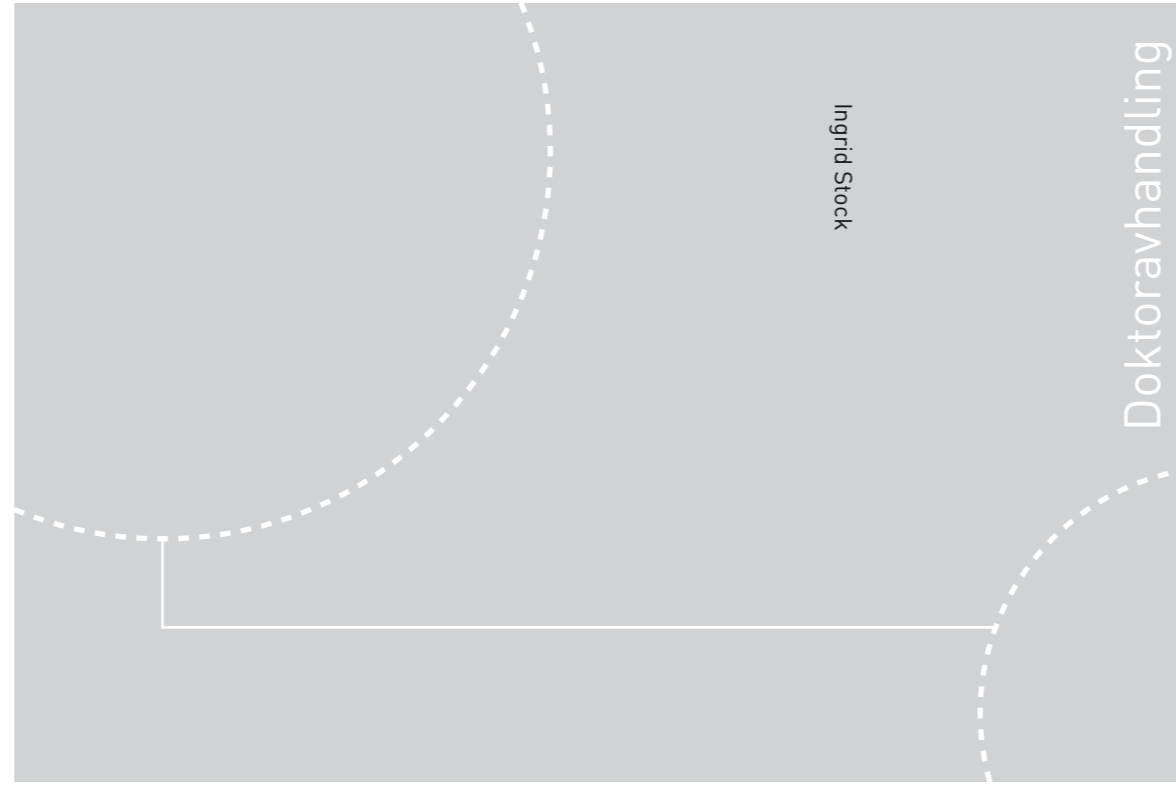


ISBN 978-82-326-4174-1 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-4175-8 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181



Doktoravhandling ved NTNU, 2019:289

Ingrid Stock

Faglig stemme i akademisk skriving

En kvalitativ undersøkelse av skrivehandlinger og kildebruk i bacheloroppgaver

Ingrid Stock

Faglig stemme i akademisk skrivning

En kvalitativ undersøkelse av skrivehandlinger
og kildebruk i bacheloroppgaver

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, oktober 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur

© Ingrid Stock

ISBN 978-82-326-4174-1 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-4175-8 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2019:289

Trykket av NTNU Grafisk senter

Sammendrag

Studenters studiehverdag er preget av mye skriving, og i mange fag er det å lykkes med skriving nesten ensbetydende med å lykkes i høyere utdanning. I løpet av studietiden har de fleste studenter skrevet ulike typer tekster med stor variasjon når det gjelder omfang og krav, men bacheloroppgaven er ofte det første omfattende vitenskapelige arbeid de skal gjennomføre. Imidlertid er bacheloroppgaven en relativ ny sjanger i humanistiske fag, og den har ført til en del usikkerhet både blant studenter og faglærere, spesielt når det gjelder kravene til selvstendig vitenskapelig arbeid i en bacheloroppgave. Kriterier og forventninger til studentenes tekster er ofte lite gjennomsiktede og tydelige for studenter. Kravene til akademisk skriving kan til og med oppleves som motstridende: På den ene siden er bruk av andres ord, det vil si kilder, særlig viktig i akademisk skriving; på den andre siden kreves selvstendig tenkning, med andre ord fremvisning av en egen faglig stemme i teksten.

Med dette som utgangspunkt, har denne studien rettet oppmerksomhet mot studenters faglige stemmer slik de kommer til uttrykk i bacheloroppgaver. Hovedmaterialet i undersøkelsen er 15 bacheloroppgaver fra tre ulike fag innenfor humaniora. Kvalitative næranalyser av tekstene rettet fokuset mot skribernes *handlinger* (for eksempel beskrive, tolke, diskutere) – det vil si hva studentene gjorde i sine tekster – og deres bruk av kilder. Formålet var å sette ord på og få innsikt i hvordan studentenes faglige stemmer kom til syne gjennom deres skrivehandlinger, og deres bruk av kilder i disse skrivehandlingene.

Avhandlingen er et bidrag til skriveforskningen innenfor anvendt språkvitenskap, spesielt forskning som har vært opptatt av spørsmål om stemme og identitet. Den bygger på et grunnleggende dialogisk, intertekstuell syn på språk og skriving, som blant annet innebærer at skribernes faglige stemmer ikke kan løsrives fra stemmer i den institusjonelle og faglige konteksten de skriver i. I de ulike delstudiene som inngår i avhandlingen har jeg undersøkt noen av disse stemmene og deres 'gjenklang' i bacheloroppgavene.

Artikkel 1 er en oversiktsartikkel og danner grunnlaget for undersøkelsen. Vi var interessert i hvordan tidligere studier som har analysert stemme i akademiske tekster har forstått stemme og hvilke tekstuelle trekk de har identifisert som tegn på skriberens stemme. Det viste seg at det mangler kvalitative studier som utforsker aspekter av stemme som er mer knyttet til et høyere tekstnivå og ikke er begrenset til undersøkelse av enkeltord.

Artikkel 2 er en undersøkelse av emnebeskrivelser som belyser institusjonelle og faglige rammer for bacheloroppgaven og tilsiktede læringsmål. Dette er stemmer som legger premisser for arbeidet med og forståelsen av sjangeren bacheloroppgave. De vil dermed også farge studentenes skrivehandlinger

og deres faglige stemmer som de viser i bacheloroppgavene sine. Å få innsikt i institusjonelle og faglige rammer for bacheloroppgaven har hatt betydning for min forståelse og tolkning av funn fra analysen av bacheloroppgavene i artiklene 3 og 4.

Artikkel 3 og 4 har undersøkt hovedmaterialet, bacheloroppgavene. Analysene tok utgangspunkt i en forståelse av bacheloroppgaven som en vitenskapelig undersøkelse slik den ble beskrevet i både emnebeskrivelser, tidligere studier og faglitteraturen. I artikkel 3 er hovedfokuset på skrivehandlingene studentene brukte. Det viste seg at noen bacheloroppgaver hadde store likheter med sjangeren vitenskapelig artikkel med lignende skrivehandlinger. Andre derimot lignet i større grad en vanlig 'skoleoppgave' hvor studentene først og fremst gjenfortalte det de fant i faglitteraturen. I artikkel 4 er hovedfokus på kildenes funksjoner i de ulike skrivehandlingene. Faglitteraturen, det vil si kildene som studentene bruker, viser ikke bare implisitt den faglige konteksten studentene skriver i, de er også eksplisitte, synlige stemmer som studentene er 'i dialog med' i utvikling av sine egne tekster og sine faglige stemmer. Funnene tyder på at institusjonelle rammer og faglige konvensjoner legger føringer for forståelsen av og arbeidet med bacheloroppgaven, og dermed også har betydning for skrivernes faglige stemmer slik de kommer frem i tekstene gjennom skrivernes handlinger og interaksjon med kilder.

Avhandlingen som helhet bidrar til skriveforskningen gjennom å fokusere på aspekter av stemme som er relatert til tekstens innhold: Hvordan kommer skrivernes stemmer til uttrykk gjennom skrivernes handlinger og kildenes funksjoner i disse skrivehandlingene? Denne tilnærmingen til stemme tilbyr et syn på skriving og tekster som levende ytringer og meningsfulle handlinger i stedet for å betrakte skriving som en instrumentell ferdighet. Studien er dermed også et bidrag til 'academic literacies research' som legger vekt på dimensjoner som er knyttet til spørsmål om identitet og (makt)relasjoner. Avhandlingen kan også bidra til ny innsikt i skrivepedagogikk og (skrive)veiledning. Funn fra analysene kan tjene som utgangspunkt for diskusjoner om bacheloroppgavens verdi og relevans. De tilbyr også fruktbare måter å snakke om tekst og kildebruk på: Å forstå skriving som handling og interaksjon innenfor en spesifikk faglig og institusjonell kontekst vil hjelpe studenter å konstruere sine faglige stemmer.

Abstract

Writing is a central activity in student life. Succeeding in writing is often equivalent to succeeding in higher education. In the course of their studies, most students write various types of texts, which differ in terms of length and other requirements. The bachelor thesis, however, is often the first comprehensive scientific work the students are required to carry out. In the humanities, the bachelor thesis is a relatively new genre, and this has led to uncertainty among both teachers and students, especially when it comes to requirements regarding independent scientific work. Criteria and expectations regarding students' writing often lack transparency and are far from obvious for students. Requirements for academic writing can even be experienced as contradictory: On the one hand, using others' words, i.e. sources, is a key to academic writing; on the other hand, there is a demand for independent thinking, i.e. using one's own disciplinary voice.

With this as a background, this study has directed its attention to students' disciplinary voices as they are conveyed in their bachelor theses. The primary data are 15 bachelor theses from three disciplines within the humanities. Qualitative in-depth analysis of the texts focused on writing acts (e.g. to describe, to interpret, to discuss) – what the students did in their texts – and how they used sources. The aim was to gain insight into and describe how students constructed their voices through their writing acts and their use of sources in these acts.

This study is a contribution to writing research in the field of applied linguistics, especially to research that addresses issues of voice and identity. The study is based on a dialogic, intertextual perspective on language and writing, presupposing that analyses of students' disciplinary voices must take into consideration the voices from the institutional and disciplinary context. The different parts of this thesis have examined some of these voices and how they are echoed in the bachelor theses.

Article 1 is a review of the literature on voice in academic texts and provides the foundation for the investigation. The focus of the review was to identify how previous researchers have understood the concept of voice and what textual characteristics they have identified as signs of the writer's voice. The review revealed a lack of qualitative studies that explore aspects of voice that go beyond the word level.

Article 2 is an investigation of course descriptions; these shed light on institutional and disciplinary conditions for the bachelor thesis and intended learning outcomes. These are voices that lay the groundwork for understanding and working with the bachelor thesis genre. Thus, they also influence the students' writing acts, as well as the disciplinary voices that the students convey in their bachelor theses. Gaining insight into institutional and disciplinary conditions for the bachelor thesis was

important for my understanding and interpretation of the analyses of the bachelor theses in articles 3 and 4.

Articles 3 and 4 investigate the primary data, the bachelor theses. The analyses were based on an understanding of the bachelor theses as scientific work as it is described in course descriptions, previous research and writing handbooks. In article 3, the main focus is on the students' writing acts. The analysis showed that some bachelor theses had great similarities to the research article genre, with similar writing acts. In contrast, some theses were rather similar to common school assignments where students mainly re-told what they found in the sources they used. In article 4, the main focus is on citation functions within the various writing acts. The sources the students use not only implicitly show the disciplinary context the students are writing in – they are also explicit, visible voices the students engage with as they construct their own texts and their disciplinary voices. The findings indicate that institutional conditions and disciplinary conventions influence how students understand and work with bachelor theses, and thus are also important for how the writers convey their disciplinary voices through their writing acts and engagement with sources.

This thesis contributes to writing research through its focus on aspects of voice that are related to content features of a text: How are writers' voices conveyed through the students' writing acts and their use of citations in these writing acts? This approach to voice provides a view that considers writing and texts as active utterances and meaningful acts, rather than instrumental skills. Thus, the study is also a contribution to academic literacies research, which emphasizes dimensions in writing such as identity and power relations. This study may also contribute to new insight into writing pedagogy and supervision. The findings from the analyses can serve as a starting point for discussions about the bachelor thesis' value and relevance. In addition, the findings provide fruitful ways for talking about text and source use: To understand writing as acts and interaction within a specific disciplinary and institutional context will help students to construct their disciplinary voices.

Forord

Avhandlingen har vært en del av livet mitt i flere år – og den inneholder mange ‘stemmer’ som har preget og bidratt til avhandlingen på ulike vis. Her har jeg nå muligheten til å takke alle disse stemmene – hvor skal jeg begynne?

Først vil jeg takke studentene som har gitt meg lov til å undersøke bacheloroppgavene sine. Uten dette materialet hadde avhandlingen aldri blitt til. En stor takk også til alle studenter som jeg har møtt i løpet av de siste årene i min undervisning, som har gitt meg innblikk i sine utfordringer som gjelder akademisk skriving – dere har vært en stor motivasjon for meg. Takk også til faglærerne som har delt sine tanker om skriving av bacheloroppgaven med meg. Jeg håper at disse samtalene fortsetter, med eller uten meg.

Tusen, tusen takk til mine veiledere som har vært en uvurderlig støtte på denne lange reisen, Nancy Lea Eik-Nes, Andrea Karsten og Gunhild Åm Vatn. Som hovedveileder var du, Nancy, med på mine første famlende steg på den nye veien, på omveier underveis og en viktig støtte i den siste innspurten. Din tilgjengelighet og dine tilbakemeldinger på spørsmål og utkast har i stor grad bidratt til at jeg har levert i tide. Din faglige og personlige støtte i alle faser av prosjektet hjalp meg etter hvert å få frem min egen stemme som noen ganger forsvant i havet av alle de kloke stemmene som jeg trekker frem i avhandlingen. Jeg takker deg, Andrea, for meget intensive og verdifulle uker i Paderborn – for lesing av utkast, konstruktive spørsmål og kommentarer, og faglige samtaler der du delte kunnskapen din med meg. Du, Gunhild, var først og fremst med i første periode av prosjektet, og jeg takker deg for kloke innspill som jeg satt stor pris på!

Én som har vært en stor motivator i alle disse årene er Turi Marte Brandt Ånerud. Det betydde veldig mye for meg å ha deg som en samtalepartner som delte min interesse og engasjement i studentenes skriving. Jeg gleder meg til livlige samtaler og gjensidig støtte og utfordringer også i fremtiden.

Viktige støttespillere gjennom hele prosessen har vært mine gode kollegaer og medstipendiater i anvendt språkvitenskap/SEKOM, både tidligere og nåværende: Ellen, Gøril, Hana, Hanne, Heidi, Johan, Julie, Kari, Kristin, Lars, Marit, Marte og Silje. Dere har inspirert meg faglig og støttet meg hele veien, noen av dere allerede i min tid som bachelor- og masterstudent, senere som kollega eller medstipendiat. Takk at dere skjermet meg fra andre oppgaver og sørget for at jeg periodevis fikk tid og ro til å kunne jobbe intensivt med avhandlingen. En spesiell takk til deg, Marit, som har inspirert arbeidet med artikkel 2. Kari, din respons på mine første tekster som jeg skrev som ny student på universitetet har betydd veldig mye, både for min egen skriving og for min interesse i akademisk

skrivning og forståelsen for studentenes behov. Takk også til deg, Marte – din store interesse i Bakhtin og ditt engasjement for akademisk skrivning har vært smittende.

‘Skrivepunkt’, ‘Skrivenatt’ og ‘Skrivesnakk’ har vært viktige arenaer for å tenke over og snakke om akademisk skrivning. Takk til Gittan, Pia og Eli og faglærerne fra ulike fagfelt for inspirerende samtaler.

