveveiledning, fortalte deltaker D følgende:

D: (...) stort sett er responsen mer på innhold og ikke selve oppbyggingen av teksten (...) i hvert fall for min del har jeg ikke fått noe respons på det. Men jeg tror jeg har knekt litt koden også da på ...

Ola: Ja, det hjelper jo. Hvor lang tid tok det da, synes du, før du på en måte knakk den skrivekoden?

D: Det tok veldig kort tid. Jeg fikk jo god karakter på første eksamen skriftlig, så (...) Jeg har liksom aldri hatt noe stort problem med det, jeg har alltid vært glad i å skrive i norsk-faget.

D mente å ha fått lite respons på *måten* hen skriver på. Her antydte hen også at det muligens skyldtes at hen hadde «knekt koden». Hen opplevde at det tok kort tid å knekke koden i norskfaglig skriving, da hen fikk god karakter allerede på første skriftlige eksamen, og hadde alltid vært glad i å skrive i norsk-faget. Her ga hen uttrykk for at overgangen fra skriving ved vgs til skriving i norsk ved GLU 5-10 ikke var så utfordrende. I fokusgruppeintervjuet derimot, i samtale om fagtekstoppgaven om hermeneutikk, ga hen uttrykk for at det var utfordrende å mestre det norskfaglige akademiske språket i begynnelsen:

D: Jeg husker det var veldig vanskelig å forstå temaet ... så jeg brukte veldig lang tid på å skrive den oppgaven, husker jeg.

Hermeneutikk-oppgaven ble også bragt opp i oppfølgingsintervjuet. Her fortalte D at den tilhørende pensumteksten til oppgaven var tung, med mange ukjente begreper, og den var vanskelig å forstå:

D: (...) veldig tung sånn, veldig faglig artikkel, med mange begreper som var nye og ... ja, akademisk språk- det var jo på en måte litt første møtet med sånn ordentlig akademisk språk, tror jeg som gjorde det vanskeligst (Oppfølgingsintervju).

For D var det vanskelig å lese og tolke pensumteksten om hermeneutikk, og teksten opplevdes også som det første virkelige møtet med akademisk språk i norsk ved GLU 5-10. Videre i oppfølgingsintervjuet relaterte hen også møtet med det vanskelige norskfaglige akademiske språket til overgangen fra vgs til GLU 5-10:

D: Men så var det også det akademiske språket, men det gjelder jo også pensumlitteraturen, at det var som et helt nytt språk nesten. (...) i starten måtte jeg jo lese mange av tekstene sånn «tusen ganger», skulle jeg til å si, før jeg forsto hva det var som sto (Oppfølgingsintervju).

D opplevde at hen måtte bruke mye tid på å tolke og forstå det akademiske språket i pensumtekstene. Språket beskrev hen som tungt, med mange nye og ukjente begreper. Å lære seg å lese og tolke akademisk språk, framstår som den vanskeligste faktoren i deltaker D sin stadiumovergang. I forlengelsen av dette, spurte jeg D om hvordan hen opplevde det å lese akademiske tekster på tidspunktet for oppfølgingsintervjuet:

D: Nå er det lettere, for nå har man- eller jeg har på en måte knekt den koden for hvordan leser man dette språket da, skulle jeg til å si. (...) For det er jo liksom at man må komme inn i det (Oppfølgingsintervju).

D følte altså at det var lettere å lese og forstå de norskfaglige akademiske tekstene nå enn i starten på utdanningen. Hen fortalte også at dette var noe man «må komme inn i» - hen har altså gradvis forstått det norskfaglige akademiske språket gjennom å ha lest og jobbet med slike norskfaglige akademiske tekster over tid. Hen har måttet jobbe seg inn i den norskfaglige diskursen ved GLU 5-10, og følte nå at hen hadde en bedre forståelse av det akademiske språket på dette fagområdet. Jeg vil diskutere deltaker D sine opplevelser av møtet med det norskfaglige akademiske språket i drøftingen.

5 Drøfting

I det følgende vil jeg drøfte de mest sentrale funnene fra analysen. Først diskuterer jeg deltakernes oppfatninger/forståelser av akademisk skriving, der jeg anvender begrepsparet kunnskapsrefererende og kunnskapsbrukende skriving (se Bereiter & Scardamalia, 1987; Mateos & Solé, 2012). Deretter diskuterer jeg deltakernes utfordringer knyttet til deres stadiumoverganger til «GLU 5-10 med norsk», i lys av presentert teori om stadiumoverganger (Ask, 2007b; Hoel, 2012; Ivanič, 1998). Avslutningsvis diskuterer jeg deltakernes opplevelser av opplæring i akademisk skriving, som først og fremst har skjedd gjennom respons.

5.1 Deltakernes forståelser av akademisk skriving

Et av mine forskningsspørsmål i masterprosjektet er: *Hvilke forståelser har deltakerne av akademisk skriving?* Et sentralt funn fra analysen var at deltakerne hadde en gjennomgående kunnskapsbrukende forståelse av akademisk skriving, framfor en kunnskapsrefererende forståelse.

Skriveoppgaver i høyere utdanning krever ofte mer enn reproduksjon av annet materiale (slik som egen undersøkelse, som refleksjon og drøfting), og studenter som ikke har en rekonstruktiv oppfatning av kunnskap og skriving, kan oppleve store utfordringer med å skrive tekster som går utover det reproduserende. Deltakerne mine ga uttrykk for at de hadde en rekonstruktiv og kunnskapsbrukende oppfatning av kunnskap og skriving på flere tidspunkt i intervjuene.

En kunnskapsrefererende forståelse av skriving kjennetegnes ved at man gjenforteller eksisterende kunnskap i skrivingen sin, mens med kunnskapsbrukende skriving, menes skriving med mål om å prosessere og utvikle kunnskap (Bereiter & Scardamalia, 1986). Ifølge Bereiter og Scardamalia burde den kunnskapsbrukende skrivingen, som har som mål å prosessere og utvikle kunnskap, også være et overordnet mål for skriveopplæringen. Skrivere med en rekonstruktiv oppfatning av skriving, oppfatter skriving som en personlig og kritisk konstruksjon av tekst, der man aktivt tar i bruk egne tanker i skriveprosessen. Studenter som har en overveiende rekonstruktiv oppfatning av skriving, får også ofte bedre vurdering på sine tekster i høyere utdanning. Ifølge Mateos og Solé (2012) er den kunnskapsrefererende oppfatningen av skriving den mest dominerende, også blant studenter i høyere utdanning. Som beskrevet i teori-kapitlet, kan også Bakhtins teori om passiv forståelse og autoritative diskurser relateres til den reproduserende oppfatningen av skriving. Aktiv forståelse og indre overbevisende, «multivoiced» diskurser derimot, er nært beslektet med den rekonstruktive oppfatningen av akademisk skriving (Dysthe, 2012). Dysthe (2012) skriver også at autoritative diskurser og passiv forståelse ofte er å se hos studenter i høyere utdanning, da mange studenter føler at reproduksjon av kunnskap er mest verdsatt.

Deltakerne mine fortalte at de var usikre på om tekstene de skrev i forbindelse med fagtekstoppgaven om hermeneutikk, egentlig kunne betegnes som fullverdige *fagtekster*. Deltakerne fortalte at en typisk fagtekst i norsk burde inneholde en problemstilling, en tilhørende undersøkelse av problemstillingen, samt en konklusjon der man forsøker å svare på denne. Det å utvikle en problemstilling, være analytisk, kritisk

og undersøkende, og trekke konklusjon er, ifølge Dysthe et al. (2010, s. 22), nøkkelementer i fagskriving. Hermeneutikk-oppgaven, som var en typisk «gjør rede for»-oppgave uten problemstilling, opplevdes som en faktatekst, og ikke som en fullverdig fagtekst. Deltakernes beskrivelse hermeneutikk-oppgaven, nærmer seg det Dysthe et al. (2010) betegner som, nettopp, faktatekster. Faktatekster er, følge Dyste et al. (2010, s. 129), kunnskapsrefererende tekster, der hensikten er å vise at man har forstått pensumlitteraturen man skriver faktateksten om.

Siden hermeneutikk-teksten ikke etterspurte noen problemstilling eller undersøkelse, annet enn å orientere seg i pensum, følte ikke deltaker A at dette var en «(...) fagtekst i den- sånn helhetlig som jeg ville tenkt på at en fagtekst skal se ut». Oppfatningen av akademisk skrijving og fagtekstskrijving som deltakerne viste i dette tilfellet, tyder på at deltakerne har en undersøkende, kunnskapsbrukende og rekonstruktiv oppfatning av akademisk skrijving, framfor en kunnskapsreproduserende oppfatning.