Takk også til Andreas Eriksson for verdifulle kommentarer til kappa i innspurtsfasen og Kristina Reinholdtsen for verdifulle innspill i forbindelse med artikkel 3 og for hjelp med korrekturlesing.

Takk Olav Hasli, min norsklærer på Gerhard Schønning skole, som jeg møtte som godt voksen elev. Du vekket skolelysten i meg – og ditt utsagn «du må bli forsker» var kanskje første steg til veien jeg har gått etter det med studiene og doktoravhandlingen.

Takk også til min familie og alle gode venner, både i Norge og i Tyskland, som har trodd på meg hele veien – dere har vært en uvurderlig støtte for meg.

Selv om du, Roland, nevnes nå på slutten, så er du den viktigste personen bak avhandlingen – uten din tro på meg hadde jeg vel aldri begynt et studium i godt voksen alder, for ikke å snakke om arbeidet med en doktoravhandling! Jeg er også veldig takknemlig for skriveoppholdene våre i England. De intensive og konstruktive skriveukene førte til stor fremgang i avhandlingen, ikke minst gjennom samtalene med deg hvor du lyttet til både frustrasjon, tvil, glede, og faglige vurderinger som jeg hadde underveis. Dine spørsmål og innspill hjalp meg til å tenke videre og å gå videre.

Det føles rart og også litt skummelt at avhandlingen som har vært en del av meg i flere år, nå «er ute i verden uten meg», slik du, Kristina, uttrykte det så passende da jeg beskrev mine blandede følelser da jeg leverte. Nå har jeg ikke lenger innflytelse på hva du som leser gjør med min ytring, hvordan du tolker og forstår mine ord. Men jeg håper at denne avhandlingen vil bidra til videre samtaler om akademisk skrivning.

Innhold

Sammendrag	i
Abstract	iii
Forord	v
1 Innledning	1
1.1 Formål og forskningsspørsmål	3
1.2 Avhandlingens deler	6
2 Teori	7
2.1 Et dialogisk syn på skriving	7
2.2 «The sea of words» – ulike former for intertekstualitet	9
2.3 Sjanger og skrivehandlinger	13
2.4 Skriverens stemme(r)	16
2.4.1 Et dialogisk syn på stemme	16
2.4.2 Stemme og identitet	18
2.4.3 Skriverens stemme mellom ‘knowledge telling’ og ‘knowledge transforming’	20
3 Tidligere forskning	23
3.1 Tidligere ytringer om ‘stemme’	23
3.1.1 Studier med spesiell betydning for denne avhandlingen	26
3.2 Tidligere ytringer om sjanger og skrivehandlinger	29
3.3 Tidligere ytringer om bacheloroppgaven	32
4 Presentasjon av artiklene	37
5 Metode	45
5.1 Datagrunnlaget i avhandlingen	45
5.2 Kvalitativ tilnærming – den metodiske fremgangsmåten i analysene	47
5.3 Forskerens forforståelse og forskningsprosessen	50
5.4 Etske overveielser	53
6 Diskusjon: Avhandlingens bidrag til tidligere og fremtidige ledd i kommunikasjonskjeden	55
6.1 Avhandlingens bidrag til skriveforskningen	55
6.2 Avhandlingens bidrag til skrivepedagogikk	61
6.2.1 Skrivehandlinger som støtter læring og utvikling av faglig stemme	61
6.2.2 Forståelse av kilder som intertekstuelle ledd i den faglige ytringskjeden	63
6.2.3 Fagspesifikk skriving og skriveopplæring	66
6.2.4 Sjanger og skrivehandlinger	68

6.3	Avhandlingens bidrag til samtaler omkring sjangeren bacheloroppgave	69
6.3.1	Bacheloroppgave – en oppgave eller en vitenskapelig tekst?	71
6.3.2	Bacheloroppgave – en forberedelse på masterutdanning eller på arbeidslivet?	74
6.3.3	Bacheloroppgavens potensial for styrking av fagmiljøet	75
7	Oppsummering og forslag til fremtidig forskning	79
	Referanser	83
	Vedlegg 1 Informasjon til faglærere med samtykkeerklæring	95
	Vedlegg 2 Informasjon til studenter med samtykkeerklæring	97

Artikler som inngår i avhandlingen.....99

Artikkel 1

Stock, I. & Eik-Nes, N.L. (2016). Voice features in academic texts – A review of empirical studies, *Journal of English for Academic Purposes*, 24, 89-99.

Artikkel 2

Stock, I. (2017). Bacheloroppgaven – hvordan skal denne sjangeren forstås? En undersøkelse av bacheloroppgavens rammebetingelser, *UNIPED 40*(4), 325-345.

Artikkel 3

Stock, I. & Eik-Nes, N.L. (under vurdering for publisering). Writing acts in bachelor theses. What do they reveal about the genre? *Journal of Writing Research*

Artikkel 4

Stock, I. & Karsten, A. (upublisert). Students' emerging voice. Bachelor students' source use between knowledge telling and knowledge transforming.

1 Innledning

«Alle ytringar er ledd i ei svært kompleks organisert ytringskjede» (Bakhtin, 2005, s. 11).

Dette sitatet fra Bakhtin er sentralt i avhandlingen. Forståelsen av at alle ytringer – også denne avhandlingen og de bacheloroppgavene som jeg undersøker – er ledd i en kjede av ytringer, tekster eller stemmer, er den røde tråden i denne studien. Denne forståelsen av akademisk skriving som bygger på et dialogisk, intertekstuell syn på språk legger ikke bare føringer for hvordan jeg forstår skriving på universitetet – og helt konkret skriving av bacheloroppgaven – men også hvordan jeg forstår meg selv som forsker, hva jeg legger vekt på i undersøkelsen, hvilke fremgangsmåter jeg velger, hvilke analysekategorier jeg bruker og hvordan jeg tolker analysens funn. Denne intertekstuelle forståelsen av kommunikasjon og skriving gjør seg altså gjeldende på ulike måter og på ulike nivåer i avhandlingen.

Å forstå en tekst som en muntlig eller skriftlig ytring i en kjede av andre ytringer hvor vi «create our texts out of the sea of former texts that surround us» (Bazerman, 2004, s. 83) innebærer også at skriving forstås som deltakelse i en pågående samtale – en samtale som er omgitt av tidligere og samtidige ytringer, og rettet mot etterfølgende ledd i ytringskjeden (Bakhtin, 2005, s. 38). Mer konkret skal denne avhandlingen være et innlegg i og bidrag til faglige samtaler omkring begrepet 'stemme' og omkring sjanger og skrivehandlinger med et spesielt fokus på sjangeren bacheloroppgave. Analysen av hvordan studentenes stemmer kommer til uttrykk i bacheloroppgavene skal blant annet invitere og bidra til videre samtaler om sjangerens formål og kriterier. Denne avhandlingen – og erkjennelsene fra undersøkelsen – skapes «out of the sea» av tidligere tekster og peker samtidig mot fremtidige samtaler som vil skape nye forståelser i dialog med min ytring.

Intertekstualitet er et grunnleggende trekk ved all språklig kommunikasjon som inkluderer både muntlige og skriftlige tekster eller ytringer. I akademisk skriving er intertekstualitet spesielt fremtredende – nye tekster bygger alltid på etablert kunnskap i fagfeltet, altså på tidligere tekster, som er synlig i form av kildehenvisninger som er et typisk kjennetegn av akademiske tekster. Intertekstualitet er også et vesentlig trekk i bacheloroppgaver der studentene benytter seg av andre tekster og stemmer som de er omgitt av mens de konstruerer sin egen tekst og sine egne faglige stemmer. I utviklingen av egen tekst brukes ulike tekster som ble skrevet tidligere: faglitteratur som har beskrevet temaet det skrives om

og/eller tidligere studier som har forsket på problemet som skal undersøkes. I tillegg til disse konkrete, eksplisitt nevnte tekster i egen tekst, finnes det også mindre synlige spor av andre tekster og stemmer i den nye teksten som for eksempel bestemte formuleringer og uttrykksmåter, sjangertrekk eller bestemte kulturelle forståelser og posisjoner som er hentet fra tidligere tekster og kontekster (Hoel, 2008, s. 56; Lillis & McKinney, 2003, s. 70). Intertekstualiteten gjør seg altså gjeldende i både tekstens innhold og form hvor skrivere bruker tidligere stemmer og tekster i utviklingen og fremvisningen av deres «disciplinary voices» (se Dressen-Hammouda, 2008, s. 234).

Tekster som vi har med oss fra tidligere erfaringer og kontekster er også vesentlig når vi prøver å forstå og skape mening i teksten vi leser, når vi i rollen som lærer og sensor vurderer tekster, eller når vi som forskere undersøker tekster. Formålet i denne avhandlingen er blant annet å søke etter intertekstuelle spor i de undersøkte bacheloroppgavene for å belyse hvordan de er med på å konstruere skrivernes faglige stemmer. Disse intertekstuelle sporene undersøkes både på et konkret nivå når jeg undersøker hvordan eksplisitte stemmer/kilder brukes i tekstene og på et abstrakt nivå når jeg belyser hvordan implisitte spor av andre tekster og stemmer kommer til uttrykk i tekstene, for eksempel forståelser av hva en bacheloroppgave skal være, tidligere erfaringer med skriving, institusjonelle rammer eller konvensjoner i faget.

Valget av tema stemme og intertekstualitet, og valg av sjangeren bacheloroppgave som materiale grunner i flere års erfaring med undervisning hvor jeg har møtt studenter fra ulike nivå og fra ulike fag. Spesielt i perspektivemnet 'Skriving i fagstudier'¹ ble jeg kjent med bachelorstudentenes tanker rundt skriving og usikkerheten deres knyttet til (ulike, til dels motstridende) forventninger og krav som ofte ikke er forståelige eller gjennomsiklige for studentene. Ett tema eller problem som blir nevnt igjen og igjen er 'riktig' bruk av kilder. Som nevnt ovenfor er intertekstualiteten spesielt fremtredende i akademiske tekster: Studenten skal ta utgangspunkt i tidligere forskning, i fagets teorier, metoder og forståelsesmåter og referere til kilder som er anerkjent i faget. Imidlertid skal studenten også utvikle ferdigheter som kritisk tenkning og vurderingsevne, bidra til utvikling av ny kunnskap og demonstrere en faglig autoritet – en faglig stemme – i sin skriving. Disse tilsynelatende

¹ <https://www.ntnu.no/studier/emner/AVS1201#tab=omEmnet>

motstridende kravene, som ofte er uttrykt i læringsmål og vurderingskriterier, kan oppleves som konfliktfylt og meget utfordrende for studenter (Hirvela & Du, 2013; Stock, 2010). Å få innsikt i disse aspektene av skriving, knyttet til læringsmål og kriterier i akademisk skriving, er avgjørende både for studenter for å forstå kravene og for veiledere og sensorer for å kunne vurdere studentenes tekster.

‘Stemme’ har også vært et sentralt og mye diskutert tema i skriveforskningen. Et anliggende i avhandlingen har vært å få innsikt i ulike tilnæringsmåter og forståelser av stemme i tidlige studier og å bidra til fagfeltet med nye måter å undersøke aspekter av stemme på.

Når det gjelder valg av materiale, så ble jeg mer og mer nysgjerrig på sjangeren bacheloroppgave. Den er en relativt ny sjanger i flere fag, spesielt på Det humanistiske fakultetet (HF) på NTNU der den ble innført i alle fag; det vil si alle studenter som ble tatt opp etter 2014 skal skrive en bacheloroppgave. Denne nye sjangeren har ført til usikkerhet blant både studenter og faglærere, noe som ikke ser ut til å være unikt for Trondheim eller Norge (Dalland, 2013; Dysthe & Hertzberg, 2008; Greek & Jonsmoen, 2013; Lahm, 2016; Roberts & Seaman, 2018; Sortland & Petersen, 2015). Å øke kunnskap om og innsikt i denne sjangeren er vesentlig for å kunne vurdere hvorvidt intensjonene bak innføring av bacheloroppgaven kan nås, nemlig styrking av bachelorgraden og økt kvalitet i høyere utdanning. Bacheloroppgaven som avrunding av utdanningen og overgang til arbeidslivet eller til videre (master)utdanning har altså fått stor betydning både for studenten og for institusjonen. Derfor er det viktig for både studenter, faglærere/veiledere og institusjonen å øke kunnskapen om og forståelsen for denne sjangeren, noe denne avhandlingen ønsker å bidra til.

De sentrale temaene i avhandlingen, skissert ovenfor, er altså stemme, intertekstualitet og sjanger som gjenspeiles med ulik tyngde i de fire delstudiene av avhandlingen. Selv om disse temaene hver for seg er store og omfattende konsepter, så er de nær knyttet til hverandre, noe jeg ønsker å vise i de ulike delene av denne sammenbindingsartikkelen eller ‘kappa’.

1.1.1 Formål og forskningsspørsmål

Avhandlingen består av fire delstudier i artikkelform og kappa. Formålene og forskningsspørsmålene i de fire enkeltstudiene er knyttet til tre overordnede spørsmål som har drevet arbeidet med avhandlingen fremover:

1. Hvordan har 'stemme' blitt forstått og undersøkt i tidligere analyser av akademiske tekster?
2. Hvilke forventninger til studentenes faglige stemmer kommer til uttrykk i institusjonelle dokumenter som beskriver kunnskaper og kompetanser som skal oppnås gjennom arbeidet med bacheloroppgaven?
3. Hvordan kan en undersøkelse av skrivehandlinger og bruk av kilder bidra til forståelse av studentenes faglige stemmer i sjangeren bacheloroppgave?

De tre hovedspørsmålene ble undersøkt og presisert gjennom ulike delstudier, presentert i de ulike artiklene. De to første spørsmålene dannet bakgrunnen for utforskningen av det tredje spørsmålet og primærmaterialet, bacheloroppgavene fra tre ulike fag (English Cultural Studies, English Literature og medievitenskap).

For å kunne delta og bidra med ny kunnskap i samtaler om 'stemme' i skriveforskningen gjennom denne avhandlingen, måtte jeg først få innsikt i hva andre skriveforskere har sagt og funnet ut om dette temaet (oversiktsartikkel 1). Hvordan har skriveforskere som har undersøkt akademiske tekster forstått 'stemme' i sine studier; hvordan har de analysert tekster, det vil si hvilke trekk eller kjennetegn har de identifisert som 'skriverens stemme' i teksten; hvordan er sammenhengen mellom forståelsen av stemmebegrepet og fremgangsmåten i studiene; hvor er det mangler, motsetninger eller spenninger i tilnæringsmåter og forståelser av konseptet stemme? Dette var viktige spørsmål jeg ønsket svar på for å finne ut på hvilke måter min studie kunne bidra til ny innsikt når det gjelder stemme i akademisk skriving.

Undersøkelsen av det andre spørsmålet (artikkel 2) siktet mot tekster som legger premisser for arbeidet med bacheloroppgaven. Emnebeskrivelser som beskriver tilsiktede læringsmål og ytre rammer for bacheloroppgaven er viktige ledd i ytringskjeden som har innvirkning på bachelorstudentenes tekster og måten deres faglige stemmer kommer til uttrykk i tekstene. Læringsmål og institusjonelle, organisatoriske forutsetninger som for eksempel antall studiepoeng eller når i studieforløpet bacheloroppgaven skrives, ser ut til å ha innvirkning på hvordan sjangeren forstås og hvilke muligheter den tilbyr for konstruksjonen av skrivers

faglige stemmer (se diskusjon i kapittel 6). Mens undersøkelsen av det første spørsmålet (artikkel 1) la grunnlaget for tilnæringsmåter i undersøkelsen av bacheloroppgavene i artikkel 3 og 4, dannet undersøkelsen av det andre spørsmålet (artikkel 2) bakgrunnen for å forstå og belyse funn fra analysene i artikkel 3 og 4.

For å skape ny innsikt i skriveforskningen som omhandler nye tilnæringsmåter i analyser av stemme, hentet jeg inspirasjon fra konseptet 'skrivehandlinger' inspirert av Berge, Evensen og Thygesen (2016) i artikkel 3 og fra de kjente modellene 'knowledge telling' (kunnskapsreferat) og 'knowledge transforming' (kunnskapsbruk) av Bereiter og Scardamalia (1987) i artikkel 4. I artikkel 3 var hovedspørsmålet: Hvordan kan skriverens handlinger som vises i teksten (f.eks. *å beskrive, å interpretere, å diskutere*), belyse aspekter av skriverens stemme og av sjangeren bacheloroppgave? I artikkel 4 var det overordnede spørsmålet: På hvilke måter kommer skrivers faglige stemmer til syne i tekstene gjennom måten andres stemmer/kilder brukes på?