Deltakerne ga uttrykk for at problemstilling og undersøkelse var viktige fagtekstkriterier. Deltaker D fortalte at fagtekster må ha en innledning «(...) hvor du sier hva problemstillingen er- hva er det jeg skal finne ut i den teksten her (...) så er det drøfting og ... avslutning med konklusjon». Teksten må også ha en drøfting, der man diskuterer funn man har gjort i undersøkelsen. I drøftingen var deltakerne opptatt av å bruke seg selv og ta en aktiv posisjon i teksten. Dersom man ikke inkluderte sine egne tanker i drøftingen, «(...) blir det jo bare en oppsummering av hva alle de andre har sagt», ifølge deltaker D. Å stille seg kritisk til pensum og kilder i teksten, gjennom drøfting og refleksjon, var viktig for at deltakerne kunne kalle teksten en fullverdig fagtekst. Dette tyder på at deltakerne hadde en rekonstruktiv tilnærming til fagtekstskrijving, som innebar å bruke teorien og kildene i tekstene sine til noe, ikke bare gjenfortelle kildenes innhold. Det å uttrykke og underbygge egne meninger, drøfte og argumentere, er også, ifølge Dysthe et al. (2010, s. 22) sentrale nøkkelementer i fagskriving.

Også diskusjonen mellom deltaker C og A om fagtekster skal være overbevisende eller utforskende, tyder på at deltakerne vektlegger det kunnskapsbrukende aspektet ved fagtekster og akademisk skrijving. A fortalte at hen gikk inn for å overbevise leseren om det hen hadde funnet ut i forbindelse med skrijvingen av fagteksten, og argumentere for hvorfor påstanden hen hadde kommet fram til stemte. Hen forsøkte også å bygge resonnementsrekker, med argumenter fra ulike forskningsbidrag, for å underbygge påstanden sin. Men en slik tilnærming, bruker han fagets kunnskap for å overbevise leseren. Deltaker C hadde en utforskende tilnærming til fagtekstskrijving, og introduserte fagtekstene sine som regel med undersøkelsesspørsmålet som var utgangspunkt for undersøkelsen i forbindelse med fagteksten. En undersøkende tilnærming til fagtekstskrijving er også synonymt med å bruke fagets kunnskap – for å svare på tekstens problemstilling, gjør man en undersøkelse av relevant forskning og teori, men legger mindre vekt på det overbevisende aspektet. Kanskje vil man heller gå inn for å foreslå et svar på problemstilling, framfor å være overbevisende og bastant på hva man har funnet ut.

Å forstå akademisk skrijving som en kunnskapsbrukende, rekonstruktiv prosess, beskrives som en forutsetning for å lykkes i høyere utdanning av flere forskere. Kember (2001) fant i sin studie at mange av de nye studentene hadde en reproduserende kunnskapsforståelse, og hevdet at studenter med en slik kunnskapsoppfatning, ofte ville slite med å omstille seg til skrijving høyere utdanning, som ofte etterspør bruk av kunnskap, og ikke bare gjenskaping. Itua et al. (2014) påpeker også viktigheten av dette, da nye studenter som har med seg en reproduserende kunnskapsforståelse inn i

høyere utdanning, vil ha større sannsynlighet for frafall fra utdanningen, allerede ved første akademiske skriveoppgave. Også Rienecker et al. (2013) skriver at det å bruke fagets kunnskap og redskaper, er et kvalitetskriterium for gode fagtekster i høyere utdanning.

Mange studenter tenderer mot en kunnskapsrefererende forståelse av skriving. Analysene i dette masterprosjektet viser derimot at mine deltakere virket å ha et syn på fagtekstskrivning som en undersøkende og kunnskapsbrukende prosess. En slik forståelse anses for å være godt egnet for høyere utdanning, der bruk og rekonstruksjon av det gitte fagets kunnskap står sentralt i akademisk skriving.

5.2 Stadiumoverganger

Mitt andre forskningsspørsmål er: *Hvilke utfordringer opplevde deltakerne i møtet med akademisk skriving på «GLU 5-10 med norsk»?* Noen av deltakerne ga uttrykk for utfordringer i møtet med akademisk skriving, og først og fremst i forbindelse med deres overganger fra forrige utdanningsstadium til grunnskolelærerutdanningen. Slike overganger kalles *stadiumoverganger* (se kapittel 2.2.3).

Usikkerhet knyttet til hva som er tillatt og ikke i fagtekstskrivning kunne, ifølge deltaker A, føre til at nye studenter «gjettet seg» fram til fagets skrivekonvensjoner, som gjerne gjorde fagtekstene «tørre», kunnskapsreproduserende, og lite drøftende. Deltaker B opplevde at flere av førstegangsstudentene trodde skriving ved universitetet «(...) er mye større og skumlere enn det egentlig er», og stresset mindre med skrivingen etter hvert som de kom utover i semesteret. Også deltaker D, som var førstegangsstudent selv da hen begynte på grunnskolelærerutdanningen, opplevde at det var utfordrende å forstå det akademiske språket ved overgangen fra vgs til GLU 5-10 med norsk.

I stadiumoverganger, slik som fra vgs til høyere utdanning, vil man møte nye fagspråk og former for skriving. I møtet med skriving i nye diskursfellesskap, vil man forsøke å tilpasse seg den nye diskursen og konstruere et «discoursal self» (Ivanič, 1998), altså en faglig identitet som er forenelig med fagets tradisjoner og skrivekonvensjoner. Nye deltakere prøver seg fram i forsøket på å passe inn, og forsøker å skrive i henhold til fagets konvensjoner. Mange nye deltakere vil, naturlig nok, oppleve utfordringer med nye former for skriving og i forsøket på å konstruere en diskursal identitet. Inn i denne konstruksjonen, har man nemlig med seg sitt eget «autobiographical self» (Ivanič, 1998) – altså identitetsmarkører man har med seg fra sin egen primærdiskurs (jf. Gee, 2015) og tidligere diskursfellesskap – som vil inngå i forhandlingen av en ny diskursal identitet. Når deltaker A forteller at han har observert førstegangsstudenter som skriver «tørt» og «knapt nok drøfter», og som må «gjette seg» fram til de norskfaglige skrivekonvensjonene ved GLU 5-10, kan det være at studentene forsøker å forhandle seg fram til en norsk-diskursal identitet i skrivingen sin, men som også fomler noe i forsøket. Dette kan også ha vært tilfellet i deltaker B sitt resonnement om førstegangsstudenter som tok fagtekstskrivningen i overkant alvorlig i starten, men som forsto utover semesteret at de kunne senke kravene til seg selv – her kan det heller ha vært snakk om en løsrivingsfase, der studentene som deltaker B beskriver har strevd og forsøkt å tilpasse seg de norskfaglige skrivekonvensjonene i starten av utdanningen, i forsøk på å konstruere en passende diskursal identitet. I slike løsrivingsfaser, skriver man gjerne såkalte interimtekster (Ask, 2007b), som trolig kan ha vært tilfellet i både deltaker A og B sine observasjoner av førstegangsstudenter.

I beskrivelsen av de nye studentene som skrev «tørt» og lite drøftende som følge av at de måtte gjette seg fram til de gjeldende skrivekonvensjonene, ga deltaker A også uttrykk for at dette kunne være en konsekvens av utilstrekkelig skriveopplæring i norskfaget ved GLU 5-10. Dersom man ikke har blitt utstyrt med en tydelig tanke om hva fagtekstskrivning innebærer, «så vet man jo heller ikke hvor langt man kan tøye strikken», fortalte hen. Også deltaker C etterspurte opplæring i skriving i forbindelse med diskusjonen om fagtekster burde være overbevisende eller utforskende: «(...) de forteller oss ikke om dette (...) vi kunne godt fått litt sånn ... 'hvordan skriver man egentlig en ... innledning» (se kapittel 4.3.1). Dette kan tyde på at opplæringen i norskfaglig akademisk skriving ved «GLU 5-10 med norsk» har vært mangelfull.

Deltaker C ga uttrykk for at overgangen fra skriving på realfagsstudiet til norsk- og engelskskriving ved GLU 5-10 var utfordrende: «(...) hva er stilen egentlig? Hva er det akademiske språket når vi kommer inn i dette fagområdet?». Hen opplevde at det var vanskelig å balansere kilder og egne refleksjoner og tolkninger i tekstene, og det var uvant å skulle posisjonere seg på en annen måte i tekstene. Med andre ord, C opplevde møtet med et nytt diskursfellesskap som utfordrende. C hadde med seg en «discoursal self» (Ivanič, 1998), som var tilpasset det tidligere studiet, som opplevdes som nokså forskjellig fra den norsk- og engelskfaglige skrivingen ved GLU 5-10. Her måtte C forhandle fram en ny diskursal identitet som passet bedre inn med de nye diskursfellesskapene i norsk og engelsk ved GLU 5-10, og opplevde at de nye fagdiskursene hadde andre skrivekonvensjoner, slik som at de verdsatte refleksjon i større grad. Dette var C uvant med, og opplevde at dette krasjet med identiteten hen hadde med seg inn i utdanningen.