De overordnede spørsmålene i avhandlingen er rettet mot ulike formål og lesere. Mens undersøkelsen av det første spørsmålet er et bidrag til skriveforskningen, er det andre og tredje spørsmålet mer rettet mot praksisfeltet. For det første skal avhandlingen bidra til videreutvikling av tilnæringsmåter i undersøkelser av stemme i skriveforskningen, og for det andre belyse skrivepraksiser i høyere utdanning. Her tenker jeg på både diskusjoner på institusjonelt nivå som gjelder formål og kvalitet i høyere utdanning og diskusjoner i de enkelte fagmiljøene hvor det diskuteres innhold, tilbud og opplegg i studieprogrammene, for eksempel oppbygging av bachelorgraden. I tillegg vil temaene i avhandlingen også være relevante i samtaler mellom veiledere og studenter når de diskuterer konkrete trekk i tekstene som studentene skriver. Å få innsikt i hva bachelorstudenter gjør i sine tekster og hvordan ulike skrivere benytter seg av andre tekster og stemmer i konstruksjonen av sine tekster og sine faglige stemmer, vil ikke bare bidra til mer kunnskap på et teoretisk nivå, men også hjelpe studenter og veiledere til å snakke om tekst. Å synliggjøre bestemte trekk i tekster kan skape bevissthet rundt forventninger og kriterier, og vil dermed hjelpe både studenter som skriver i ulike fag og lesere som skal vurdere tekster. Dessuten ønsker jeg gjennom avhandlingen å motivere til diskusjon om (bachelor)studentens posisjon og om bacheloroppgavens betydning og «status» i utdanningen (se diskusjonen i kapittel 6.3).

1.2 Avhandlingens deler

For å forstå sammenhengen mellom de sentrale temaene i avhandlingen – stemme, intertekstualitet og sjanger – presenterer jeg i det neste kapitlet (kapittel 2) det teoretiske rammeverket avhandlingen bygger på. Jeg viser hvordan forståelsen av stemme, intertekstualitet og sjanger er basert på et grunnleggende dialogisk syn på språklig kommunikasjon, basert på Bakhtin. I kapittel 3 skisserer jeg kort hovedtrekk i tidligere forskning som gjelder henholdsvis stemme og sjanger. Studier som har hatt spesiell betydning for denne avhandlingen og har inspirert analysene i kapittel 3 og 4 beskrives grundigere. Dessuten presenteres tidligere forskning som har undersøkt sjangeren bacheloroppgave. Kapittel 4 er en kort sammenfatning av de 4 delstudiene som inngår i avhandlingen. I kapittel 5 beskriver jeg datagrunnlaget og den metodiske tilnærmingen og viser hvorfor den er knyttet til det grunnleggende dialogiske synet på språk som ligger til grunn i avhandlingen. I den avsluttende diskusjonen i kapittel 6 trekkes tråder mellom de ulike delstudiene og mellom tidligere og fremtidige ytringer som gjelder avhandlingens temaer. Jeg viser på hvilke måter denne studien er et bidrag til skriveforskning og til skrivepedagogikken, og hvilke implikasjoner den gir til fremtidige ytringer på ulike nivåer i høyere utdanning. Siste del av avhandlingen inneholder de fire artiklene som inngår i avhandlingen.

2 Teori

Det dialogiske synet på språk og skriving ligger til grunn i min forståelse av begrepene intertekstualitet, sjanger, skrivehandlinger og stemme. I dette kapitlet skal jeg først beskrive det dialogiske perspektivet og den komplekse intertekstuelle veven bacheloroppgavene er en del av. Videre vil jeg vise på hvilke måter sjanger er en vesentlig dimensjon i dette komplekse samspill, og hvordan et fokus på skrivehandlinger understreker forståelsen av sjanger som sosial handling. I siste del av teorikapitlet retter jeg oppmerksomheten mot begrepet stemme og viser at forståelsen av skrivernes faglige stemmer ikke kan løsnes fra den faglige og institusjonelle konteksten stemmene konstrueres i. Jeg avslutter med en forklaring av hvordan jeg knytter begrepene 'knowledge telling' og 'knowledge transforming' til den manifeste intertekstualiteten, det vil si til studentenes bruk av kilder i de undersøkte bacheloroppgavene.

2.1 Et dialogisk syn på skriving

På lik linje med mange andre studier i den norske og internasjonale skriveforskningen er denne avhandlingen basert på sosiokulturell teori som fremhever ulike kontekstuelle forhold som bidrar til produksjon og tolkning av tekster. En tekst produseres og tolkes aldri i et tomrom, den er alltid relatert til tidligere og fremtidige ytringer og til omgivelsene den skrives og leses i. Det betyr at leseren, skrivesituasjonen, sjangeren, den institusjonelle konteksten og den videre sosiokulturelle og historiske konteksten spiller en stor rolle (se f.eks. Dysthe, 1997; Ivanič, 1998; Lillis, 2003; Prior, 2001; Tardy, 2012).

Spesielt Bakhtins dialogiske perspektiv på språklig kommunikasjon og forståelsen av at alle ytringer er ledd i en kompleks ytrings- eller kommunikasjonskjede ligger til grunn i avhandlingen. Innenfor det dialogiske synet forstås språklig kommunikasjon som en kompleks aktivitet hvor tidligere og fremtidige ytringer/tekster er med på i meningsskapingen. Denne forståelsen vises på ulike måter og på ulike nivåer i avhandlingen. På et mer overordnet nivå forstås jeg dialogisme som en kunnskapsteoretisk tilnærming til språkbruk (se Dysthe, 1997; Evensen, 2013; Linell, 1998), noe som innebærer at kunnskapen jeg skaper i denne avhandlingen ikke er skapt i et tomrom. Den er skapt i dialog med tidligere og fremtidige ytringer som har preget mine valg og mine tolkninger. Jeg som forsker har med meg mine forforståelser som har farget blikket mitt i analysen og tolkningen av

materialet (se metodekapittel). På et mer konkret nivå vises det dialogiske synet på språk i både valg av teoretiske og analytiske tilnærminger og i tolkningen og forståelsen av funn i materialet. Spesielt begrepet *intertekstualitet* står sentralt – et begrep som riktignok ikke er skapt av Bakhtin, men som mange forskere som har bygd på Bakhtins tanker, har brukt og utviklet videre, for eksempel Julia Kristeva eller Norman Fairclough (Fairclough, 1992; se også Bazerman, 2004; Ivanič, 1998; Lillis & McKinney, 2003). Slik jeg bruker begrepet intertekstualitet i denne avhandlingen omfatter begrepet grunnleggende forståelser innenfor et dialogisk perspektiv om at «ytringane våre [...] er fulle av andres ord» (Bakhtin, 2005, s. 33). Enhver ytring kan dermed betraktes som et sted der ulike stemmer møtes og/eller som en tråd i en intertekstuell vev.

Flere skriveforskere og teoretikere har prøvd å illustrere den intertekstuelle veven i ulike modeller som viser det komplekse samspillet mellom ulike tekster og stemmer, som for eksempel Dysthes dialogiske diskursmodell (1997, s. 54), Evensen's diatop (2013, s. 92), Faircloughs tredimensjonale konsept (1992, s. 73), eller Åneruds modell 'Skriver i kontekst' (2017, s. 16). Disse modellene viser tydelig at skriving ikke er en ensom, individuell aktivitet, heller ikke bare interaksjon mellom en skriver og en leser, men at denne interaksjonen også er i dialog med den sosiale og kulturelle konteksten som skriveren og leseren er en del av:

Each dialogue is a reciprocal meeting-place for specific interlocutors, as interactionism brings out. However, each immediate dialogue is simultaneously in dialogue with cultural, social and semiotic resources through its relation to other dialogues. (Evensen, 2013, s. 90)

Dialogene som Evensen beskriver i dette sitatet kommer også til uttrykk i begrepet «double dialogicality» (Linell, 1998, s. 54) som inkluderer både den konkrete interaksjon/dialogen mellom skriveren og leseren i en konkret skrive- eller lesesituasjon og den mer abstrakte dialogen med sosiokulturelle praksiser som danner bakgrunnen for den konkrete skrive- og lesesituasjonen.

Den tenkte leseren utgjør én eller flere fremtidige stemmer i den intertekstuelle veven som omgir enhver tekst. Når en skriver utvikler teksten sin, har hun/han bevisst eller ubevisst leserne, det vil si lesernes mulige reaksjoner på teksten i tankene – noe som kommer til uttrykk i Bakhtins begrep *adressivitet* (2005, s. 43). En ytring er alltid rettet mot noen, uansett om den andre er til stede eller ikke: «The other-orientation is there even if the other is not actually co-present» (Linell, 1998, s. 35). Leserens blir dermed en medprodusent av

teksten, og også «adressatens sosiale stilling, rang og vekt» (Bakhtin, 2005, s. 40) spiller en stor rolle. Faglæreren og sensoren som er de forventede leserne av bacheloroppgaven, vil være med i utviklingen av teksten. Studentene vil ha sensoren som kritisk og vurderende leser i tankene når de skriver sine tekster. Leseren tilhører i tillegg en institusjonell og faglig kontekst med bestemte forventninger og en bestemt tekstkultur, som innebærer rammer og konvensjoner som også har betydning for meningsskapingen. Tekstkulturens konvensjoner som er utviklet over tid kan ses på som tidligere tekster som har innvirkning på både faglærerens/sensorens lesing og vurdering av teksten og på studentenes skrivning.

Dette komplekse samspillet innebærer at det er vanskelig å skille mellom den konkrete dialogen som foregår mellom skriveren og leseren og den mer abstrakte dialogen med sosiokulturelle praksiser siden disse ulike dialogene er vevd inn i hverandre. Vi har alltid med oss våre tidligere erfaringer i enhver ny skrivesituasjon, de har blitt en del av oss. «Alle ytringar er fulle av gjenklanger og gjenlydar av andre ytringar» sier Bakhtin (2005, s. 35). Enhver tekst eller ytring inneholder altså gjenklanger eller ekkoer av tidligere og fremtidige ytringer, og disse gjenklangene gjelder både innhold og form. Innholdet, altså temaet studenten skriver om, har blitt skrevet om tidligere, og skriveren bruker innholdet av disse tidligere tekstene (i form av faglitteratur) i utviklingen av sin egen tekst. Samtidig vil studentens tekst også inneholde gjenklanger av språklige uttrykk og konvensjonelle former fra disse tidligere tekstene.

Det er altså mange stemmer og tekster som omgir bacheloroppgaven og disse vil vises – mer eller mindre tydelig – i tekstene studentene skriver. Noen er mer synlige og konkrete, mens andre er mer implisitte og skjulte i teksten – og noen av disse brukes mer bevisst, mens andre ikke er i skriverens bevissthet.

2.2 «The sea of words» – ulike former for intertekstualitet

De ulike eksplisitte og implisitte relasjonene enhver tekst har til tidligere og fremtidige ytringer/tekster kommer også til uttrykk i sitatet fra Bazerman (2004, s. 83) som jeg refererte til i innledningen: «We create our texts out of the sea of former texts that surround us, the sea of language we live in.» Han beskriver ulike nivåer av intertekstualitet, fra de mer eksplisitte formene hvor skriveren siterer eller parafaserer andres ord eller refererer på ulike måter til andre tekster, til de mer implisitte formene for intertekstualitet hvor skriveren

bygger på felles ideer og forståelser som han/hun antar å dele med den tenkte leseren. Også typiske fraser og sjangertrekk er eksempler på den implisitte intertekstualiteten.

Avhandlingen bygger altså på en bred forståelse av begrepet intertekstualitet som omfatter både helt konkrete tekster og mer abstrakte 'tekster' i form av forståelser, tekstmønstre, og bakgrunnskunnskap som skriveren bruker i utviklingen av sin tekst (se Bazerman, 2004).

Disse ulike tekstene kan ses på som stemmer som blander seg i den nye teksten som skriveren skaper. Slik kan enhver tekst forstås som flerstemmig.

Bazermans beskrivelse av ulike former for intertekstualitet ligner på Faircloughs (1992, s. 104) skille mellom den *manifeste* og den *konstitutive intertekstualiteten*. Den *manifeste* intertekstualiteten vises eksplisitt, for eksempel gjennom sitater og referanser: «the heterogeneous constitution of texts out of specific other texts» (Fairclough, 1992, s. 85). Spesielt i akademisk skriving vises tydelig andre stemmer som skriveren er i dialog med, for eksempel gjennom å bygge på teorier og/eller metoder som andre har utviklet, gjennom å vise seg enig eller uenig med det andre har sagt, eller gjennom å sammenligne andres resultater eller tolkninger med egne. Den *konstitutive intertekstualiteten* beskriver Fairclough som «the heterogeneous constitution of texts out of elements (types of convention) of orders of discourse» (Fairclough, 1992, s. 85). Denne formen for intertekstualitet kaller Fairclough også *interdiskursivitet* for å fremheve at den gjelder «discourse conventions» (1992, s. 104), altså konvensjoner som er knyttet til bestemte sjanger og diskurser som Lillis og McKinney (2003, s. 70) beskriver som «a more abstract kind of echoing in a text» som blant annet kan være bestemte tekstmønstre, sjangertrekk og uttrykksmåter. Kildehenvisninger for eksempel er ikke bare en form for manifest intertekstualitet; de er et typisk sjangertrekk i akademiske tekster og dermed også en form for interdiskursivitet. Interdiskursiviteten er altså en mer skjult form for intertekstualitet, selv om den finnes i enhver tekst, slik Ivanič (1998, s. 48) understreker: «Interdiscursivity is not an optional characteristic of texts: all samples of language in use can be identified as drawing on such conventions in some way or other».

Ett eksempel på interdiskursivitet er gjenklang i bacheloroppgavene fra tekster som beskriver bacheloroppgaven og læringsmål, nemlig emnebeskrivelser (se artikkel 2). Disse har stor betydning for tekstene som studentene skriver. Forventninger og kriterier som er uttrykt i emnebeskrivelser legger føringer for arbeidet med bacheloroppgaven, ikke bare når

det gjelder antall ord eller sider, men også når det gjelder for eksempel skrivehandlinger og bruk av kilder, selv om disse forventningene kan ligge mer skjult i beskrivelser av emnet og læringsmål. For eksempel læringsmålet «har evne til å formulere og avgrense en vitenskapelig problemstilling» (emnebeskrivelse Engelsk²) impliserer skrivehandlingen 'å presentere en problemstilling'. Et annet eksempel er læringsmålet «kan bruke fagterminologi og metoder som kreves i et vitenskapelig arbeid» (emnebeskrivelse Engelsk); det impliserer skrivehandlinger som for eksempel 'å beskrive teoretiske begreper og metoder' og 'å tolke og diskutere egne funn' ved hjelp av fagets terminologi og metoder (se artikkel 3).

Bacheloroppgaven kan altså betraktes som et ledd i en meget komplisert ytringskjede, knyttet til foregående og fremtidige ledd i kommunikasjonen – eller som en ytring i «the sea of words» som omgir bacheloroppgaven (se figur 1). Å snakke om en *kjede* av ytringer kan implisere en viss orden og rekkefølge som ikke fanger inn det komplekse samspillet eller nettverket av ulike tekster og stemmer som enhver tekst er omgitt og gjennomtrengt av. På den andre siden illustrerer begrepet *ytringskjede* at det er både foregående og etterfølgende ledd i ytringskjeden. Det er et vesentlig poeng hos Bakhtin at alle ytringer er et *svar* eller en *respons* på tidligere og fremtidige ytringer (2005, s. 35-38). Derfor betrakter jeg både ytringskjede og intertekstuell vev som nyttige og relevante begreper som jeg kommer til å bruke i den følgende teksten, avhengig av hvilke aspekter jeg ønsker å fremheve.