Deltaker C opplevde at det kunne være utfordrende og annerledes å skrive i norsk og engelsk, men hen virker også å være godt på vei i overgangen til GLU. En viktig faktor som har hjulpet C på vei inn i et nytt diskursfellesskap, virker å ha vært organiseringen av skriveopplæring og -veiledning i engelskfaget. Hen roste engelskfaglærerne for måten de organiserte responsgiving på – god, formativ respons fra faglærere på fagtekster kan være et godt tiltak for å håndtere stadiumovergangen fra forrige utviklingsstadium til akademisk skriving i ulike fag ved GLU 5-10. Dette virker å ha hjulpet C godt på vei i tilegningen av den engelskfaglige diskursen ved GLU 5-10.

Også deltaker D hadde møtt på utfordringer i tilegningen av en ny diskurs, i overgangen fra vgs til «GLU 5-10 med norsk». Hen fortalte at møtet med det akademiske språket i norskfaget var utfordrende: «Men så var det også det akademiske språket, men det gjelder jo også pensum-litteraturen, at det var som et helt nytt språk nesten. (...) i starten måtte jeg jo lese mange av tekstene sånn 'tusen ganger'». Også møtet med kildeføring var utfordrende, da hen hadde begrenset med kunnskap om hvordan man refererer til kilder fra vgs.

Ask (2007b, s. 22) skriver at det kanskje viktigste for nye studenter i møtet med høyere utdanning, er å bli kjent med og mestre det akademiske språket, da høyere utdanning er en akademisk tekstbasert verden. Dette var utfordrende for deltaker D, men hen fortalte også at hen opplevde å knekke den akademiske koden relativt tidlig i utdanningen, da hen hadde fått god karakter allerede på første skriftlige eksamen det første studieåret. Dette tyder på at D, så langt, har hatt en suksessfull stadiumovergang til «GLU 5-10 med norsk», og er på god vei til å tilegne seg den norskfaglige diskursen og konstruere en diskursal identitet.

Kildebruk var et tema som opptok deltakerne. Utfordringer som deltakerne opplevde knyttet til kildeføring, var også i forbindelse med deres stadiumoverganger. Deltaker A og B opplevde lite utfordringer med kildeføring, men fortalte at de hadde observert førstegangstudenter som slet med kildeføring i overgangen til «GLU 5-10 med

norsk». Også deltaker D opplevde at å lære et nytt system for kildeføring var noe av det vanskeligste i overgangen til høyere utdanning. Deltaker C savnet veiledning til å balansere referanser og refleksjoner i fagtekster på en hensiktsmessig måte, etter overgangen fra realfagsstudiet til GLU. Kildebruk opplevdes altså som noe de i stor grad måtte lære seg selv.

Ut fra enkelte kompetansemål i norsk på studieforberedende utdanningsprogram på vgs, skal nye studenter ha et godt utgangspunkt for å mestre kildeføring når de starter på høyere utdanning. Kompetansemål etter vg3 fra både Kunnskapsløftet 06 og 20 sier at elevene skal kunne:

bruke kilder på en kritisk og etterprøvbar måte og beherske digital kildehenvisning (Kunnskapsdepartementet, 2006).

mestre språklige formkrav på hovedmål og sidemål og skrive tekster med etterrettelig kildebruk og et presist og nyansert språk (Kunnskapsdepartementet, 2020).

orientere seg i faglitteratur, vurdere kilder kritisk og skrive fagartikler som greier ut om og drøfter norskfaglige emner (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Kompetansemålene i norsk fra både fra LK06 og LK20 slår altså fast at avgangselevne skal kunne bruke kilder, beherske digital kildehenvisning og skrive tekster med etterrettelig kildebruk. Dersom disse kompetansemålene er oppnådd etter vgs, skulle man tro at studenter som begynner på GLU har den kunnskapen og ferdighetene i kildeføring som trengs. Dette burde muligens også ansatte ved GLU kunne ta utgangspunkt i, i deres undervisning og veiledning av studenter.

Ut fra det deltakerne har fortalt kan det imidlertid virke som at måloppnåelsen i kompetansemålene om kildebruk etter fullført videregående opplæring var lav blant flere av førstegangsstudentene i deres kull. Flere studier har vist nettopp dette, at studenter har lite kunnskap om kildeføring når de begynner på høyere utdanning. Jonsmoen og Greek (2012) fant at svært få av deltakerne deres hadde kompetanse i kildeføring, til tross for de nevnte kompetansemålene fra videregående. Også Itua et al. (2014) fant at flere av førstegangsstudentene opplevde utfordringer med kildeføring.

Greek og Jonsmoen (2016, 2018) skriver at å være studieforberedt ikke er ensbetydende med mestring, og at studenter derfor trenger å få skriveveiledning også i høyere utdanning. De ulike veilederne ved utdanningen, slik som faglærere, skrivepedagoger og bibliotekarer, må utfylle hverandre og tilby skriveveiledning som er relevant for faget studentene studerer, tilpasset studentenes nivå, og som kan styrke studentenes tekstkyndighet. Kildeføring er også en del av akademisk skriving, og dersom studentene trenger å utvikle kompetanse i dette, burde dette tilbys. Selv om nye studenter skal ha noe kompetanse i kildeføring fra vgs, kan ikke ansatte i høyere utdanning fritas fra opplæring av studentene i kildeføring.

Som sagt, fortalte deltakerne at de hadde fått noe opplæring fra læringsassistenter, og blitt henvist til for eksempel Kildekompasset. Dette kan være en god ressurs for førstegangsstudenter som ikke kjenner til kildeføringsreglene, slik som i deltaker D sitt tilfelle, som fortalte at det som fungerte i innlæringen av et nytt system for kildeføring, var nettopp ved bruk av Kildekompasset og trening på kildeføring gjennom ulike fagtekstoppgaver.

Deltaker C fortalte at hen hadde god kontroll på det formelle ved kildeføring, men opplevde utfordringer med å balansere referanser og refleksjoner på en hensiktsmessig måte i tekstene sine etter stadiumovergangen fra realfagsstudiet til GLU. Dette ønsket hen også mer opplæring og veiledning i. I slike tilfeller kan det være behov for en annen

type veiledning enn Kildekompasset. Her trengs muligens veiledning som viser hvordan man kildefører i henhold til det norskfaglige diskursfellesskapets skrivekonvensjoner – for eksempel ved å gi innsikt i hvordan man strukturerer referanser i løpende tekst, hvordan balansere kilder og refleksjoner i norskfaglig skriving på en hensiktsmessig måte, og hvordan tydeliggjøre hva som er kilde og hva som er egne ord i teksten. Faglærere i høyere utdanning må forsøke å møte studentene der de er, og gi skriveveiledning som er tilpasset deres tekstkyndighet, og tilpasset deres nærmeste utviklingszone, slik Postholm (2008) argumenterer for.

Deltaker D opplevde at kildeføring ble presentert som noe strengt og alvorlig da hen startet på utdanningen, og at man kunne risikere å stryke på eksamen ved utilstrekkelig kildebruk. Kildeføring blir gjerne assosiert med alvor – for å unngå å bli mistenkt for juks og plagiat, er det helt nødvendig med korrekt kildeføring. En konsekvens av plagiat på eksamen kan være strykkarakter, og i verste fall utestengelse fra utdanningen (se f.eks. historien om Karina: Cantero & Sommerset, 2021). Studenter som opplever dette alvorlet ved kildeføring, og som har begrenset kunnskap og ferdigheter innen kildeføring fra før, vil kunne kjenne på frykt for å gjøre feil og bli tatt for plagiat, og i verste fall bli utestengt fra utdanningen. Denne frykten vil kunne oppta mye av en students fokus når hen skriver en fagtekstoppgave, som igjen vil kunne gå utover kvaliteten på andre aspekter ved fagteksten. Jonsmoen og Greek (2012) fant at studentene i deres undersøkelse var redde for å bli tatt for juks som følge av ukorrekt kildebruk. Ifølge forfatterne hemmet dette også skrivearbeidet for studentene.