Å betrakte bacheloroppgaven som et ledd i en ytringskjede innebærer å forstå bacheloroppgaven på et mer konkret nivå som et 'svar' på dokumenter som emnebeskrivelser, oppgaveformuleringer, faglærernes beskrivelser av en bacheloroppgave, og et svar på fagstoff studenten har vært i dialog med. På et mer abstrakt nivå er den et svar på forestillinger i vårt samfunn om utdanning og læring, og på institusjonelle krav til høyere utdanning. Som antydnet ovenfor, er også tekstmønstre og sjangertrekk abstrakte 'ekkoer' som setter sine spor i teksten. Innenfor *akademia* finnes det ulike sjangre med ulike formål og ulike krav som studentene møter og blir kjent med gjennom lesing og skriving i ulike emner. Når de skriver bacheloroppgaven, har de med seg sine erfaringer fra tekster de har lest og skrevet i løpet av studiene. Det betyr ikke nødvendigvis at de er bevisste på bestemte

² <https://www.ntnu.no/studier/emner/ENG2900#tab=omEmnet>

mønster og konvensjonelle trekk, eller at de har kunnskap (som de kan artikulere) om ulike sjangre. Likevel vil studentenes forestillinger og forventninger til akademiske tekster farge deres skriving av bacheloroppgaven. Bacheloroppgaven er også et ledd i studentens egen ytringskjede – for eksempel vil studentens tidligere erfaringer med skriving, oppgaver skrevet i høyere utdanning og tilbakemeldinger som studenten har fått på disse, ha innvirkning på hvordan studenten forstår sjangeren bacheloroppgaven.



Figur 1. 'The sea of words' (den intertekstuelle veven) som bacheloroppgaven er en del av

På grunn av kompleksiteten av den intertekstuelle veven vil det være umulig å undersøke alle stemmer og tekster som har satt sine spor i bacheloroppgavene. I én av delstudiene (artikkel 4) har jeg valgt å fokusere på den manifeste intertekstualiteten hvor jeg har analysert hvordan skriverne skaper sin egen tekst – og sine egne faglige stemmer – ved hjelp av konkrete kilder de benytter seg av i egen skriving. I den andre delstudien (artikkel 3) har jeg valgt å fokusere på skrivehandlinger som tegn på interdiskursivitet, det vil si implisitte spor av andre tekster hvor skriverne har brukt konvensjonelle tekstmønstre, sjangertrekk og uttrykksmåter som de har blitt kjent med gjennom tidligere skrive- og leseerfaringer. I tolkningen og diskusjonen av funn fra artikkel 3 og 4 trekker jeg også inn funn fra artikkel 2, altså gjenklanger fra emnebeskrivelsene i bacheloroppgavene.

2.3 Sjanger og skrivehandlinger

Sjanger er en vesentlig dimensjon i all kommunikasjon og kan knyttes til interdiskursivitet som beskrevet ovenfor. «[K]var språkbrukssfære utarbeider sine *relativt stabile typer* av [...] ytringar» (Bakhtin, 2005, s. 1), og som erfarne språkbrukere «rår [vi] over eit rikt repertoar av munnlege (og skriftlege) talegenrar» (Bakhtin, 2005, s. 21). Disse relativt stabile, gjenkjennelige formene for samhandling bruker vi som diskursive ressurser i enhver kommunikasjonssituasjon. Forventningene vi bringer med oss til en kommunikasjonssituasjon er preget av våre tidligere erfaringer med lignende situasjoner, uansett om vi er bevisst dem eller ikke. Disse forventningene som er sosialt konstituerte gjelder både hva som (kan) snakkes/skrives om, hvordan, og hvem vi kan være, det vil si de er knyttet til både innhold, form, identiteter og relasjoner.

Vårt repertoar som vi har med oss i form av bestemte forventninger er 'dialogiske overtoner' (Bakhtin, 2005, s. 36) som farger våre ytringer. For eksempel vil studentenes og veilederens forventninger om hva som kreves i en bacheloroppgave ut fra tidligere erfaringer med skrivning og fra det de har hørt og lest om bacheloroppgaver, prege studentenes skrivning. Samtidig er situasjonen unik og skapes av deltakerne 'der og da', det vil si at studentene og veilederen forhandler med hverandre om hvordan situasjonen (og sjangeren) skal forstås, med andre ord reforhandler de sjangerens konvensjoner. Det er altså alltid en dynamisk prosess, et gjensidighetsforhold mellom det som er kjent og gjenkjennelig for deltakerne, og som sørger for forutsigbarhet og stabilitet/orden, og det som er nytt og unik i enhver kommunikasjonssituasjon, som skaper variasjon og forandring – et spenningsforhold som Bakhtin (1981, s. 272) beskriver som sentripetale og sentrifugale krefter i språket. Det innebærer at tekster innenfor én og samme sjanger alltid vil variere – ikke bare mellom ulike fag, men også innenfor fag. Hver bacheloroppgave som skrives er en unik skrivesituasjon hvor meningen skapes i dialog med ulike tekster og stemmer som deltakerne bringer med seg.

Imidlertid er det rimelig å anta at studentenes erfaringer med akademiske tekster, og spesielt med sjangeren bacheloroppgave, er begrenset. Faglæreren/veilederen derimot, som er et etablert medlem av det faglige fellesskapet, har et rikere 'repertoar' av akademiske sjangre tilgjengelig og vil ha klarere forventninger enn studenten til sjangeren bacheloroppgave, noe som også blir tydelig gjennom følgende definisjon av sjanger:

a recognizable communicative event characterized by a set of communicative purpose(s) identified and mutually understood by the members of the professional or academic community in which it regularly occurs. Most often it is highly structured and conventionalized with constraints on allowable contributions in terms of their intent, positioning, form and functional value. These constraints, however, are often exploited by the expert members of the discourse community to achieve private intentions within the framework of socially recognized purpose(s). (Bhatia, 2013, s. 13)

En slik kobling mellom sjanger og diskursfellesskap blir understreket av Swales (1990, s. 58) som også knytter sjanger til fellesskap og dets kommunikative formål hvor «expert members» deler og gjenkjenner «some set of communicative purposes». Det er imidlertid ikke lett for studenter å forstå og få tilgang til ekspertenes forståelse av akademiske sjangre og sjangrenes etablerte konvensjoner som legger begrensninger på hva og hvordan noe kan sies, og på posisjonen som forventes av skriveren. Utviklingen og fremvisningen av en faglig stemme innebærer dermed for studentskriveren ikke bare å tilegne seg fagstoff, men også å bli fortrolig med fagets sjangerkonvensjoner, med fagspesifikke måter å skape kunnskap, tenke og skrive på (se Dressen-Hammouda, 2008).

Den kommunikative hendelsen 'å skrive en bacheloroppgave i humaniora' på NTNU er kanskje spesielt kompleks siden det er en ny kommunikatív situasjon for både faglærere og studenter, som de ikke nødvendigvis er fortrolige med; dette er i motsetning til profesjonsfag som har lang erfaring med bacheloroppgaven. Selv om betegnelsen 'bacheloroppgave' ikke er noe nytt, så er skriving av denne teksten en kommunikatív hendelse som ikke har forekommet regelmessig i humanistiske fag på NTNU. Den er altså ikke nødvendigvis 'gjenkjennelig' for verken faglærere eller studenter, selv om noen kanskje er kjent med sjangeren gjennom tidligere erfaringer, for eksempel fra andre universiteter eller fakulteter. Som ny sjanger i humanistiske fag på NTNU er bacheloroppgaven som sjanger ikke nødvendigvis «highly structured and conventionalized» (Bhatia, 2013, s. 13, se sitatet ovenfor), slik det kanskje er tilfelle med andre sjangre som er mer etablerte og gjenkjennelige.

Det knyttes ulike konvensjoner og forventninger til ulike sjangre, for eksempel til struktur, uttrykksmåter eller skrivehandlinger. Begrepet 'skrivehandlinger' blir brukt på ulike måter i faglitteraturen. Det blir kanskje mest knyttet til språkhandlingsteorien og begrepet 'speech acts', utviklet av Searle og Austin, som viste «how we do things with words» (Austin, 1962), og som bidro i stor grad til å forstå språk som et sosialt fenomen hvor vi utfører sosiale

handlinger når vi bruker språket. Denne tanken er meget viktig, også i denne avhandlingen. I likhet med andre forskere er jeg derimot kritisk overfor forståelsen av at bestemte språkhandlinger kommer til uttrykk gjennom bestemte grammatiske former, som for eksempel direktiver, konstaterer eller spørsmål. Flere forskere har pekt på at et utsagn som 'ser ut' som et spørsmål eller et direktiv ikke nødvendigvis trenger å være ment som spørsmål eller direktiv, men at et utsagn, uansett grammatisk form, kan ha ulike betydninger, avhengig av konteksten den ytres i og relasjonen mellom deltakerne (se f.eks. Fairclough, 2001, s. 129-131).

Begrepet 'skrivehandlinger' slik jeg bruker det i denne avhandlingen er inspirert av normprosjektet, en stor studie som ble gjennomført i norske skoler hvor forskerne utviklet en modell, 'Skrivehjulet', som inneholder seks skrivehandlinger ('writing acts' i Berge et al., 2016): å reflektere, å beskrive, å utforske, å forestille seg, å overbevise og å samhandle. I likhet med denne avhandlingen tar forskerne utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på skrivning og understreker betydningen av skrivesituasjonen og den kulturelle konteksten. Berge et al. (2016) viser til at skrivehandlinger må ses «in relation to relatively stable language resources, textual norms and historically derived communicative practices like genres» (s. 176, med referanse til Evensen, 2013). Imidlertid understreker forskerne at skrivning og vurdering av skrivning som er basert på Skrivehjulet «is not anchored in any form of genre concepts or genre pedagogy» (Berge et al., 2016, s. 184-185). De argumenterer spesielt mot sjangerkonseptet i Australia og Danmark som de mener er for statisk, med for mye fokus på formaspekter (Berge et al., 2016, s. 185). Jeg tar stilling til denne diskusjonen og mine innvendinger mot Skrivehjulmodellen i kapitlet om tidligere forskning (se kapittel 3).

Jeg betrakter normprosjektets fokus på skrivning som kommunikative handlinger med bestemte formål i ulike kommunikative situasjoner som en verdifull tilnærming til skrivning – også når det gjelder materialet mitt, bacheloroppgaven. Å rette oppmerksomheten mot skrivning som kommunikativ aktivitet med fokus på skrivehandlinger er et nyttig supplement til sjanger som fremhever skrivning som «active performances» (Moreno & Swales, 2018, s. 42) – en forståelse av sjanger som skriveforskning i de siste tiårene har bygget på.³ Denne forståelsen er nær knyttet til avhandlingens forståelse av tekst som levende ytring, ikke som

³ selv om det fortsatt ofte refereres til som «nyere» sjangerteori

et ferdig 'produkt'. Jeg betrakter altså ikke bare skriving som en aktivitet, men også selve teksten som en aktiv ytring som *gjør* noe, den skaper mening ved hjelp av ulike skrivehandlinger. Gjennom disse skrivehandlingene og måten de utføres på konstruerer skriverne ikke bare selve innholdet i teksten, men skaper også relasjoner og identiteter.

Gjennom å knytte skrivehandlinger til sjanger har tilnærmingen i analysen av bacheloroppgavene i artikkel 3 likheter med det andre skriveforskere har kalt 'moves analysis' med utgangspunkt i Swales' (1990) studier av vitenskapelige artikler.

Skrivehandlingene jeg identifiserte i bacheloroppgavene hadde i stor grad likheter med det andre forskere har identifisert som 'moves'. Jeg betrakter begrepet 'skrivehandling' som mer hensiktsmessig fordi det fremhever skriving (og sjanger) som sosial handling i større grad enn begrepet 'moves', og understøtter dermed synet på sjanger som 'social action' (se Miller, 1984, 2015), 'communicative event' (Bhatia, 2013, s. 13; Swales, 1990, s. 45), og 'active performances' (Moreno & Swales, 2018, s. 42). 'Act' eller 'handling' fremhever i større grad skriveren som aktør, som en deltaker som svarer og tar ansvar for sine handlinger, uansett om handlingene er bevisste eller ubevisste.

2.4 Skriverens stemme(r)

2.4.1 Et dialogisk syn på stemme

Skriveforskning og -pedagogikk er preget av ulike syn og tradisjoner, spesielt av tilsynelatende motsetninger mellom et individualistisk syn og et sosialt syn på skriving og stemme (se Matsuda, 2015; Prior, 2001; Tardy, 2012). Ofte knyttet det individualistiske syn til den prosessorienterte skrivingen – «the process era» på 1970-tallet (Correa, 2009) – der kreativ skriving uten restriksjoner av sjangerkonvensjoner ble betraktet som vesentlig for at skriveren skal kunne utvikle en egen stemme og vise sitt 'autentiske selv'. Det sosiale synet derimot – «the post-process era» (Correa, 2009) – understreket at skriving alltid foregår innenfor en sosial kontekst hvor for eksempel leseren, faget, sjangeren, med andre ord tilgjengelige stemmer i omgivelsene, farger skrivingen og skriverens stemme. Selv om denne inndelingen av skriveforskningen i ulike epoker kan være nyttig for å få en oversikt over ulike syn og retninger, er det også en viss fare for at en slik fremstilling fører til en overforenkling og til en konstruksjon av motsetninger og dikotomier. Dette er grundig diskutert i artikkelen av Matsuda (2003, s. 74) hvor han beskriver «the discursive construction of the history of composition studies» og viser at inndelingen mellom «process» og «post-process» er en

overforenkling som tilslører kompleksiteten og mangfoldet av ulike syn som også finnes innenfor de ulike retningene. I en senere oversiktsartikkel om *'Identity in Written Discourse'* beskriver Matsuda (2015) ulike syn på stemme som et kontinuum, ikke som dikotomi.

Flere forskere har bidratt til å bygge bro mellom den tilsynelatende motsetningen mellom individualistiske og sosiale perspektiver på stemme, som for eksempel Ivanič (1998) og Prior (2001), som også er skissert i oversikten til Tardy (2012) i *'Current conceptions of voice'*. De har vist hvordan et dialogisk syn på stemme og skriving opphever dikotomien mellom det individuelle og det sosiale. Individuelle og sosiale prosesser er to sider av samme sak, de griper inn i hverandre. Den norske skriveforskeren Hoel (2008, s. 59) peker på dette når hun sier: «Bakhtin ser det individuelle og det sosiale korskje som konkurrerende eller alternative perspektiv, dei eksisterer i eit gjensidig avhengighetsforhold».

Som beskrevet tidligere, er en ytring alltid fulle av «gjenklanger» av tidligere ytringer (Bakhtin 2005, s. 35). Skriverens stemme er en respons på den sosiale omgivelsen, stemmen konstrueres alltid i relasjon til språkbruksfæren med sine relativt stabile typer for ytringer (se forrige kapittel om sjanger). Vi skriver aldri i et vakuum, vi bruker sosiale konvensjoner som ressurs, det vil si at hvordan vi skriver er alltid knyttet til en historisk, kulturell og sosial bakgrunn. Sosiale strukturer, kollektiv kunnskap, erfaringer og etablerte konvensjoner danner ikke bare et bakteppe for hvordan vi skriver, de er i selve språket:

All words have the 'taste' of a profession, a genre, a tendency, a party, a particular work, a particular person, a generation, an age group, the day and hour. Each word tastes of the context and contexts in which it has lived its socially charged life; all words and forms are populated by intentions. (Bakhtin, 1981, s. 293)

Språket og ord vi bruker har med seg sosiale og kulturelle forståelser og verdier som vi tar opp gjennom språket. Alle ord og tekster har altså 'smaken' av tidligere tekster og kontekster i seg. Denne forståelsen innebærer også at det ikke finnes tekster uten stemmer slik flere skriveforskere, blant andre Ivanič (1998, s. 216), også understreker. Selv om det kan høres ut som om skriverens stemme blir borte i dette havet av tidligere tekster og stemmer, så er det skriveren som har valgt å skrive på den måten og har arrangert andres stemmer på sin egen måte som et svar eller respons på disse tidligere stemmene. Ifølge Bakhtin (2005, s. 35) kan denne aktivt svarende reaksjon på andres ytringer komme til uttrykk gjennom en bekreftelse, en tilføyelse eller en innvending, og den svarende reaksjonen på andres

stemmer kan gjelde det tematiske innholdet og/eller det språklige uttrykket/formen (se også Karsten, 2014, s. 95-96).

For studentene som skal skrive akademiske tekster kan det være særlig utfordrende fordi 'smaken' av andres ord i både innholdet og formen av tekstene de leser – og skal skrive selv – kan oppleves som fremmed. Bakhtin understreker at tilegnelsen og bruk av andres ord til egne formål er en vanskelig og komplisert prosess: «many words stubbornly resist, others remain alien, sound foreign in the mouth of the one who appropriated them and who now speaks them» (Bakhtin, 1981, s. 294). Å gjøre andres ord til sine egne og utvikle sin egen faglige stemme, innebærer for bachelorstudentene at de ikke bare må tilegne seg ny kunnskap som for eksempel fagets teorier og metoder; de skal også bruke disse til egne formål. I tillegg skal studentene formidle sine ord på en måte som er akseptert i språkbrukssfæren, det vil si i fagfellesskapet som studentene tilhører. Det forventes altså en stemme som er gjenkjennelig i fagfellesskapet og som har 'the taste' av faget og av sjangeren.

2.4.2 Stemme og identitet

Begrepet stemme er nær knyttet til spørsmål om identitet. Vår identitet kommer til uttrykk på mange ulike måter, for eksempel gjennom kroppsspråk, klær, væremåter, hvilke objekter vi omgir oss med, hvordan vi bor og lever, og gjennom måten vi snakker og skriver på. Stemmebegrepet i denne avhandlingen er knyttet til en persons identitet slik den kommer til uttrykk i skriverens tekst, det vil si at stemme er forstått som «discursively constructed identity in written discourse» (Matsuda, 2015, s. 144) hvor skriverens identitet(er) konstrueres gjennom ulike tekstuelle trekk.

I likhet med mange andre skriveforskere, forstår jeg identitet og stemme som dynamisk, mangfoldig, både individuell og sosial, og konstruert gjennom sosialt gjenkjennelige/delte ressurser (se Matsuda, 2015, s. 146). En slik forståelse innebærer at man egentlig ikke kan snakke om stemme eller identitet i entall siden vi har flere identiteter og stemmer som vil variere fra situasjon til situasjon og som hele tiden er i forandring. For eksempel vil skriverens stemmer variere fra tekst til tekst, til og med innenfor en tekst. Dessuten er skriverens faglige stemme hele tiden i utvikling. Dette gjelder spesielt i en

læringssammenheng hvor studentene utvikler sine faglige stemmer gjennom lesing og skriving og gradvis tilegner seg fagstoff/kunnskap i faget og gjør den til sitt eget.

Studier som har vist hvordan skriverens identitet(er) konstrueres i samspill med omgivelsene har i stor grad preget min studie. Spørsmål om identitet er spesielt aktuelt innenfor *New Literacy Studies* og det som er kjent som 'academic literacies approach' (Lea & Street, 1998, 2000, 2006; Lillis, 2003; Lillis & Scott, 2007) som legger vekt på at skriving er mer enn en instrumentell ferdighet, og mer enn bare en sosialiseringssprosess. Skriving er alltid situert og måten bachelorstudenten skriver på må alltid ses i sammenheng med selve skrivesituasjonen og konteksten den er omgitt av. Leserens rolle, fag- og sjangerkonvensjoner, organisatoriske forhold som for eksempel når i studieløpet bacheloroppgaven skrives, eller faglitteraturen studenten leser er av stor betydning for hvilke muligheter for identiteter skriveren har tilgjengelig.

Hvordan skrivernes faglige stemmer kommer til uttrykk i bacheloroppgavene, vil altså være knyttet til hvilke muligheter for identiteter – «possibilities for selfhood» (Ivanič, 1998, s. 27) – den sosiale, kulturelle og institusjonelle konteksten tilbyr. Andre aspekter av skriveridentitet som Ivanič (1998) knytter til stemmebegrepet, er det diskursive selvet ('discoursal self') og selvet som forfatter ('self as author'). Mens det diskursive selvet handler mer om «the writer's 'voice' in the sense of *form*» (Ivanič, 1998, s. 340), er 'selvet som forfatter' et aspekt som «concerns the writer's 'voice' in the sense of the writer's position, opinions and beliefs» (Ivanič, 1998, s. 26) som Ivanič knytter til innholdet i teksten (s. 341). Det diskursive selvet er inntrykket skriveren skaper av seg selv bevisst eller ubevisst gjennom bestemte karakteristiske trekk i teksten og kan knyttes til Goffman's teatermetafor hvor en 'performer' skaper en 'character' (Ivanič, 1998, s. 25). Skriveren-som-performer skaper et bilde av skriveren-som-karakter i en konkret, situert skrivehendelse, hvor leseren, den institusjonelle konteksten, og sosiokulturelle forhold gir muligheter og begrensninger for hvordan karakteren kan fremstilles. Det diskursive selvet er «enabled and constrained by the *possibilities of self-hood, socially available identity options and discursive resources*» slik Matsuda (2015, s. 144) også peker på. Diskursive ressurser for bachelorstudenten kan for eksempel være bestemte tekstuelle trekk som skriveren er kjent med gjennom tidligere lesing og skriving av ulike (faglige) sjangre, for eksempel strategier for argumentasjon som studenten betrakter som passende for skrivesituasjonen, det vil si for sjangeren

bacheloroppgave. 'Selvet som forfatter', det vil si hvorvidt skriveren «claim authority as the source of the content of the text, and in how far they establish an authorial presence in their writing» (Ivanič, 1998, s. 26) er spesielt vanskelig for studenter på bachelornivå. De vil ikke føle seg kompetente nok, eller for lite fortrolige med fagstoffet for å kunne 'claim authority' – eller de er usikre på hvor mye autoritet som forventes av dem i deres posisjon som bachelorstudenter.

Det tilsiktede inntrykket skriveren skaper av seg selv, vil også være knyttet til hvordan skriverne oppfatter bacheloroppgaven som sjanger, det vil si hvordan de forstår den kommunikative situasjonen 'å skrive bacheloroppgave' og dens formål. De vil konstruere ulike stemmer avhengig av om de forstår seg selv som studenter som viser hva de har lært til sensoren, eller om de forstår seg selv som deltakere i et fagfellesskap og bacheloroppgaven som et bidrag til den pågående faglige samtalen.

Selv om disse ulike aspektene av skriveridentitet, knyttet til henholdsvis form og innhold, er ulike perspektiver på skriverens stemme, så er de vevd inn i hverandre. Når studentskriverne utvikler og viser sine posisjoner og oppfatninger til innholdet i teksten, vil de også bruke skrivehandlinger, uttrykksmåter, ord og formuleringer som de har møtt i faglitteraturen, forelesninger eller veiledningen. Jeg tenker at det er viktig å knytte form og innhold til hverandre i undersøkelse av stemme. Bestemte språklige trekk i teksten må ses i relasjon til innholdet i teksten, det vil si til hva skriveren prøver å gjøre og oppnå i de enkelte delene av teksten. I undersøkelsen av skriverens stemmer tar jeg derfor ikke utgangspunkt i bestemte ord som kjennetegn for skriverens stemmer. Jeg starter på et nivå som er knyttet til tekstenes innhold, til hva skriverne *gjør* i de enkelte delene av teksten. I artikkel 3 retter jeg fokuset mot skrivehandlinger, og i artikkel 4 mot kildenes funksjoner og hvordan de er knyttet til de identifiserte skrivehandlingene.

2.4.3 Skriverens stemme mellom 'knowledge telling' og 'knowledge transforming'

Som nevnt tidligere, er bruk av kilder et vesentlig aspekt i akademisk skriving og ofte en spesiell utfordring for studenter. Krav i læringsmål om bruk av fagets terminologi og metoder, det vil si bruk av kilder på den ene siden og fremvisning av kritisk tenkning og vurderingsevne på den andre siden, kan virke motstridende for studenter. Bruk av kilder, det vil si eksplisitte relasjoner til andres ord (se manifest intertekstualitet ovenfor), som brukes i

utviklingen av egen tekst, er en vesentlig dimensjon i utviklingen og konstruksjonen av skriverens faglige stemme, spesielt i akademisk skriving:

Any analysis of the concept of voice must consider complexities resulting from appropriation and transformation of other writers' texts in the writing of a 'new' text. (Nelson & Castello, 2012, s. 33-34)

For å undersøke hvordan skriverne 'appropriate' og 'transform' andres stemmer/kilder i egen tekst, har jeg 'transformert' de kjente begrepene fra kognitiv skriveforskning 'knowledge telling' og 'knowledge transforming' (se Bereiter & Scardamalia, 1987) og brukt dem på en ny måte, delvis basert på tidligere studier som har brukt begrepene på en lignende måte (Blåsjö, 2009; Hirvela & Du, 2013; Petrić, 2007). I analysen av kildebruk, presentert i artikkel 4, står altså 'knowledge' for den etablerte kunnskapen i faget som skriverne bruker i sine tekster i form av kilder. 'Knowledge telling', det vil si kunnskapsreferat, og 'knowledge transforming', kunnskapsbruk, refererer til ulike måter å bruke kilder på: Mens kunnskapsreferat er forstått som gjengivelse av den etablerte kunnskapen som skriverne har hentet fra kilder, forstås kunnskapsbruk som en anvendelse av den kunnskapen hvor skriverne tydelig bruker kilder til egne formål i deres undersøkelse.

Jeg betrakter disse begrepene som veldig nyttig i undersøkelse av kildebruk, spesielt i forbindelse med følgende sitat fra Bakhtin som er sentral i avhandlingen:

One's own discourse is gradually and slowly wrought out of others' words that have been acknowledged and assimilated, and the boundaries between the two are at first scarcely perceptible. (Bakhtin, 1981, s. 345)

Sitatet viser at tilegnelse av faglig kunnskap og utvikling av en faglig stemme er en gradvis og langsom prosess, der studentene lærer gjennom dialog med blant annet faglitteratur. Å tilegne seg fagstoff kan beskrives som en prosess fra 'telling' til 'transforming'. Når studentene ikke er fortrolige med fagstoffet de skriver om, bærer tekstene ofte preg av mye kunnskapsreferat. Dette er noe som ofte kan ses i studenttekster (Davis, 2013; Stock, 2010) hvor enten kildehenvisninger er utydelige, grensen mellom andres og egne ord ikke er klare, eller skriverens stemme er skjult bak autoriteter (Ivanič, 1998, s. 26). Dette kan komme til uttrykk gjennom lange redegjørelser av fagstoff fra litteraturen uten at skriveren selv – 'selvet som forfatter' (se Ivanič, 1998, ovenfor) – kommer på banen. I min masteroppgave (Stock 2010) fant jeg for eksempel mye kunnskapsreferat i teorikapitler hvor studentene stort sett bare redegjorde for etablerte tanker i fagfeltet uten å relatere disse til egen studie,

altså uten å *bruke* den presenterte kunnskapen tydelig til egne formål. Når studenter har blitt mer fortrolige med fagstoffet – og har fått anledninger til å gå i dialog med fagstoff gjennom lesing og skriveoppgaver, gjennom (respons)samtaler med medstudenter og veilederen (se også Dysthe, 1996; Dysthe, Samara, & Westrheim, 2006) – blir den nye kunnskapen etter hvert til ‘one’s own discourse’ og kan transformeres, det vil si brukes til egne formål:

[The word] becomes “one’s own” only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention. (Bakhtin, 1981, s. 293)

Hvorvidt skriveren viser en faglig stemme i teksten, er imidlertid ikke bare knyttet til tilegnelsesprosesser hvor skriveren utvikler faglig forståelse, men også relatert til oppgaven og egen posisjon som student. Hva legger oppgaven opp til – forventes det først og fremst kunnskapsreferat/redegjøring av etablert kunnskap, eller har studenten også muligheten til å komme med egne tanker? Disse spørsmålene er knyttet til den videre institusjonelle og kulturelle konteksten, til forståelsen av hva et universitet er, forestillinger om læring, og også til spørsmål om makt, for eksempel om hvem som har definisjonsmakten av hva som er «riktig» og «relevant» kunnskap. Disse kontekstuelle forholdene gir altså både muligheter for og legger begrensninger på skriverens stemme. Mye kunnskapsreferat, altså gjengivelse av andres stemmer, kan være tegn på at studentene er bevisste på sin studentrolle hvor de ønsker å vise seg som en flink student som har kjennskap til etablerte teorier og begreper i feltet – noe som også kom frem i intervjuet som jeg gjennomførte med masterstudenter i mitt masterprosjekt (Stock, 2010).

I dette kapitlet har jeg presentert vesentlige begreper og forståelser jeg bygger på og bruker i avhandlingen. Jeg har vist hvordan avhandlingens forståelse av bachelorstudentenes faglige stemme(r) ikke kan løsrives fra et grunnleggende dialogisk syn på språk og skriving som også har konsekvenser for hvordan jeg bruker begrepene intertekstualitet og sjanger i avhandlingen. Skriverens stemmer konstrueres i et komplekst samspill med et hav av andre tekster og stemmer hvor skriverne blant annet er i dialog med både konkrete, eksplisitt nevnte stemmer (manifest intertekstualitet) i form av kilder og med mer abstrakte, implisitte stemmer som vises gjennom skrivehandlinger.

3 Tidligere forskning

Som jeg nevnte innledningsvis, er også denne avhandlingen én av mange ytringer i en lang rekke av ytringer – tidligere tekster – som har undersøkt og skrevet om lignende temaer som jeg skriver om. I forrige kapittel har jeg beskrevet teoretiske forståelser av begrepene jeg bygger på i avhandlingen, og i dette kapitlet presenterer jeg tidligere forskning som har vært opptatt av og har undersøkt lignende fenomener som jeg. Jeg skal beskrive tidligere bidrag til skriveforskningen som gjelder stemme, sjanger og skrivehandlinger – med spesielt fokus på sjangeren bacheloroppgave – for å vise hvordan denne avhandlingen bygger på og bidrar til disse tidligere ytringene i skriveforskningen. Det legges spesielt vekt på studier som har inspirert denne avhandlingen.

3.1 Tidligere ytringer om ‘stemme’

Konseptet ‘stemme’ har blitt brukt mye i skriveforskningen i de siste tiårene og har blitt belyst og undersøkt på ulike måter, med fokus på ulike aspekter av stemme. Flere forskere har understreket at stemme er et komplekst fenomen (Ivanič, 1998; Matsuda, 2015; Sperling & Appleman, 2011; Tardy, 2012; mfl.), noe som også kommer til uttrykk i de ulike tilnærmingene til stemme og den store variasjonen av metodologiske fremgangsmåter.

Mens prosessorientert skriving var opptatt av den individuelle, autentiske stemmen til skriveren, er skriveforskning i dag preget av sosiokulturelle tilnærminger som «accounts for both individual and social nature of voice by recognizing how individuality and social conventions are both mutually constitutive and inevitable» (Matsuda, 2015, s. 147 refererer til Ivanič, 1998) – som også er tilnærmingen i denne avhandlingen slik den ble beskrevet i forrige kapittel. Blant annet har Ivaničs bok *Writing and identity* bidratt til nyere skriveforskning rettet mot stemme og identitet. Årsaken til denne interessen rundt spørsmål om stemme og identitet ligger delvis i at mangfoldet blant studenter har økt i de siste tiårene, både når det gjelder nasjonalitet, språk, alder og sosial bakgrunn – og at mange studenter har følt seg fremmedgjort når de har skrevet akademiske tekster (se Ivanič, 1998; Lillis 1997, 2003).

Konseptet ‘stemme’, med utgangspunkt i Bakhtins syn på språk og skriving, har også fått oppmerksomhet i norsk skriveforskning som har undersøkt skriving på grunnskolen, videregående skole, og i høyere utdanning. Flere studier har hatt fokus på utviklingen av

skriverens stemme i skriveprosessen, for eksempel gjennom loggskrivning (Engdal, 2015; Halse, 1993), eller gjennom ulike dialoger i skrive- og responsgrupper (Dysthe, 1995, 1996; Dysthe et al., 2006). Andre studier har undersøkt hvordan skriverne prøver ut ulike stemmer, skriverroller eller posisjoner i sine tekster (Ongstad, 1997; Smidt, 1996, 2004, 2011). De har vist hvordan elevene hentet mønster fra ulike sosiale verdener, for eksempel fra tidligere lese- og skriveerfaringer i ulike sammenhenger og ulike sjangre de kjente til.