Som beskrevet i teori-kapitlet, har Roz Ivanič forsket på studenters «diskursale identitetskonstruksjon», en prosess som handler om å forme sin egen identitet i et diskursfellesskap. Denne ideen om studenters diskursale identitetskonstruksjon kan også bidra til å se nye studenters plagiering i nytt lys. Roz Ivanič foreslo en holdningsendring til kildeføring og plagiering allerede i 1998, der hun tok til orde for å se studenters plagiering som en konsekvens av deres ønske om å identifisere seg med det akademiske diskursfellesskapet de forsøker å jobbe seg inn i, i stedet for å se det som en kriminell handling. For en student vil det å kopiere andres ord ofte være et middel for å konstruere den diskursale identiteten som kreves i det gitte akademiske diskursfellesskapet de forsøker å bli en del av.

Dersom studenter opplever kravene til kildeføring som svært strenge, og at konsekvensene av plagiering er alvorlige, og om dette i tillegg skaper frykt og engstelse for å stryke i fag, kan det være at holdningene til kildebruk på universitetet er usunne. Plagiering i akademisk skriving er selvsagt uønsket, og studenter må lære å håndtere kilder på en kritisk måte, bruke kilder riktig og unngå plagiering når de skriver fagtekster. Spørsmålet er om den beste strategien for å lære studenter korrekt kildeføring er å vektlegge alvorlet og de negative konsekvensene av utilstrekkelig kildeføring. Et eventuelt tiltak for å redusere frykten og engstelsen knyttet til kildeføring og plagiering, kunne vært å dempe alvorsdimensjonen ved kildeføring når dette presenteres til nye studenter. Kanskje hadde det vært bedre om utilstrekkelig kildeføring og plagiering blant nye studenter ikke ble ansett som nærmest noe kriminelt, men at studenter heller får opplæring, i form av for eksempel skriveveiledning, om hvordan de kan gjøre det annerledes dersom de ikke tilfredsstillt kravene til kildeføring i fagtekstene sine. Slik kan studenter få opplæring i kildeføring og lære å unngå plagiat på en mindre skremmende måte, og samtidig fokusere mer på andre viktige aspekter ved fagtekstskrivningen.

5.3 Akademisk skriveopplæring og respons

Det tredje forskningsspørsmålet jeg har ønsket å besvare er: *På hvilken måte har deltakerne fått opplæring i akademisk skriving?* Et sentralt funn fra analysene er at deltakerne opplevde at opplæringen i akademisk skriving skjedde først og fremst gjennom ulike former for respons og skriveveiledning. I det følgende vil jeg diskutere deltakernes oppfatninger av hva som utgjør god skriveveiledning, og hva de savnet av skriveopplæring i utdanningen.

Flere studier har vist at respons og skriveveiledning kan være gode midler for opplæring og utvikling av studenters skrivekompetanse i høyere utdanning, også for lærerstudenter (Bottenvann, 2017; Lindset & Utvær, 2017). For lærerstudenter kan skriveveiledningen også ha en tosidig gevinst. Norskfaget i grunnopplæringen har et ekstra ansvar for elevenes skriveutvikling, og et viktig verktøy for norsklærere i skriveopplæringen, er å kunne gi god, formativ respons på elevenes tekster. Det er derfor viktig at norskdidaktikk-studenter får utvikle kunnskap og ferdigheter i god responsgivning, for å kunne møte framtidige utfordringer med responsgivning som norsklærere i grunnskolen. Ifølge Hattie og Timperley (2007) og Dysthe et al. (2010) må respons gi skriveren svar på hva hen kan jobbe med framover, og gi skriveren tilbakemelding på hva hen kan gjøre for å forbedre teksten og for å utvikle sin skrivekompetanse. Dette er også et gjennomgående funn i Evans' (2013) analyse av forskning på respons og veiledning av studenter. For å bidra til studenters utvikling av fagkunnskap og skrivekompetans, bør responsen også være tilpasset studentens nærmeste utviklingszone (jf. Moen, 2013; Postholm, 2008).

Deltakerne i min studie fortalte at de hadde fått respons på fagtekstene sine, og stort sett respons på det *norskfaglige* innholdet i tekstene deres. Denne responsen opplevde de som til dels lite formativ og læringsfremmende, og det var vanskelig å nyttiggjøre seg av responsen i andre tekster senere. Slike tilbakemeldinger opplevdes som lite fremmende i deres utvikling av skrivekompetanse.

Deltakerne fortalte at de hadde fått tekstveiledning både underveis og til slutt i skrivingen av en fagtekst, der underveis-veiledningen, med mulighet for revidering av teksten, ble trukket fram som den mest verdifulle responsformen av alle deltakerne. Respons som ble gitt på ferdige tekster, tekster som ikke skulle revideres og leveres på nytt, hadde lite verdi for deltakerne. Tidligere forskning på skriveveiledning og vurdering tyder på at respons på ferdige tekster har lite overføringsverdi (Hillocks, 1986, referert i Hoel, 2008, s. 23). At deltakerne hadde en opplevelse av at responsen i norskfaget var summativ og lite læringsfremmende, er urovekkende, da norskfaget på GLU burde være en arena for utvikling av studentenes responskompetanse og skrivekompetanse. Responsen studentene får på fagtekstene sine i norsk, kan også være en god inspirasjonskilde til egen yrkesutøvelse som norsklærer i framtiden.

Hoel (2008) skriver at visuell respons er å foretrekke framfor auditiv respons. Hun påpekte at auditiv respons har lett for å bli mer overfladisk enn visuell respons, der sistnevnte har sin styrke i at man får lest og gått mer i dybden på teksten i forkant av responsgivingen, og får gjerne forberedt en dypere og mer detaljert tilbakemelding. I mitt datamateriale, ble derimot muntlig og auditiv respons omtalt i positive ordelag av deltakerne. Deltaker C fortalte om sin positive opplevelse med muntlig og auditiv respons gjennom workshop-arbeid, der hen fikk muntlig respons av en faglærer på teksten sin, tidlig i skriveprosessen. Responsen som ble gitt i dette tilfellet, var både auditiv og visuell. Også deltaker A hadde en lignende positiv opplevelse av denne typen skriveveiledning som læringsassistent, der hen hadde gitt noen studenter muntlig, direkte respons.

Muntlig, direkte respons gir mulighet til å lese og samtale om fagteksten man har foran seg, og studenten kan stille faglæreren, eller læringsassistenten, spørsmål om teksten og sammen komme fram til hvordan teksten kan utbedres. Organiseringen av denne typen respons virker å fungere godt i mindre studentgrupper, da faglærerne enklere kan ta seg tid til hver enkelt student i slike tilfeller. I større studentgrupper derimot, og med større studenttetthet per faglærer, slik som i deltaker A sitt tilfelle, blir det for lite tid til å gi god, muntlig og direkte respons til hver enkelt student.

Greek og Jonsmoen (2013) fant at skriveveiledning hadde positiv effekt på deltakernes bachelorskriving. Særlig tekstsamtalene med skrivementorene (som også var studenter) var av stor verdi, fordi dette var veiledning i form av samtaler underveis i skriveprosessen, der mentorene leste og diskuterte tekstene med deltakerne, og ikke med formål om å vurdere teksten. Mine deltakeres positive opplevelser med muntlig respons og medstudentrespons, samsvarer godt med Greek og Jonsmoens (2013) funn. Deltaker A opplevde medstudentrespons som svært verdifullt, nettopp fordi responsen kom fra en medstudent og ikke en autoritet. Deltaker C roste engelskfaglærerne for den muntlige responsstilen, og opplevde at det hjalp hen med å komme i gang med skrivingen. Dette samsvarer også med funn fra Greek og Jonsmoen (2016, s. 267), som skriver at nye studenter i høyere utdanning bør få tilbud om veiledning av faglærer tidlig i skriveprosessen som demonstrerer hvordan de kan gå fram i skrivingen. Også Myhill et al. (2022) og Beck et al. (2020) fant at dialogisk skriveveiledning (riktignok blant elever på grunnskole- og vgs-nivå) kunne bidra til læring og utvikling av skrivekompetanse. Fisher et al. (2011) og Hill og West (2020) fant at muntlig framførelse av respons fra faglærer til student hadde god effekt på studentenes utvikling av skrivekompetanse. Muntlig respons på skriving kan fungere godt. Deltaker C uttrykte at hen savnet denne typen respons i norskfaget, men anerkjent at dette kunne bli vanskelig å gjennomføre, grunnet det store antallet norskstudenter. Med et mindre antall studenter, slik som i engelskfaget, kan det enklere gjennomføres.