Flere norske studier har trukket frem spenningen mellom etablerte normer for skriving og utviklingen av egen skriftspråklig identitet (Smidt, 1996; Stock, 2010) som også blir beskrevet som spenning mellom sjanger og prosess (Eik-Nes, 2007), mellom sjanger og 'det personlige' (Engdal, 2015, s. 26), eller mellom etablerte konvensjoner for akademisk skriving og egen faglig stemme (Stock, 2010). For eksempel har Eik-Nes (2008a; 2008b) vist hvordan e-loggskrivning ble en viktig arena for doktorgradsstudenters utvikling av faglig identitet. Studentene opplevde e-loggskrivning som en verdifull 'back stage arena' hvor de eksperimenterte med ulike identiteter og roller i sine logger. Blant annet reflekterte de over konflikter og spenninger som de opplevde mellom ulike krav og forventninger i akademia og identitetene de hadde med seg fra tidligere erfaringer.

Også i den internasjonale skriveforskningen med fokus på stemme og/eller identitet har mange studier vært opptatt av utviklingsprosessen og studentenes opplevelser når de møter akademiske krav og forventninger. Flere intervjustudier har bidratt til innsikt i hvordan relasjoner og maktforhold, det vil si ulikheter som gjelder status og kunnskap mellom studenten og læreren/sensoren, har stor innvirkning på hvordan skriveren konstruerer egen stemme (Ashley, 2001; Hirvela & Belcher, 2001; Ivanič, 1995, 1998; Lillis, 1997; Lillis, 2003; Read, Francis, & Robson, 2001; mfl.). For eksempel følte ikke bachelorstudenter seg kvalifiserte, kompetente og kunnskapsrike nok til å demonstrere en egen stemme i teksten i studien til Read et al. (2001). Studentene uttrykte også at det var meget vanskelig for dem å vite hva som ble forventet av dem; kriteriene og forventningene var ofte ganske forskjellige eller «obscure and hidden» for dem (Read et al., 2001, s. 392). Andre studier har vist hvordan ulike stemmer og identiteter studentene bringer med seg fra andre sammenhenger ofte fører til en 'kamp' mellom ulike identiteter (Hirvela & Belcher, 2001; Ivanič, 1998; Lea & Street, 2000; Lillis, 2003).

Disse studiene som har undersøkt skribernes opplevelser og erfaringer er svært viktige for å få innsikt i ulike aspekter av skriberens utvikling av faglig identitet, og i prosesser og dimensjoner som har innvirkning på hvordan skriberens stemme konstrueres i teksten. De har vist hvor kompleks utviklingen av faglig identitet er og hvordan denne utviklingen skjer i interaksjon med de sosiale og kulturelle omgivelsene skriberen er en del av. Imidlertid kan en overvekt av slike studier gå på bekostning av grundige undersøkelser av tekst (Lillis & Scott, 2007). Derfor er jeg i min studie opptatt av studenters tekster for å få mer innsikt i hvordan skribernes stemme kommer til uttrykk i selve teksten. Dette vil være viktig for å kunne snakke om konkrete trekk i tekster og for å gjøre konvensjoner og forventninger synlige og transparente. En slik konkretisering er ikke bare nyttig for studenter og veiledere, den kan også være en indikator for (skrive)praksiser i høyere utdanning, noe jeg kommer tilbake til i diskusjonen. Skrivepraksiser henger sammen med institusjonelle praksiser – derfor var undersøkelsen av emnebeskrivelser (artikkel 2) viktig for å få innblikk i kontekstuelle forhold som også har betydning for konstruksjonen av skribernes stemmer.

For å kunne analysere hvordan studentenes faglige stemmer kommer til uttrykk i bacheloroppgaver og bidra med ny kunnskap til fagfeltet, var det nødvendig å undersøke grundig hvordan tidligere studier har forstått stemmebegrepet og hvordan de har undersøkt stemmer i tekster. Hvilke kjennetegn eller språklige trekk har de trukket frem eller brukt som kategorier i analysen som tegn på stemme i akademiske tekster? Arbeidet med oversiktsartikkelen har vist at stemme forstås og undersøkes på ulike måter (se artikkel 1). Det bekrefter dermed forståelsen av at stemme er en sosial konstruksjon og at «identity does not just reside in the text. It is not simply the sum of its parts – textual features – either. Rather, it is a social construct created in the complex interaction among various elements of writing» (Matsuda, 2015, s. 141, refererer til Silva, 1990). Oversiktsartikkelen konkluderte med at tidligere studier først og fremst har fokusert på språklige trekk på ord- og setningsnivå i sine analyser av stemme, mange med en kvantitativ tilnærming hvor de har identifisert og kvantifisert bestemte, forhåndsdefinerte språklige trekk i tekstene de undersøkte. Flere av disse studiene har brukt interaksjonsmodellen til Hyland (2005) og analysert bruken av personlige pronomen som 'jeg' og 'du', dempere og forsterkere, eller bruk av spørsmål som indikatorer på skriberens stemme. Disse undersøkelsene har bidratt til ny innsikt i skriveforskningen, for eksempel gjennom å synliggjøre konvensjoner som er

knyttet til ulike fag. Imidlertid mangler det studier som går utover ordnivået i undersøkelser av skriverens stemme, og flere forskere har etterlyst nye måter å undersøke stemme på (se f.eks. Matsuda, 2015; Tardy, 2012). Ett av formålene i denne avhandlingen var å utvikle en kvalitativ tilnærming til analyse av stemme utover ord- og setningsnivå – et nivå som knytter innholdet og form sammen (se teorikapittel 2.4.2) – for å bidra til nye tilnæringsmåter i undersøkelse av stemme.

3.1.1 Studier med spesiell betydning for denne avhandlingen

I det følgende presenterer jeg tidligere studier som har hatt spesiell betydning for denne avhandlingen, altså studier jeg har bygget på, ble inspirert av og som var viktig for mine tilnæringsmåter i analysen og/eller for tolkningen og diskusjonen av funn fra analysen.

Studiene til Matsuda og Tardy (2007; Tardy & Matsuda, 2009) har funnet tegn på skriverens stemme som ikke kom frem i tidligere undersøkelser. I stedet for å ta utgangspunkt i forhåndsdefinerte kategorier, spurte forskerne flere lesere etter deres inntrykk av skrivernes stemmer. I studien fra 2009 gjennomførte Tardy og Matsuda en spørreundersøkelse blant «editorial board members» av ulike tidsskrifter for å finne ut hvilke trekk de identifiserte som tegn på skriverens stemme (Tardy & Matsuda, 2009). Resultatene viste at leserne trakk frem kjennetegn av stemme som ikke ble fanget opp i tidligere forskning – de nevnte for eksempel måten skriveren argumenterte på, klarhet i teksten, bredden av kunnskap, valg av tema eller hvordan skriveren brukte andre stemmer i egen tekst. Dette er trekk utover ordnivå og er vanskeligere å identifisere og sette ord på. Imidlertid er det nettopp slike trekk som ofte blir nevnt – eller ligger implisitt – i krav og vurderingskriterier i høyere utdanning. Det er rimelig å anta at en veileder eller en sensor som vurderer bacheloroppgaver ikke vil være opptatt av enkelte ord som dempere og forsterkere eller bruken av 'jeg' i tekstene som vurderes, selv om disse ordene også vil bidra til det helhetlige inntrykk sensoren får av skriveren. Sensorer eller veiledere vil snarere legge vekt på bredden av kunnskap, klarhet, argumentasjon, selvstendig og kritisk tenkning eller hvordan kilder brukes i teksten, som også kom frem i studien til Morton og Storch (2019). Disse trekkene kommer også til uttrykk gjennom språket, men på et nivå som går utover enkelte ord eller setninger. For eksempel klarhet eller argumentasjon vises også gjennom språklige former, men de er knyttet til innholdet i teksten og hvordan skriverne fremstiller innholdet eller temaet de skriver om. Derfor vil en undersøkelse av stemme som går utover ordnivå være særlig relevant for både

studenter som skriver bacheloroppgaver og for sensorer som vurderer disse tekstene. Imidlertid er formålet i denne studien ikke å utvikle vurderingskriterier eller normer for hva som er «bra» eller «dårlig» i bacheloroppgaver. Formålene er snarere å sette ord på hva studentene *gjør* i sine tekster for å sette ord på bestemte trekk og gjøre dem synlige som i neste omgang kan brukes for å diskutere krav og forventninger og gjøre vurderingskriterier mer transparente for både studenter, veiledere og sensorer.

Flere studier har inspirert analysene i artiklene 3 og 4. Thompson (2012) har for eksempel også vært opptatt av at stemme er et sammensatt fenomen og «derives from a range of aspects of the text» (s. 119). To av aspektene han undersøkte har til en viss grad likheter med min studie (se artikkel 4 om bruk av kilder): forholdet mellom det han har kalt «attribution», det vil si bruk av referanser, hvor skriveren markerer at det er andres ord, og «averral», det vil si utsagn hvor det ikke refereres til en kilde og dermed fremstår som «the textual voice of the writer herself or himself» (s. 121). Thompson (2012, s. 122) betrakter «the interplay between averral and attribution» vesentlig i akademisk skriving – en tanke som jeg antydte i innledningen da jeg skrev om forventninger i høyere utdanning hvor studentene på den ene siden skal bruke fagets teorier og metoder – som blant annet vil vises gjennom bruk av referanser – og på den andre siden vise sine egne faglige stemmer. Det andre aspektet Thompson (2012) har undersøkt er hvordan skriverne evaluerte eget bidrag i konklusjonen av sin studie. I likhet med min studie gikk han altså utover ord- og setningsnivå og undersøkte det som jeg har kalt skrivehandling (artikkel 3). Han viser hvordan studentene beskrev hva de har oppnådd i sin studie hvor de for eksempel trakk frem eget bidrag og/eller kritiserte tidligere studier – en skrivehandling som krever at skriveren betrakter egen studie som verdifull og som et viktig bidrag til fagfellesskapet og seg selv som en bidragsyter. Thompson (2012) viser to utdrag fra to forskjellige studenter for å demonstrere hvordan de begge fremstår som autoritativ, men likevel formidler dette inntrykket på ulike måter. Den ene er mer forsiktig i sin kritikk av tidligere forskning, mens den andre er mer direkte. En slik kvalitativ analyse som viser hvordan skriverens stemme manifesteres på ulike måter i en tekst, er meget nyttig for å vise variasjoner. Jeg betrakter en slik kvalitativ tilnærming som går i dybden av tekstene som mer hensiktsmessig enn å identifisere og telle bestemte ord (som dempere, forsterkere eller bruken av første persons pronomen) som

interaksjonsmodellen til Hyland (2005) legger opp til og som mange skriveforskere har brukt i undersøkelser av stemme.

I likhet med Thompson har flere studier nevnt skriverens interaksjon med andres stemmer, det vil si med kilder, som et aspekt som bidrar til konstruksjonen av skriverens stemme (Breivega, Dahl, & Fløttum, 2002; McCambridge, 2019; Morton & Storch, 2019; Paxton, 2007; Petrić, 2010; mfl.). Dette er et aspekt som jeg også betrakter som vesentlig og som var fokus i analysen som er presentert i artikkel 4. I intervjustudien til Petrić (2010) nevnte masterstudenter hvordan deres stemme blant annet ble formet av deres interaksjon med litteraturen de hadde lest og brukt. Referanser var også ett (av flere) aspekt i den norske studien fra Breivega et al. (2002) som har undersøkt hvordan identitet eller stemme kommer til uttrykk i vitenskapelige artikler i tre ulike disipliner og språk. De fant stor variasjon både mellom og innenfor de enkelte disiplinene, også når det gjaldt antall referanser. I medisinske artikler var referansene mer skjult i form av sluttnoter og tall. Tallsystemer gjør at den pågående dialogen i fagfeltet og skriverens dialog med kildene blir mindre synlig, noe som jeg også ble oppmerksom på i noen av bacheloroppgavene i min studie.

En interessant finsk studie (McCambridge, 2019) fant at studentene som brukte flere referanser til kilder (og færre interaksjonsmarkører som for eksempel dempere, forsterkere og førstepersons pronomen), fikk høyere karakter enn studentene som brukte færre referanser til kilder (og mange interaksjonsmarkører) (s. 115). Det så ut som om faglærerne verdsette nettopp aspekter som var knyttet til bruk av kilder som viste studentenes forståelse av «academic writing as discussion» hvor skriverne posisjonerte seg «as participants in a global scale disciplinary discussion, drawing on the voices of the field» (McCambridge, 2019, s. 122). Disse utsagnene bekrefter at bruk av kilder har stor betydning for konstruksjonen av skriverens stemme i akademiske tekster. Også i studien til Morton og Storch trakk (2019) veiledere frem aspekter som er knyttet til bruk av kilder da de snakket om skriverens stemme i teksten. En veileder beskrev stemme som «ability to marshal information from sources in a way that goes beyond that sort of dutiful listing of things making clear to the readers what was their voice or other peoples' voices» (sitat fra intervju i Morton & Storch, 2019, s. 20). Denne utydelige grensen mellom skriverens ord og kildenes ord kommer også til uttrykk i Bakhtins sitat (1981, s. 345), vist tidligere (se teorikapittel 2.5), hvor «the boundaries between the two ['one's own discourse' og 'others' words'] are at first

scarcely perceptible». En slik utydelighet, som kan gi et feilaktig inntrykk av plagiat, kan være tegn på utviklingsprosesser der studentene gradvis tilegner seg kunnskap og utvikler sin(e) skriveridentitet(er) slik flere studier har vist (Chandrasoma, Thompson, & Pennycook, 2004; Hirvela & Du, 2013; Paxton, 2007).

Også Hutchings (2014) studie har vært relevant for denne avhandlingen gjennom koblingen mellom bruk av kilder og stemme. Hutchings betrakter skriverens interaksjon med kilder som vesentlig for utvikling av studentenes faglige stemme og identitet. I undersøkelsen av studentenes refleksjonstekster ('dialogic journals') hvor studentene reflekterte over egen læring, utforsket Hutchings (2014, s. 312) forholdet mellom «referencing and identity, voice and agency». Det så ut som om studentene var fanget i forestillinger om læring og skole de hadde med seg fra tidligere skoleerfaringer. Studentene betraktet informasjon som de fant i lærebøker først og fremst som 'sannhet' som de skulle gjengi, eller de opplevde det som stod i kildene som fremmed og vanskelig og klarte ikke å formulere tankene i egne ord og gjøre «til sitt». Studien viste at mange ikke forstod at og hvordan de kunne vise en egen faglig stemme, nettopp *gjennom* bruk av kilder.

Stemmene som 'recounter', 'interpreter' og 'academic arguer' som Bondis studie (2012) har funnet, har inspirert min analyse av skrivehandlinger i artikkel 3. I tillegg er hennes kobling mellom sjanger og stemme svært relevant for studien min. Bondi (2012) har sammenlignet «academic textbooks» med «journal articles» fra fagfeltet historie. Hun fant først og fremst stemmer som «recounter» og «interpreter» i lærebøkene, mens stemmen som «academic arguer» var mest fremtredende i sjangeren vitenskapelig artikkel. Skrivernes (og lesernes) forståelse av sjangeren er en viktig dimensjon i skrivehandlingen og i konstruksjonen av skrivernes stemmer, også når det gjelder bacheloroppgavene i min studie. Skrivehandlingene som identifiseres i mitt materiale kan gi indikasjoner for hvordan sjangeren bacheloroppgave forstås, noe som også vil ha innvirkning på skrivernes stemmer.

3.2 Tidligere ytringer om sjanger og skrivehandlinger

Mange studier som har gjennomført sjangeranalyser hadde først og fremst pedagogiske formål, noe som kan ha ført til tilsynelatende motsetninger i synet på sjanger. I *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (2015) beskriver Garzone tre hovedtradisjoner innenfor sjangeranalyse: den nordamerikanske tradisjonen, ofte referert til

som 'New Rhetoric'; den australske tradisjonen, 'the Sydney school'; og 'English for Specific Purposes' (ESP) tradisjonen (Garzone, 2015, s. 678; se også Bazerman & Devitt, 2014; Hertzberg, 2001; Smedegaard, 2016). Den nordamerikanske tradisjonen knyttes til Carolyn Miller og hennes ofte siterte artikkel fra 1984 hvor hun beskriver sjanger «as social action» som har bestemte formål innenfor en spesifikk (institusjonell) kontekst. Studier med utgangspunkt i denne tradisjonen bruker ofte etnografiske metoder for å hjelpe studenter til å forstå hvordan en sjanger alltid er knyttet til sosiale formål og konteksten hvor sjangeren brukes i (Bremner, 2018, s. 30). Den australske tilnærmingen bygger på Halliday og 'Systemic Functional Linguistics' (SFL) og er opptatt av «empowering» av elever gjennom eksplisitt sjangerundervisning som skal gi elevene adgang til sjangerne de ikke er fortrolige med. Mens den australske skolen først og fremst retter seg mot elever på skolen, er forskere og pedagoger innenfor ESP-tradisjonen interessert i å hjelpe studenter på universitetet i sin skrivning. Kjente navn innenfor ESP-tradisjonen er Swales og Bhatia. Garzone (2015) beskriver de ulike tilnærmingene ikke nødvendigvis som motsetninger, og hun viser til hvordan de har nærmet seg hverandre og delvis overlapper hverandre:

Today they increasingly share a profound interest in the exploration of the social practices and contextual variables associated with them, which are classified as text-external factors, thus giving less attention to specifically linguistic aspects, which instead are inherently text-internal. (Garzone, 2015, s. 684)

Det ser altså ut om som om mange skriveforskere innenfor de ulike tradisjonene har blitt enige om betydningen av kontekstuelle ('text-external') aspekter. Også Bremner (2018, s. 30) viser til at tilsynelatende motsetninger og skiller mellom de ulike retningene har blitt mindre tydelige og kanskje ikke lenger er av stor betydning: «the field has reached a stage whereby the distinctions, while useful as a theoretical point of reference, are less clear and less real, and perhaps less significant».

Som antydnet i teorikapitlet, har Berge et al. (2016) tatt avstand fra sjangerteori fordi de betrakter sjanger som for statisk med for mye fokus på konvensjonelle trekk og formaspekter. Derfor utviklet forskerne i 'normprosjektet' Skrivehjulmodellen, med formålet å gi lærerne på skolen et verktøy som kunne erstatte sjangerpedagogikk. Lærerne kunne da bruke Skrivehjulets ulike skrivehandlinger som utgangspunkt når de utviklet oppgaver for elevene. Fokuset i skriveoppdrag til elever var altså ikke sjanger, men skrivehandlinger. For eksempel fikk elevene oppgaver hvor de skulle 'beskrive' noe, eller 'diskutere' noe uten

referanse til en eller annen sjanger. Forskerne i normprosjektet ønsket å unngå skjemaer eller modeller for skriving og i stedet fremheve den kommunikative situasjonen. I stedet for å fokusere på struktur og konvensjoner for skriving, var spørsmålet «Who will communicate what to whom for which purpose?» i forgrunnen (Berge et al., 2016, s. 185). Dette spørsmålet setter den kommunikative handlingen i forsetet både i skrivingen og i vurderingen av tekster i stedet for formaspekter. Mens forskeren og skrivepedagogen innenfor et sjangerfokus kanskje spør hvorvidt teksten er en typisk (og vellykket) representasjon av sjangeren, er læreren som bruker skrivehandlingene i Skrivehjulet som utgangspunkt opptatt av hvorvidt teksten er en representativ representasjon av skrivehandlingen og dens formål (Berge et al. 2016, s. 185).

Selv om jeg betrakter fokuset på skrivehandlinger som meget nyttig og relevant, mener jeg at vi ikke kan fornekte eller unngå sjanger slik Berge et al. (2016) ser ut til å prøve gjennom sitt arbeid med Skrivehjulet. Vi lever ikke i et vakuum, vi har alltid med oss våre erfaringer og kunnskap fra tidligere kommunikative situasjoner og bruker dem som ressurs i nye situasjoner. De relativt stabile formene for ytringer hjelper oss å gjenkjenne og forstå situasjoner, og å kommunisere:

Vi lærer å støype talen vår i genreformer, og når vi hører ein annans tale, gissar vi genren allereie frå dei første orda, vi anar omfanget (dvs. den omtrentlege lengda på taleheilskapen), den kompositoriske oppbygginga, og dannar oss på førehand ein idé om slutten. [...] Dersom det ikkje eksisterte talegenrar, og vi ikkje meistra dei, dersom vi var tvunga til å skape dei for første gong i taleprosessen, dersom vi fritt og for første gong måtte byggje opp kvar ytring, ville talekommunikasjon vere nesten umogleg. (Bakhtin, 2005, s. 21)

Både bachelorstudenter og faglærere/veiledere vil ha bestemte forventninger til teksten som kalles 'bacheloroppgave' (i studiekatalogen og emnebeskrivelser), selv om disse forventningene kan være ganske forskjellige. Studentene som skriver bacheloroppgaven har med seg sine erfaringer fra skriving av andre oppgaver i studieløpet. De har lest akademiske tekster i pensumlitteraturen og de plukker opp og bruker trekk fra disse sjangrene – bevisst og ubevisst – i sin egen skriving.

Imidlertid ser jeg også en viss fare for at sjangeranalyser kan bli forstått som normative – enten gjennom forskerens forståelse og hensikter, for eksempel når det utvikles skjemaer for sjangeren, eller gjennom hvordan studiene oppfattes, tolkes og brukes av ulike lesere. Likevel tenker jeg at man ikke kan beskyldte sjangerteori og -analyser for formalisme, bare

fordi (noen) skriveforskere eller -pedagoger legger (for) stor vekt på formelle, strukturelle aspekter av ulike sjangre, som for eksempel Sydneyskolen blir beskyldt for. Derfor ønsker jeg ikke, i motsetning til Berge et al. (2016), å ta avstand fra sjangerteori og sjangeranalyser.

Dessuten ser jeg flere problematiske sider ved Skrivehjulmodellen. De seks skrivehandlingene som er beskrevet i modellen, kan sjelden skilles så tydelig fra hverandre slik det fremstår i modellen; ofte vil flere skrivehandlinger i realiteten være vevd inn i hverandre. For eksempel beskriver Berge et al. (2016, s. 182) skrivehandlingen 'å utforske' som «the dominant way of writing in science». Selv om jeg er enig i at vitenskapelige tekster kan anses som utforskende tekster, vil det være vanskelig å identifisere selve skrivehandlingen 'å utforske' i selve teksten. Det undersøkende elementet ved en vitenskapelig tekst vil derimot vises i varierte skrivehandlinger som for eksempel 'å beskrive' (f.eks. teorier, begreper og metodiske tilnæringsmåter skriveren bygger på), 'å tolke' og 'diskutere' (egne funn). Dette er en kritikk av modellen som også Dagsland (2018, s. 31) peker på når han sier at skrivehandlingene i Skrivehjulet er idealtyper, som «aldri vil finnes i 'ren form' i virkeligheten». Han har undersøkt elevtekster i fagene norsk og matematikk hvor han fant at skrivehandlingen 'å beskrive' var i forgrunnen i stedet for skrivehandlingene 'å reflektere' og 'å utforske' som var nevnt i oppgaveformuleringen. Dagsland (2018, s. 283) beskriver handlingen 'å beskrive' som «et relevant innslag i tekstene, som bidrar med å 'sette scenen' for utforskningen og refleksjonen». Han setter spørsmålsteget ved om disse tekstene i det hele tatt kan kalles 'reflekterende og utforskende' når beskrivende avsnitt er i forgrunnen. Det er flere skrivehandlinger som er nevnt i Skrivehjulmodellen som vil være vanskelig å identifisere i en tekst, for eksempel 'å overbevise' vil sannsynligvis realiseres i en tekst gjennom skrivehandlinger som 'å diskutere og argumentere', og skrivehandlingen 'å samhandle' kan betraktes som et grunnleggende trekk ved alle tekster innenfor et perspektiv som betrakter skrivning som interaksjon mellom skriveren og leseren.

3.3 Tidligere yringer om bacheloroppgaven

Studier som gjelder den spesifikke sjangeren bacheloroppgave, er først og fremst studier som har undersøkt bacheloroppgaver i profesjonsfag, for eksempel i barnehagelærerutdanning (Birkeland, Aasebø, Nome, & Wergeland-Yates, 2016), fysioterapiutdanning (Fougner & Stokkenes, 2010) og sykepleierutdanning (Michaelsen, Skrondal, & Thylén, 2014). Mens bacheloroppgaven ser ut til å være en ny sjanger i flere

disiplinfag, spesielt i humaniora, er den en mer etablert sjanger i profesjonsutdanninger. I Sverige har forskerne undersøkt bacheloroppgaven i sykepleierutdanning (Lundgren, Halvarsson, & Robertsson, 2008; Lundgren & Robertsson, 2013), og i tannlegeutdanningen (Franzén & Brown, 2013). I Finland har en studie undersøkt studentenes opplevelse av gruppeveiledning da de skrev bacheloroppgave i helsevitenskap (Utriainen, Ahonen, Kangasniemi, & Liikanen, 2011).

Mens mange studier har vært opptatt av læringsutbyttet og relevansen av bacheloroppgaven for profesjonsutøvelse, har andre studier undersøkt studentenes og/eller veilederens opplevelser med arbeidet rundt bacheloroppgaven (Greek & Jonsmoen, 2013; Greenbank & Penketh, 2009; Reynolds & Thompson, 2011; Roberts & Seaman, 2018; Todd, Bannister, & Clegg, 2004; Utriainen et al., 2011).

Mange studier har vært spesielt opptatt av spørsmål som gjelder forskningens plass i arbeidet med bacheloroppgaven og bacheloroppgavens verdi og relevans for arbeidslivet – spørsmål som er meget relevante også for bacheloroppgaver i humanistiske fag. Derfor fokuserer jeg i dette kapitlet på studier som har vært spesielt relevante for diskusjonen av mine funn med tanke på arbeidslivsrelevans og bachelorstudentenes forståelse for forskning (se diskusjon, kapittel 6.3.3).

Michaelsen et al. (2014) har understreket betydningen av forskningskompetanse og forskningsbasert undervisning i sykepleierutdanningen og beskrevet erfaringer med implementering av en forskningsbasert bacheloroppgave i sykepleie. Metode- og litteraturseminarer var en viktig forberedelse til den avsluttende bacheloroppgaven hvor for eksempel kritisk lesing av forskningsartikler var et sentralt læringsmål. Studien vurderte den nye modellen av arbeidet med bacheloroppgaven som gjennomgående positiv for både studentene og fagmiljøet. Forskningsbasert kunnskap var også et viktig tema i studien til Birkeland et al. (2016) som undersøkte forholdet mellom praksisorientering og teoriorientering i barnehagelærerutdanningen. Forskerne stilte spørsmål ved om den økte vektleggingen av teoretisk og forskningsbasert kunnskap i utdanningen fører til at praksisorienteringen kommer til kort i utdanningen. I deres undersøkelse konkluderte de med at arbeidet med bacheloroppgaven kan oppleves som praksisrelevant «ved at oppgaven

skaper en syntese av en praksisorientert og en teoriorientert kunnskapsbase» (Birkeland et al., 2016, s. 226), noe som vil styrke profesjonsutøvelsen.

Spørsmål som handler om hvorvidt arbeidet med bacheloroppgaven er relevant for arbeidslivet ble også stilt i studien til Lundgren og Robertsson (2013). De undersøkte hvordan sykepleiere opplevde at kunnskaper og ferdigheter som de utviklet i arbeidet med bacheloroppgaven, kunne overføres og brukes i arbeidshverdagen. Resultatene viste tydelig at kunnskap og ferdigheter studentene hadde tilegnet seg gjennom arbeidet med bacheloroppgaven opplevdes som meget relevante og nyttige for deres arbeidshverdag.

Walkington (2012, s. 548) fremhever betydningen av at studenter utvikler 'research literacy'. Det innebærer at bachelorstudenter får en forståelse av hva forskning er og kan oppleve seg selv som fagpersoner og forskere gjennom aktiviteter som for eksempel å samle inn data, analysere data, diskutere og evaluere egen og andres tilnærminger og resultater (Rodriguez & Daly, 2017; Walkington, 2012). Også formidlingen av dette forskningsarbeidet trekkes frem som vesentlig, altså muligheter for studentene til å kommunisere og publisere sin forskning (Fenn, Johnson, Smith, & Stimpert, 2010; Ford & Newmark, 2011; Walkington, 2012; Walkington & Jenkins, 2008) for å gi studentene muligheten til å henvende seg til «an actual audience beyond the classroom» (Ford & Newmark, 2011, s. 313).

Tradisjonelt har praksisorienteringen alltid har vært viktig i profesjonsfag, mens den ofte har vært mindre prioritert i humanistiske fag hvor dannelsesidealet har stått sterkt. I de siste tiårene har forholdet mellom teoretisk, faglig kunnskap og arbeidslivsrelevans mer og mer blitt trukket frem, ikke minst gjennom studentenes tilbakemeldinger og vurderinger av humanistiske fag. Også i den nyeste humaniorameldingen (2016-2017) trekkes betydningen av en tydeligere synliggjøring av studienes relevans for arbeidslivet frem (Kunnskapsdepartementet, 2017). Humaniorameldingen understreker nødvendigheten av «å forene målene om dannelse og arbeidslivsrelevans» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 88) i humanistisk utdanning i dag.

De ovennevnte studiene har til felles at forståelse for forskningsprosessen og forskningsbasert kunnskap er vesentlige formål i arbeidet med bacheloroppgaven. De er derfor meget relevante for min studie, både som grunnlag for å forstå sjangeren bedre og for å sammenligne mine funn med forståelsen av sjangeren slik den kommer frem i disse

studiene. I min undersøkelse er det interessant å få innsikt i på hvilke måter 'research literacy' (se Walkington, 2012), altså ferdigheter og kompetanser som er knyttet til forskning, blir nevnt i dokumenter som beskriver bacheloroppgaven som for eksempel emnebeskrivelser, og hvordan en slik 'research literacy' kommer til uttrykk i studentenes egne tekster, altså bacheloroppgavene. Hvilke forventninger og læringsmål kommer til uttrykk i emnebeskrivelser; i hvilken grad er kunnskaper og ferdigheter som studentene skal oppnå knyttet til forskning (se artikkel 2)? Hvordan «svarer» studentene på disse forventningene, det vil si hva *gjør* studentene i sine tekster? Har bacheloroppgavene for eksempel til en viss grad likheter med en forskningsartikkel? Er skrivehandlingene i tekstene handlinger som gjenspeiler forskningsaktiviteter og forståelse av forskningsprosessen (se artikkel 3)? På hvilke måter brukes den etablerte kunnskapen i faget, det vil si kilder, og hvordan brukes de for å vise egen faglig stemme (se artikkel 4)?

Disse spørsmålene som undersøkes i de enkelte artiklene av avhandlingen er knyttet til hovedtemaene i denne studien: stemme, intertekstualitet og sjanger. Emnebeskrivelser som presenterer læringsmål og kriterier for bacheloroppgaver er tekster som tilsynelatende er 'i bakgrunnen', men de er ytringer i ytringskjeden som har stor betydning for både institusjonen, faglærerne og studentene. De legger grunnlaget for arbeidet med og vurderingen av bacheloroppgavene, og grunnlaget for hvordan sjangeren og skriverens stemme skapes. Når studentene skriver sine bacheloroppgaver, er deres tekster en svarende reaksjon – i Bakhtins forstand – «på andre ytringar i den aktuelle kommunikasjonsfæren» (Bakhtin, 2005, s. 35). Skrivernes forståelse av sjangeren og skrivesituasjonen vil gjenspeiles i deres skrivehandling og deres konstruksjon av sine faglige stemmer.

4 Presentasjon av artiklene

Formålet med prosjektet var å få større innsikt i ulike aspekter av stemme og å kaste lys på sjangeren bacheloroppgave. De fire artiklene, presentert nedenfor, bidrar på ulike måter til å belyse og svare på de tre overordnede forskningsspørsmålene, presentert i innledningen:

1. Hvordan har 'stemme' blitt forstått og undersøkt i tidligere analyser av akademiske tekster?
2. Hvilke forventninger til studentenes faglige stemmer kommer til uttrykk i institusjonelle dokumenter som beskriver kunnskaper og kompetanser som skal oppnås gjennom arbeidet med bacheloroppgaven?
3. Hvordan kan en undersøkelse av skrivehandlinger og bruk av kilder bidra til forståelse av studentenes faglige stemmer i sjangeren bacheloroppgave?