Både deltaker B og C opplevde at det var større fokus på formativ respons, revidering og skriveutvikling i engelsk enn i norsk. Det kan være interessant å se deltakernes opplevelser i lys av emneplanene i engelsk og norsk. I emneplanen i Engelsk 1 (5-10) emne 1, kan man se at studentenes personlige utvikling av tekstkompetanse, gjennom underveisvurdering, er et uttalt mål i dette emnet. Studentenes egen utvikling av språkferdighet, litteratur- og tekstkompetanse var en prioritet i faget dette studieåret, og for å bidra til denne utviklingen, skulle studentene vurderes i form av både skriftlige og muntlige tilbakemeldinger fra faglærer og medstudenter underveis i utdanningsløpet (NTNU, 2020a). Dette samsvarer godt med deltakernes opplevelser av fagets vektlegging av formativ vurdering og revidering av fagtekster.

I emneplanen i Norsk 1 (5-10) emne 1, ser man at norskfaget er lagt opp litt annerledes enn engelskfaget, og studentenes personlige utvikling av tekstkompetanse så ut til å ikke stå like sentralt som i engelsk:

«Emnet er først og fremst retta mot arbeid på mellomtrinnet med vekt på innføring i språklige og litterære emner, tekstvalg og fagdidaktisk kunnskap. Emnet legger også vekt på at studentene skal utvikle sine egne språkferdigheter og sin egen tekstkompetanse og formidlingsevne» (NTNU, 2020b).

Mens engelskemnet ser ut til å prioritere studentenes personlige skriveutvikling og tekstkompetanse først, har norskfaget didaktisk arbeid på mellomtrinnet og innføring i språklige og litterære emner i første rekke. Norskstudentene skal rustes til framtidig arbeid som norsklærere i skolen, og skal derfor få en innføring i norskfaglige temaer, innenfor språk og litteratur. Mens underveisvurdering, skriftlige og muntlige

tilbakemeldinger blir vektlagt i emneplanen i Engelsk 1 emne 1, blir ikke dette nevnt i emneplanen i Norsk 1 emne 1. Mine deltakere var kritiske til tekstveiledningen som ble gitt i norskfaget, samt kritiske til prioriteringen av det *norskfaglige* innholdet i responsen. Denne responsen opplevde de som lite overførbart til andre fagtekster. De opplevde også lite veiledningsfokus på tekstenes forside, altså akademiske formkrav, som ikke bidro til studentenes egen skriveutvikling. De opplevde også at den mest nyttige responsen var den de fikk nyttiggjøre seg av i videre revidering av teksten, men det var mindre fokus på revidering av fagtekster i norsk enn i engelsk. Taras (2006) fant at dersom studenter får respons på tekster uten mulighet til å revidere og levere dem på nytt, engasjerer studentene seg mindre i responsen de har fått på teksten. Hill og West (2020) fant i sin studie at studentene som mottok muntlig underveisvurdering i skriveprosessen, og reviderte tekstene sine på bakgrunn av tilbakemeldingene de fikk, hadde positiv innflytelse på studentenes utvikling av skrivekompetanse og sluttvurdering. Også Hoel (2008, s. 23) påpeker at læringseffekten av skriveveiledning er størst når studenten får det underveis i skrivearbeidet. Deltakerne i mitt masterprosjekt ga også uttrykk for at underveisvurdering og revisjon bidro til deres skriveutvikling, og var noe de ønsket mer av.

Deltakerne snakket også om medstudentrespons, og reflekterte rundt nytten av en økt med studentrespons de selv hadde hatt i norskfaget. For deltaker A, ga medstudentresponsen en opplevelse av samarbeid, der responsgruppa utforsket tekstene sine sammen. At responsen kom fra en medstudent, gjorde også at A opplevde at hen i større grad kunne stille seg kritisk til og vurdere responsen hen hadde fått, og bestemme selv hvilke elementer ved responsen hen ville ta tak i. Skjong (2012) legger vekt på nettopp denne positive siden ved medstudentrespons. Hun skriver at manglende faglig tillit til medstudenter kan føre til at man må aktivt vurdere om man skal ta medstudentresponsen til etterretning i revideringen av teksten. «Den legitime tvilen på fagleg nivå skaper nemlig ein motivasjon til fagleg vurdering som stimulerer til læring, meir enn den kanskje passive aksepten av ein lærarkommentar (...)» (Skjong, 2012, s. 166). Også flere andre studier har vist at medstudentrespons kan ha en positiv effekt på studenters utvikling av skrivekompetanse (Barnard et al., 2015; Duggan & Ofte, 2016; Huisman et al., 2018; Simonsmeier et al., 2020).

I deltaker A sin responsgruppe, hadde gruppa gjort en tydelig forventningsavklaring på forhånd. Her hadde gruppa bestemt seg for å gi grundig og kritisk respons til hverandre, og kommentere på alt de mente kunne gjøres annerledes i tekstene. Slik forberedte gruppemedlemmene seg på det som ville komme i responsen – de var forberedt på at det ville komme kritiske tilbakemeldinger. Ifølge Hoel (2008) er det viktig å klargjøre gode retningslinjer for kommunikasjon i responsgrupper. Medlemmene av gruppa må ha «(...) ei felles forståing av kommunikasjonssituasjonen, av formålet med arbeidet i gruppa og av kva prinsipp dei skal leggje til grunn for arbeidet» (Hoel, 2008, s. 132). Slik unngår man misforståelser, og gruppa får en felles forståelse av hvordan responsen skal foregå. Deltaker A sin gruppe virket å bære tydelig preg av dette – de klargjorde felles kommunikasjonsretningslinjer i gruppa på forhånd, i form av en avklaring av hva man kunne forvente i tilbakemeldingene som ble gitt. Ifølge Hoel (2008) er det også formålstjenlig at skriveren som skal få respons gir en tydelig beskrivelse av hvilke aspekter ved teksten hen ønsker/ikke ønsker respons på. Dette virket også å være tilfellet i A sin gruppe.

Deltaker C og D sine responsgrupper, virket å bære preg av mindre gode avklaringer av retningslinjer for kommunikasjon i responsarbeidet. I D sin responsgruppe hadde noen av medlemmene slurvet i forarbeidet, mens i C sitt tilfelle virket gruppemedlemmene å være i overkant forsiktige. For å unngå at man blir for forsiktig og

lite konstruktiv i tilbakemeldingene, kan det være en fordel å ha klargjort kommunikasjonen i gruppa enda tydeligere på forhånd. Klarer man dette, kan medstudentrespons være et godt opplæringsmiddel for å utvikle studentenes skrivekompetanse. Medstudentresponsen som ble gjennomført i deltaker A sitt tilfelle, var godt planlagt, med gode retningslinjer for kommunikasjon og en tydelig forventningsavklaring. Dette gjorde at studentene kunne gå grundig til verks i tilbakemeldingene, og potensielt bidra til å utvikle deres skrivekompetanse.

6 Avslutning

Problemstillingen jeg har forsøkt å besvare i dette masterprosjektet har vært: *Hvilke erfaringer har ei gruppe nye studenter med akademisk skriving og skriveopplæring ved «Grunnskolelærerutdanningen 5-10 med norsk»?*

For å besvare problemstillingen formulerte jeg tre forskningsspørsmål. I det følgende vil jeg gi en oppsummering av funnene jeg har gjort under de tre forskningsspørsmålene.

1. Hvilke forståelser har deltakerne av akademisk skriving?

Flere tidligere studier har vist at mange nye studenter i høyere utdanning har en forståelse av akademisk skriving som en kunnskapsrefererende prosess. Deltakerne i dette masterprosjektet ga derimot uttrykk for at de hadde en kunnskapsbrukende og rekonstruktiv oppfatning av akademisk skriving. For at en tekst skal kvalifisere til en fullverdig akademisk fagtekst, mente deltakerne at det måtte være en problemstilling og undersøkelse i teksten, og noe mer enn referering av kunnskap. For deltakerne var *bruk* av kunnskap viktig i fagtekstskrivning, eksempelvis gjennom drøfting, refleksjon og argumentasjon. Fagtekstoppgaven om hermeneutikk, som er særlig omtalt i kapittel 4.2.1, opplevdes ikke som en fullverdig fagtekst, da oppgaven kun etterspurte en redegjørelse av begrepet og ingen drøfting.

Tre av deltakerne hadde tidligere erfaring fra høyere utdanning, som kan ha hatt innvirkning på deltakernes forståelser av skriving. Men også deltakeren som var førstegangsstudent ga uttrykk for en rekonstruktiv oppfatning av skriving. En forståelse av skriving som en kunnskapsbrukende og rekonstruktiv prosess (Bereiter & Scardamalia, 1987; Mateos & Solé, 2012), er viktig for å håndtere akademisk skriving og lykkes i høyere utdanning og (Itua et al., 2014; Kember, 2001).

2. Hvilke utfordringer opplevde deltakerne i møtet med akademisk skriving på «GLU 5-10 med norsk»?

Overgangen fra ett utviklingsstadium til et annet, slik som fra videregående skole til høyere utdanning eller fra ett fagstudium til et annet, kan være utfordrende. Her entrer man et nytt diskursfellesskap med en egen tekstverden, der man må tilpasse seg nye skrivekonvensjoner og forme en diskursal identitet som passer inn i diskursfellesskapet. I dette masterprosjektet fortalte deltaker C og D om sine overganger fra henholdsvis et realfagsstudium og videregående skole til GLU 5-10.

Kildeføring opplevdes som noe av det vanskeligste i møtet med akademisk skriving på lærerutdanningen. Dette hadde deltakerne observert hos førstegangsstudenter, men også opplevd selv som nye studenter.

Deltaker C fortalte at hen hadde god kontroll på APA-stilen fra tidligere utdanning, men opplevde det å balansere referanser og egne refleksjoner/tolkninger i norskfaglig skriving som utfordrende. Hen savnet også opplæring og veiledning i dette fra faglærere. Skriving i høyere utdanning er fagspesifikk (Dysthe et al., 2010), og faglærerne må bistå studentene med å entre fagets diskurs, og hjelpe med å forstå det akademiske språket i det gitte faget. Dette innebærer også å gi studentene innsikt i hvordan man kan føre kilder på en hensiktsmessig måte, som er i henhold til fagets diskurs og akademiske skrivekonvensjoner. Kildekompasset og opplæring i kilderegler gir god innsikt i nettopp regler og hvordan henvise til kilder formelt riktig, men hjelper ikke studentene med

hvordan man kan balansere kilder og egne ord i løpende tekst på hensiktsmessig måte og i henhold til fagets diskurs. Slik deltakerne i denne masterstudien opplever det, kan det være at «GLU 5-10 med norsk» har et forbedringspotensial her.

3. På hvilken måte har deltakerne fått opplæring i akademisk skriving?

Deltakerne hadde en tydelig oppfatning av at respons og veiledning var et svært viktig pedagogisk virkemiddel for opplæring i og utvikling av skrivekompetanse i høyere utdanning. Deltakernes oppfatning av skriveveiledning føyer seg inn i rekken av studier som har vist at studenter har behov for respons og veiledning for å utvikle faglig kompetanse og skrivekompetanse.

Deltakerne hadde flere meninger om hva som utgjorde god skriveveiledning. Det var bred enighet blant deltakerne om at den skriveveiledningen som deltakerne opplevde at bidro best til deres utvikling, var den de kunne benytte til å revidere og levere teksten på nytt. Muntlig respons fra faglærer ble omtalt i positive ordelag av flere av deltakerne, og en av deltakerne opplevde at medstudentrespons bidro til læring og utvikling av skrivekompetanse.

Deltakerne som hadde engelsk som valgfag, omtalte organiseringen av skriveveiledningen i engelskfaget ved GLU 5-10 i positive ordelag. I forhold til norskfaget, opplevde deltakerne at engelskfaget tilbød mer respons med mulighet for revidering, samtaler om skriving, og et tydeligere fokus på studentenes utvikling av skrivekompetanse. Deltakerne antok at antall studenter kunne ha konsekvenser for organiseringen av skriveopplæring og -veiledning. Engelskfaget hadde færre studenter, som førte til tettere samarbeid med faglærerne og mer tid til veiledning og skriveopplæring til hver student.

Funnene i dette masterprosjektet er basert på fire norsklærerstudenters fortalte opplevelser og tanker om akademisk skriving og skriveopplæring. Funnene gir et innblikk i hvordan nye norsklærerstudenter *kan* oppleve akademisk skriving og skriveopplæring ved «GLU 5-10 med norsk».

Majoriteten av deltakerne i dette masterprosjektet hadde tidligere erfaring fra høyere utdanning, som kan ha hatt innvirkning på deres kunnskapsbrukende forståelse av akademisk skriving. Det ville vært interessant å undersøke om nye norsklærerstudenter *uten* tidligere erfaring fra høyere utdanning har den samme forståelsen.

Funnene tilsier at studenter opplever respons og veiledning fra faglærer som et viktig virkemiddel for opplæring og utvikling av akademisk skrivekompetanse, og samsvarer godt med tidligere forskning på respons og evaluering i høyere utdanning. Organiseringen av akademisk skriveopplæring og -veiledning i norskfaget på GLU 5-10 kunne, ifølge mine deltakere, med fordel latt seg inspirere av engelskfagets organisering, med mer tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen og mer samtale om studentenes skriving. Et tiltak her kunne vært mindre studentgrupper/klasser, med færre studenter per faglærer.

Referanser

- Arneback, E., Englund, T., & Solbrekke, T. D. (2017). Student teachers' experiences of academic writing in teacher education– on moving between different disciplines. *Education Inquiry*, 8(4), 268–283.
<https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1389226>
- Arreman, I. E., & Erixon, P.-O. (2017). Eksamensarbetet och lärarutbildningens akademisering. I P.-O. Erixon & O. Josephson (Red.), *Kampen om texten: Examensarbetet i lärarutbildningen* (s. 19–30). Studentlitteratur.
- Ask, S. (2007a). Vägar och hinder. I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid: Skrivning og rettleiing i høgre utdanning* (s. 48–57). Tapir.
- Ask, S. (2007b). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Växjö Univ. press.
- Barnard, R., de Luca, R., & Li, J. (2015). First-year undergraduate students' perceptions of lecturer and peer feedback: A New Zealand action research project. *Studies in Higher Education*, 40(5), 933–944.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2014.881343>
- Beck, S. W., Jones, K., Storm, S., & Smith, H. (2020). Scaffolding Students' Writing Processes Through Dialogic Assessment. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(6), 651–660. <https://doi.org/10.1002/jaal.1039>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. L. Erlbaum Associates.
- Blåsjø, M., & Wittek, L. (2017). Skrivandet i professionsutbildningar—Forskningsöversikt och teoretiska utgångspunkter. I P.-O. Erixon & O. Josephson (Red.), *Kampen om texten: Examensarbetet i lärarutbildningen* (s. 31–51). Studentlitteratur.
- Bottenvann, R. (2017). Å utvikle grunnskolelærerstudentane sin skrivekompetanse. *Uniped*, 40(04), 312–324. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-04-04>
- Cantero, C., & Sommerset, T. (2021, juli 15). Karina (21) ble tatt for å ha plagiert seg selv: – Visste ikke det var ulovlig. *NRK*. <https://www.nrk.no/sorlandet/student-utestengt-fra-universitetet-i-agder-for-a-ha-plagiert-seg-selv-1.15575557>

- Castelló, M., & Donahue, C. (Red.). (2012). *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Emerald.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition). Routledge.
- Duggan, J., & Ofte, I. (2016). Hverandrevurdering som læringsverktøy i lærerstudenters tilegnelse av akademiske skriveferdigheter i engelsk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(3), 207–221. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-03-05>
- Dysthe, O. (2007). How a reform affects writing in higher education. *Studies in Higher Education*, 32(2), 237–252. <https://doi.org/10.1080/03075070701267285>
- Dysthe, O. (2012). Multivoiced Classrooms in Higher Education Academic Writing. I M. Castelló & C. Donahue (Red.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (s. 201–216). Emerald.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning*. Abstrakt.
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70–120.
<https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Fisher, R., Cavanagh, J., & Bowles, A. (2011). Assisting transition to university: Using assessment as a formative learning tool. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 225–237. <https://doi.org/10.1080/02602930903308241>
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (Fifth edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Greek, M., & Jonsmoen, K. M. (2013). Skriveveiledning til økt fag- og tekstforståelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(4–05), 281–290.
- Greek, M., & Jonsmoen, K. M. (2016). Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole? *Uniped*, 9(03), 255–270.
<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-03-06>

- Greek, M., & Jonsmoen, K. M. (2018). The troublesome guidance towards academic literacy. *Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education*, 10(1), 54–64. <https://doi.org/10.15845/noril.v10i1.271>
- Halkier, B. (2012). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empri og teoriutvikling* (s. 133–152). Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hill, J., & West, H. (2020). Improving the student learning experience through dialogic feed-forward assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(1), 82–97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1608908>
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høyskolar for lærarar og studentar*. Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (2012). Førstesemesterstudenten: Skrivning i ukjent landskap. I G. Melby & S. Matre (Red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 17–32). Akademika.
- Huisman, B., Saab, N., van Driel, J., & van den Broek, P. (2018). Peer feedback on academic writing: Undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 955–968. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1424318>
- Itua, I., Coffey, M., Merryweather, D., Norton, L., & Foxcroft, A. (2014). Exploring barriers and solutions to academic writing: Perspectives from students, higher education and further education tutors. *Journal of Further and Higher Education*, 38(3), 305–326. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.726966>
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursal construction of identity in academic writing*. Benjamins.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøyy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jonsmoen, K. M., & Greek, M. (2012). «HODET BLIR TUNGT - OG TOMT»—Om det å skrive seg til profesjonsutøvelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(1), 15–25.

- Kember, D. (2001). Beliefs about Knowledge and the Process of Teaching and Learning as a Factor in Adjusting to Study in Higher Education. *Studies in higher education (Dorchester-on-Thames)*, 26(2), 205–221.
<https://doi.org/10.1080/03075070120052116>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*.
<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Lindset, M., & Utvær, B. K. S. (2017). Fra fagarbeider til yrkesfaglærer: Førsteårsstudenters opplevelser av undervisning og veiledning i akademiske skriveferdigheter. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2.
<https://doi.org/10.7577/sjvd.2008>
- Marková, I. (Red.). (2007). *Dialogue in focus groups: Exploring socially shared knowledge*. Equinox.
- Mateos, M., & Solé, I. (2012). Undergraduate students' conceptions and beliefs about academic writing. I M. Castelló & C. Donahue (Red.), *University writing: Selves and Texts in Academic Societies* (s. 53–67). Emerald.
- Melby, G., & Matre, S. (Red.). (2012). *Å skrive seg inn i læreryrket*. Akademika.
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori: Vygotsky i teori og praksis. I R. Karlsdottir & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring—Utvikling—Læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 251–268). Akademika.
- Myhill, D., Newman, R., Watson, A., & Jones, S. (2022). Writing dialogues: Enabling metalinguistic thinking through dialogic talk. I *Samtale, samskrive, samhandle: Nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill* (s. 71–94). Universitetsforlaget.
- NTNU. (u.å.). *Nettskjema*. NTNU. <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Nettskjema>
- NTNU. (2020a). *Engelsk 1 (5-10) emne 1 (MGLU1505)*.
<https://www.ntnu.no/studier/emner/MGLU1505/2020#tab=omEmnet>

- NTNU. (2020b). *Norsk 1 (5-10) emne 1: Språk og litteratur* (MGLU1501).
<https://www.ntnu.no/studier/emner/MGLU1501/2020#tab=omEmnet>
- NTNU. (2022). *LAOS - Opplæring for læringsassistenter*. NTNU. <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/LAOS+-+Opplæring+for+læringsassistenter>
- Postholm. (2008). Vygotskys og Bakhtins perspektiver: I teori og praksis. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 92(3), 198–210.
- Rambø, G.-R., & Vollan, M. (2016). Tekstpraksis og tekstrefleksjon. I E. S. Tønnessen, N. R. Birkeland, E.-M. D. Drange, G. Kvåle, G.-R. Rambø, & M. Vollan (Red.), *Hva gjør lærerstudenter når de studerer? Lesing, skriving og multimodale tekster i norsk grunnskolelærerutdanning* (s. 91–126). Universitetsforlaget.
- Rienecker, L. (2007). Skriving og kunnskapsbygging i høyere utdanning—Hva vet vi, hva trenger vi å vite? I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid: Skriving og rettleiing i høgre utdanning* (s. 32–47). Tapir.
- Rienecker, L., Stray Jørgensen, P., Skov, S., & Landaas, W. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. Fagbokforl.
- Simonsmeier, B. A., Peiffer, H., Flaig, M., & Schneider, M. (2020). Peer Feedback Improves Students' Academic Self-Concept in Higher Education. *Research in Higher Education*, 61(6), 706–724. <https://doi.org/10.1007/s11162-020-09591-y>
- Skjong, S. (2012). Medstudentrespons og læringsverdi. I G. Melby & S. Matre (Red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 159–174). Akademika.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empri og teoriutvikling* (s. 17–45). Gyldendal Akademisk.
- Taras, M. (2006). Do unto others or not: Equity in feedback for undergraduates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 365–377.
<https://doi.org/10.1080/02602930500353038>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del: Grunnleggende ferdigheter*.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>

Utdanningsforbundet. (2021, februar 26). *Femårige lærerutdanninger og undervisningskompetanse*. Utdanningsforbundet.

<https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/universitet-og-hogskole/ny-master-i-grunnskolelærerutdanning-og-undervisningskompetanse/>

Vedlegg

6.1 Vedlegg 1 - Intervjuguide

Intervjuguide – Fokusgruppeintervju

Problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål:

Hvilke erfaringer har ei gruppe nye studenter med akademisk skriving og skriveopplæring ved «GLU 5-10 med norsk»?

- *Hvilke forståelser har deltakerne av akademisk skriving?*
- *Hvilke utfordringer opplevde deltakerne i møte med akademisk skriving på «GLU 5-10 med norsk»?*
- *På hvilken måte har deltakerne fått opplæring i akademisk skriving?*

Innledningsvis i gruppeintervjuet vil jeg sette av tid til litt uformell samtale. Dette for at jeg og deltakerne skal bli litt kjent med hverandre, og rett og slett bare for å komme i tale med hverandre. Dette kan bidra til å myke opp stemningen noe, slik at deltakerne ikke opplever intervju-settingen som altfor høytidelig.

Når selve intervjuet er i gang, ønsker jeg å innlede med et spørsmål knyttet til deltakernes egne erfaringer med akademisk skriving deres første studieår. En mulig inngang er å be deltakerne tenke tilbake til deres første arbeidskrav som innebar fagtekstskrivning, og sette i gang en samtale om hvordan de opplevde arbeidet med denne. Deltakerne har arbeidet med det samme arbeidskravet, da de er fra samme studiekull og har gått sammen på studiet.

Studentenes erfaringer med akademisk skriving deres første studieår

1. Tenk tilbake til det første arbeidskravet der dere skulle skrive en fagtekst.
Hvordan opplevde du/dere arbeidet med denne fagteksten?
 - a. Hvis du/dere husker, fortell litt om hva oppgaven handlet om.
 - b. Hvilke følelser kjente du/dere på under arbeidet med fagteksten?
 - i. Var det givende arbeid?
 - ii. Lærerikt?
 - iii. Utfordrende? Vanskelig?
 - iv. Enkelt?
 - c. Fikk du/dere respons fra faglærer eller medstudent på fagteksten?
Hvordan var responsen du/dere fikk?
 - i. Hvordan var responsen utformet?

- ii. Kom det fram noe du/dere måtte jobbe videre med i responsen?
 - i. Hvilke endringer gjorde du/dere i teksten etter mottatt respons?
- 2. Kan du/dere fortelle om hvordan du/dere utviklet deg som skriver første studieår? Altså videre fra første fagtekst?
 - a. Føler du/dere at du/dere har du blitt flinkere til å skrive? På hvilken måte?
 - b. Tenk dere tilbake til et senere arbeidskrav/eksamen med fagtekstskrivning – hadde du utviklet deg som skriver?
 - i. Hva har du/dere blitt bedre på? F.eks. drøfting, teori, konklusjon etc.
- 3. Hvordan føler du deg som skriver på nåværende tidspunkt kontra i starten av utdanningen?
 - a. Hvordan har utviklingen din som skriver vært denne perioden? Har du/dere blitt bedre på noe?
- 4. Hva er din opplevelse av skriveopplæringen du/dere har fått på GLU 5-10 med norsk?
 - a. Hvordan har skriveundervisningen foregått?
 - i. Målrettet, konkret skriveopplæring? I form av f.eks. skrivekurs?
 - ii. Indirekte skriveopplæring?
 - 1. Gjennom f.eks. respons/vurdering?

Nå har deltakerne fått snakke om egne erfaringer med akademisk skriving, og har forhåpentligvis snakket seg litt varme. Etter at studentene nå har snakket om egne erfaringer, ønsker jeg å føre samtalen inn på deltakernes tanker om hva som kjennetegner akademisk skriving, nærmere bestemt akademisk fagtekstskrivning (dersom de ikke allerede har kommet inn på dette i samtalen uten spørsmål fra intervjuer).

Under har jeg skrevet noen forslag som deltakerne kan få samtale rundt.

Studentenes oppfatninger av akademisk skriving

- 2. Vi starter med et helt åpent spørsmål: Hva tenker du/dere først på når dere hører begrepet *akademisk skriving*?
 - a. Hva er akademisk skriving for deg?
 - b. Hvilke assosiasjoner får du/dere av begrepet *akademisk skriving*?
- 3. Er det noe ved akademisk skriving som er vanskelig/utfordrende for deg? I så fall, hva?
- 4. Hva mener du/dere kjennetegner en god akademisk fagtekst i norskfaget?
 - a. Hvilke skriveferdigheter mener du/dere er viktige å ha i fagtekstskrivning?

5. Hva mener du/dere er forskjellene/likhetene mellom skriving i norskfaget og skriving i valgfaget/valgfagene deres på GLU?
 - a. Og hva mener du/dere er likhetene?
 - b. Hvordan opplever du/dere overgangen fra å skrive i norskfaget og skrive i valgfaget deres?
6. Kan du/dere si noe om forskjellen mellom måten du/dere skrev på på Videregående og her på GLU?
7. Har din forståelse av fagtekstskrivning endret seg etter du slutta på videregående skole? Hvordan?

6.2 Vedlegg 2 – Samtaleinnramming Fokusgruppeintervju

Samtale-innramming – Fokusgruppeintervju

Trinn 1 – Velkommen

Velkommen.

Samtykkeskjema deles ut og signeres.

Setter oss ned. Åpent for uformell samtale.

HUSK:

- **Spør deltakerne om de også kan stille opp senere – kanskje nytt gruppeintervju, men mest sannsynlig 1-til-1-intervju.**

Trinn 2 – Informasjon om det vi nå skal gjøre

Praktisk informasjon

- Repetisjon av hva masterprosjektet mitt handler om og temaet for samtalen.
- Samtalen blir tatt opp – men alle personopplysninger blir anonymisert.
- Forsøk å tenk på dette som en samtale – still spørsmål til hverandre, følg opp det andre sier, kom med innspill når du kjenner deg igjen/ikke kjenner deg igjen i det noen sier, fortell om du er enig/uenig i et innspill. Kanskje blir det aktuelt at jeg spør om du/dere kan utdype.
- Kan hende at jeg sender ordet videre eller spør noen direkte. Jeg har også forberedt flere spørsmål, og jeg har ansvaret for å føre samtalen videre om det f.eks. stopper opp.
- Trenger ikke rekke opp hånda eller be om ordet – vi forsøker å gjøre dette til en vanlig samtale. Ikke tenk at jeg skal svare, trenger ikke å rette innspillene deres mot meg. Tenk at dette er en samtale mellom dere deltakere!

Hva jeg ser etter

- Jeg ønsker å få vite om deres egne erfaringer, opplevelser og tanker rundt akademisk skriving – altså det dere SELV mener, tenker, erfarer, opplever.
- IKKE vær redd for å si det dere selv føler, tenker, erfarer! Ikke tenk at «det jeg tenker på nå stemmer sikkert ikke», eller «dette er Ola eller de andre sikkert ikke interessert i». Diskusjon er veldig fint i denne sammenhengen!

Trinn 3 – Introduksjon av deltakerne

- Navn, fag, alder

Trinn 4 – Samtale begynner

- Innledende spørsmål stilles («Hvordan opplevde du arbeidet med første fagtekst?») – Snakk om oppgaven, opplevelsen av å jobbe med oppgaven,

Trinn 5 – Fri samtale

- Fortsett med det innledende spørsmålet – få studentene til å samtale om deres første skriveoppgave.
- Husk å følge opp det som blir sagt!
 - o Hva mente du da du sa...?
 - o Hva tenker dere andre om det XX sa?
 - o Har dere andre lignende opplevelse? Eller annen oppfatning?
- Still eventuelle oppfølgingsspørsmål du kommer på!
- Følg intervjuguiden videre om det trengs.
- Husk tiden! Sett av tid til Emne 2 også!

Trinn 6 – Avslutte

- Samtalen avsluttes når siste planlagte spørsmål er svart på, eller når tiden er ute.
- Spør om noen har noe mer på hjertet, eller om noen føler at det er noe de ikke har fått sagt! Ta også gjerne kontakt med meg i ettertid.
- Takk for deltakelsen!
- Litt info til slutt:
 - o Dere kan trekke dere når som helst
 - o Dere kan få innsyn i oppgaven før den ferdigstilles
 - o Se også samtykkeskjemaet for info om personvern og rettigheter
 - o Igjen, personopplysninger anonymiseres! Opptaket lagres forsvarlig på Nettskjema. Opptaket slettes når transkribering er fullført.

6.3 Vedlegg 3 – Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Studenter og akademisk skriving*»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke nye studenter ved «GLU 5-10 med norsk» sine erfaringer med akademisk skriving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette masterprosjektet er altså å undersøke nye studenters oppfatninger av og erfaringer med akademisk skriving, nærmere bestemt studenter ved Grunnskolelærerutdanning 5-10 med norsk. Studentenes oppfatninger og erfaringer kan si noe om hvordan disse studentene opplever overgangen fra skriving på videregående skole til skriving ved høyere utdanning. Kunnskap om dette kan også være nyttig i utforming av opplæringspraksiser i skriving ved grunnskolelærerutdanningen, og skriveopplæring på videregående skole.

Problemstillingen jeg skal analysere i dette masterprosjektet lyder slik:

- *Hvilke erfaringer har nye studenter ved «GLU 5-10 med norsk» i møtet med akademisk skriving?*

For å konkretisere problemstillingen ytterligere, har jeg også to tilhørende forskningsspørsmål:

- *Hvilken forståelse av akademisk skriving har nye studenter ved GLU 5-10 med norsk?*
- *Hvilke utfordringer har studenter ved GLU 5-10 med norsk erfart i møtet med akademisk skriving?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, Institutt for lærerutdanning, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Som formålet og problemstillingen i masterprosjektet mitt tilsier, vil deltakerne i dette prosjektet være nye studenter ved GLU 5-10 med norsk. Med «nye studenter» mener jeg 2. års-studenter, altså studenter som er relativt nye på grunnskolelærerutdanningen. Kriteriene for å delta i masterprosjektet er altså at du må være 2. års-student ved GLU 5-10 med norsk.

Jeg håper å kunne rekruttere 3-5 studenter, slik at det blir mulig å gjennomføre et gruppeintervju. Mer om hva gruppeintervju innebærer står beskrevet i neste avsnitt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et gruppeintervju sammen med to-fire andre deltakere (antallet avhenger av hvor mange deltakere jeg klarer å rekruttere til prosjektet). Gruppeintervjuet vil være en samtale mellom deg, de andre deltakerne og meg om temaet «akademisk skriving», og først og fremst akademisk skriving i form av *fagtekstskrivning*.

I gruppeintervjuet vil du få spørsmål om hvilke erfaringer du har i møtet med akademisk skriving ved «GLU 5-10 med norsk». Her får du altså muligheten til å fortelle om dine egne erfaringer, opplevelser, oppfatninger, tanker og følelser om akademisk skriving.

Jeg vil gjøre lydopptak av samtalen, samt gjøre noen skriftlige notater underveis.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun meg, Ola Witsø Veie, og mine to veiledere, Hildegunn Otnes og Randi Farstad, som vil ha tilgang til opplysningene som kommer fram i gruppeintervjuet. Kontaktinformasjonen til undertegnede og veilederne mine finner du nedenfor.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Samtalen i intervjuet vil tas opp på en godkjent ekstern lydopptaker, og deretter transkriberes. Lydopptaket slettes straks transkripsjonen er utført. Det transkriberte datamaterialet fra intervjuet vil lagres trygt ved hjelp av NTNUs lagringstjenester.

Personopplysninger om deltakerne (eksempelvis kjønn, alder etc.) vil IKKE inngå i masteroppgaven. Deltakerne vil anonymiseres fullstendig.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen utgangen av mai 2022. Lydopptak slettes straks transkripsjonen av materialet er gjennomført. Andre personopplysninger vil også slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU, Institutt for lærerutdanning, ved:
 - Ola Witsø Veie – olawv@stud.ntnu.no
 - Hildegunn Otnes – hildegunn.otnes@ntnu.no
 - Randi Farstad – randi.farstad@ntnu.no
- Vårt personvernombud:
 - Thomas Helgesen – thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Eventuelt student

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Studenter og akademisk skriving*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

6.4 Vedlegg 4 – Fagtekstoppgave om hermeneutikk

Fagtekstoppgave om hermeneutikk

«Skriv en fagtekst der du gjør rede for hermeneutikk som tradisjon og perspektiv. Disse begrepene skal gjøres rede for i teksten: Forståelse og forforståelse/fordom, mening, forståelseshorisont og den hermeneutiske sirkelen. Gadamer bør nevnes».

- Tilsendt fra norskseksjonen ved GLU 5-10, NTNU.