For å kunne bidra til nye måter å undersøke konseptet stemme på, var det viktig å få innsikt i tidligere ledd i yringskjeden som gjelder forskning på stemme. Formålet var å finne ut hvordan tidligere studier har forstått og undersøkt stemme – resultatene av denne undersøkelsen er presentert i oversiktsartikkelen (artikkel 1). Et annet intertekstuellet ledd i yringskjeden som hadde betydning for forståelsen og diskusjonen av hovedmaterialet – bacheloroppgavene – var dokumenter som beskriver bacheloroppgaver på Det humanistiske fakultetet på NTNU som bacheloroppgavene er hentet fra. Emnebeskrivelser legger premisser for forståelsen, arbeidet og vurderingen av sjangeren bacheloroppgave og er dermed viktige yringer i den intertekstuelle veven som omgir bacheloroppgavene (artikkel 2).

Arbeidet med artikkel 1 viste at mange studier har undersøkt stemme med utgangspunkt i lingvistiske trekk, hvor interaksjonsmodellen til Hyland (2005) ofte ble brukt som utgangspunkt i analysen, med blant annet fokus på ord som dempere, forsterkere og førstepersons pronomen. I mitt søk etter nye tilnæringsmåter til undersøkelse av stemme ble jeg spesielt oppmerksom på tegn på skribernes stemme som leserne i studien til Matsuda og Tardy (2007) og Tardy og Matsuda (2009) trakk frem – for eksempel skriberens valg av tema og/eller teori, bredden av kunnskap, retoriske 'moves' eller skribernes posisjonering av

andre forskere. Disse kjennetegnene på stemme var også mer i samsvar med inntrykket jeg hadde gjennom mitt arbeid med undervisning og vurdering av studenttekster. Derfor ble jeg interessert i å undersøke stemme på et nivå utover ordnivå som er mer knyttet til innholdsmessige aspekter av teksten og til den intertekstuelle veven jeg har beskrevet i teorkapitlet. For eksempel var jeg interessert i hva studentene *gjør* i sine tekster med temaet de skriver om, og i hvilken grad disse skrivehandlingene tilsvarer typiske handlinger (eller 'moves') i vitenskapelige tekster – med andre ord, om jeg finner 'gjenklang' av bestemte sjangertrekk i bacheloroppgavene (artikkel 3). Mens disse gjenklangene er en mer abstrakt form for intertekstualitet, var jeg i artikkel 4 interessert i den konkrete, manifeste intertekstualiteten, altså hvordan og til hva bachelorstudentene har brukt andre stemmer/kilder i egen tekst og på hvilke måter kildenes funksjoner har bidratt til konstruksjonen av skrievernes faglige stemmer.

Sjangeren bacheloroppgave ble jeg oppmerksom på gjennom min undervisning og samtaler med studenter. Den ble spesielt relevant gjennom økt fokus på kvalitet i høyere utdanning, også på lavere nivå, som førte til innføringen av bacheloroppgaven i alle fag. Dessuten har den fått mye mindre oppmerksomhet i skriveforskningen enn for eksempel masteroppgaver eller vitenskapelige artikler. Som overgang fra høyere utdanning til arbeidslivet eller fra bachelor- til masterutdanning har bacheloroppgaven imidlertid en vesentlig rolle som er knyttet til formål i høyere utdanning og ikke minst til utviklingen av studentenes faglige identiteter. Bacheloroppgaven er ikke en etablert sjanger i flere av de humanistiske fagene på NTNU – den er kanskje snarere i startfasen. Derfor kan denne undersøkelsen også bidra til diskusjoner og beslutninger som gjelder grunnleggende spørsmål om sjangerens betydning, formål og plass i studieprogrammet.

Sammenfatning av de fire artiklene som inngår i avhandlingen

Artikkel 1: Stock, I. & Eik-Nes, N. L. (2016). Voice features in academic texts – A review of empirical studies, *Journal of English for Academic Purposes*, 24, 89-99.

For å få innsikt i konseptet stemme, undersøkte jeg tidligere studier som har gjennomført tekstanalyser i undersøkelsen av skrieverens stemme. Formålet var å finne ut hvordan begrepet stemme er forstått i skriveforskningen, hvilke spørsmål forskerne er opptatt av og hvordan forståelsen av stemme og formål i studien henger sammen med hvilke trekk eller

kjennetegn som trekkes frem og identifiseres som tegn på skriverens stemme. Denne undersøkelsen resulterte i oversiktsartikkelen *Voice features in academic texts – A review of empirical studies* der studiene ble organisert etter undersøkelsenes formål og hovedfokus. Noen studier var spesielt opptatt av sosiale og kulturelle aspekter av stemme, for eksempel hvordan disiplinen, språket eller sjangeren har innvirkning på skriverens stemme (f.eks. Breivega et al., 2002). Andre studier har fokusert på ulike skriverroller eller posisjoner, det vil si hvordan skrivernes stemmer viste seg i teksten som 'recounter', 'interpreter' og 'arguer' (Bondi, 2012) eller som 'writer', 'researcher', 'arguer' og 'evaluator' (Fløttum, 2010). To longitudinale studier var spesielt interessert i utviklingen av skrivernes stemme (Dressen-Hammouda, 2014; Perez-Llantada, 2009). Et flertall av studier har brukt interaksjonsmodellen til Hyland (2005) som utgangspunkt i analysen, og noen har vært spesielt opptatt av bruken av førstepersons pronomen (f.eks. Lorés-Sanz, 2011; Nunn, 2008; Stotesbury, 2006). Mens mange studier har kvantifisert slike ord som tegn på stemme, tviler andre forskere på at stemme kan kvantifiseres, og etterlyser kvalitative studier av stemme (f.eks. Zhao, 2013). Slike kvalitative aspekter av stemme kom også frem i studiene som brukte leserens interaksjon med teksten som utgangspunkt i undersøkelsen av stemme for å vise hvordan stemme er en ko-konstruksjon som skjer i interaksjonen mellom skriveren og leseren (Matsuda & Tardy, 2007; Tardy & Matsuda, 2009).

De ulike aspektene av stemme som ble trukket frem i tidligere forskning har vist at stemme er et sammensatt fenomen som kan undersøkes på ulike måter med ulike formål og fokus. Overrepresentasjonen av studier som har fokusert på lingvistiske trekk på ordnivå, som for eksempel bruken av førstepersons pronomen eller bruken av dempere og forsterkere, har ført til konklusjonen at det trengs studier som undersøker aspekter av stemme som går utover bestemte, forhåndsbestemte språklige trekk på ordnivå, altså studier som fokuserer snarere på hva skriverne *gjør* i teksten sin eller hvordan bruk av andres stemmer/kilder har innvirkning på skriverens stemme. Jeg ble også oppmerksom på at sjanger var et aspekt som ikke alltid ble diskutert i studier av stemme, for eksempel på hvilke måter sjangeren la føringer på skrivernes stemme – et aspekt som jeg betrakter som vesentlig i undersøkelse av stemme.

Artikkel 2: Stock, I. (2017). Bacheloroppgaven – hvordan skal denne sjangeren forstås? En undersøkelse av bacheloroppgavens rammebetingelser, *UNIPED 40(4)*, 325-345.

Institusjonelle forhold og skriftlige dokumenter som for eksempel emnebeskrivelser er vesentlige «ledd i ytringskjeden» som skaper rammer for arbeidet med bacheloroppgaven og har dermed også betydning for skriverens stemme. Formålet med artikkel 2 var å få innsikt i kontekstuelle forhold som har stor betydning for bacheloroppgaven som tekst, ikke bare når det gjelder antall ord som er nevnt i emnebeskrivelsene, men også når det gjelder ytre rammer, intensjonene som er uttrykt i læringsmålene og læringsaktivitetene som skal føre til ønsket læringsutbytte. Ytringene i emnebeskrivelsene er altså viktige ledd i den intertekstuelle veven som jeg har brukt for å forstå og belyse mine funn fra analysene i artikkel 3 og 4. Et annet formål med artikkel 2 var å bidra til større bevissthet og diskusjon som gjelder krav og praksiser knyttet til bacheloroppgaver på Det humanistiske fakultetet på NTNU.

I artikkel 2 er undersøkelsen av emnebeskrivelser som beskriver emnet 'Bacheloroppgave' i de 24 humanistiske fagene på Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet (NTNU) presentert. Jeg sammenlignet betingelser for bacheloroppgaven, det vil si de institusjonelle rammene som for eksempel antall studiepoeng og tidspunkt i studieløpet. Et annet vesentlig fokus i undersøkelsen var læringsmålene som jeg organiserte under følgende kategorier: tilegnelse av faglig kunnskap, tilegnelse av kunnskap og ferdigheter som er relatert til en vitenskapelig arbeidsprosess (utvikling av forskerkompetanse), bruk av faglig kunnskap i praktiske sammenhenger og utvikling av skrive- og formidlingskompetanse.

Resultatene viste store forskjeller mellom ulike fag med tanke på for eksempel antall studiepoeng for arbeidet med bacheloroppgaven (mellom 7,5 og 22,5 poeng), omfanget av oppgaven eller når/i hvilket semester i studieløpet bacheloroppgaven skrives. I en tredjedel av fagene ble bacheloroppgaven skrevet allerede i 3. eller 4. semester, mens i de fleste fagene ble bacheloroppgaven skrevet i 6. semester (og i to fag i 5. eller 6. semester). Fagene engelsk og medievitenskap var spesielt relevante for mine formål siden datamaterialet som ligger til grunn i artikkel 3 og 4 er hentet fra disse fagene. På engelsk ble bacheloroppgaven skrevet innenfor et påbyggingsemne med 7,5 studiepoeng i 3. eller 4. semester, mens bacheloroppgaven i medievitenskap ble skrevet i 6. semester i et eget emne for

bacheloroppgaven på 15 studiepoeng. Til tross for disse forskjellene, var det i stor grad likheter mellom de tilsiktede læringsmål som skulle oppnås, som for eksempel tilegnelse av faglig kunnskap gjennom fordypning i et selvvalgt tema, tilegnelse av kunnskap og ferdigheter som er relatert til en vitenskapelig arbeidsprosess og den skriftlige fremstillingen av den. I noen emner var også bruk av faglig kunnskap i praktiske sammenhenger et vesentlig læringsmål.

Mens artikkel 2 er en undersøkelse av institusjonens ytringer som skaper premisser for bacheloroppgaven, er artikkel 3 og 4 undersøkelser av hovedmaterialet, det vil si bacheloroppgaver fra tre ulike fagretninger som tilhører Det humanistiske fakultetet på NTNU: English Cultural Studies, English Literature og medievitenskap. Hovedformålet i disse analysene var å undersøke dimensjoner av stemme som går utover ordnivået gjennom å fokusere på følgende aspekter: Hva *gjør* bachelorstudenter i sine tekster, det vil si hvilke *skrivehandlinger* finner jeg i tekstene (artikkel 3), og hvordan kommer studentenes stemme frem gjennom måten de bruker kildene på i sine tekster (artikkel 4)?

Artikkel 3: Stock, I. & Eik-Nes, N. L. (under vurdering). Writing acts in bachelor theses. What do they reveal about the genre? *Journal of Writing Research*

Formålet med artikkel 3 var å få innsikt i sjangeren bacheloroppgave gjennom en undersøkelse av skrivehandlinger. Beskrivelse av bacheloroppgaven som 'vitenskapelig arbeid' og kompetansene som kom til uttrykk i læringsmål i emnebeskrivelsene skapte en forventning om at skrivehandlingene i bacheloroppgavene til en viss grad hadde likheter med sjangeren vitenskapelig artikkel. Skrivehandlingene ble satt ord på og identifisert med utgangspunkt i materialet – 15 bacheloroppgaver fra 3 ulike fag (English Cultural Studies, English Literature og medievitenskap). De identifiserte skrivehandlingene ble delt inn i 3 hovedkategorier: (1) skrivehandlinger som forbereder selve undersøkelsen (som vanligvis forekommer i deler som 'innledning' og 'metode' i vitenskapelige tekster), (2) skrivehandlinger som konstituerer eller utgjør selve undersøkelsen (som man vanligvis finner under overskrifter som 'resultat' eller 'analyse') og (3) skrivehandlinger som oppsummerer og perspektiverer undersøkelsen (som vanligvis forekommer i deler som 'diskusjon' eller 'konklusjon'). Funnene ble sammenlignet med resultater fra en studie (Maswana, Kanamaru,

& Tajino, 2015) som har undersøkt 'moves and steps' (basert på Swales, 1990) i forskningsartikler.

Analysen avdekket stor variasjon mellom de ulike fagene. Skrivehandlingene i bacheloroppgavene fra medievitenskap viste likheter med skrivehandlingene i forskningsartikler; studentene beskrev for eksempel metodiske fremgangsmåter, og noen viste til og med hvordan eget prosjekt var relatert til tidligere forskning. Derimot viste de identifiserte skrivehandlingene i bacheloroppgavene fra engelsk, spesielt fra English Cultural Studies, snarere likheter med essaysjangeren, typiske «skoleoppgaver», hvor skriverne først og fremst gjorde rede for beskrivelser av historiske og politiske fakta og hendelser. Mens skriverne i disse tekstene snarere ga inntrykk av 'flinke studenter' som viste at de hadde lest faglitteraturen, posisjonerte studentene fra medievitenskap seg i større grad som forskere som gjennomførte en undersøkelse ved hjelp av fagets teorier og metoder som kom til uttrykk i varierte skrivehandlingene. De viste også i større grad til fagfellesskapet i skrivehandlingene som for eksempel 'å presentere tidligere forskning' og 'å vise til fremtidig forskning'. Årsaken til de identifiserte forskjellene kan delvis ligge i ulike konvensjoner og måter å skape kunnskap på i ulike disipliner, og delvis i de ulike rammebetingelsene for skriving av bacheloroppgaven i ulike fag (beskrevet i artikkel 2).

Artikkel 4: Stock, I. & Karsten, A. (upublisert). Students' emerging voice. Bachelor students' source use between knowledge telling and knowledge transforming.

Artikkel 4 tok utgangspunkt i den manifeste intertekstualiteten og forståelsen av at fremvisning av egen stemme er nær knyttet til hvordan andre stemmer, det vil si kilder, brukes i egen tekst. Spesielt i høyere utdanning er skriverens tilegnelse og bruken av andres ord en vesentlig forutsetning for (videre)utvikling av faglig kunnskap og egen faglig identitet. Begrepene 'knowledge telling' (kunnskapsreferat) og 'knowledge transforming' (kunnskapsbruk), opprinnelig fra kognitiv skriveforskning, ble rekonseptualisert og anvendt som verktøy i analysen av kildebruk. Begrepene ble knyttet til Bakhtins (1981) forståelse av at egne ord og egen stemme vokser frem i dialog med andres ord hvor skriveren først imiterer og gjenforteller andres ord (kunnskapsreferat), og etter hvert gjør andres ord til sine egne gjennom å bruke dem til egne formål (kunnskapsbruk). Begrepene kunnskapsreferat og

kunnskapsbruk ble altså anvendt på en ny måte og betraktet som et nyttig perspektiv og en fruktbar tilnærming til undersøkelse av kildebruk og stemme.

Analysen av kildebruk ble knyttet til de identifiserte skrivehandlingene fra analysen i artikkel 3, og kildenes ulike funksjoner ble organisert i 3 hovedkategorier: kilder brukt som bakgrunn, for å forberede selve undersøkelsen; kilder brukt i selve undersøkelsen/analysen; og kilder brukt for å tolke og diskutere funn. Analysen avdekket to ulike kontinua mellom kunnskapsreferat og kunnskapsbruk: et horisontalt og et vertikalt kontinuum.

Skrivehandlinger hvor kilder ble brukt i beskrivelsen av bakgrunnen for undersøkelsen (som for eksempel presentasjon av teoretiske begreper) og i stor grad viste gjenfortellende elementer av 'det som står i boka', ble plassert som typiske eksempler på kunnskapsreferat på den ene enden av det horisontale kontinuumet. Skrivehandlinger hvor kilder ble brukt for å tolke og diskutere egne funn ble plassert på den andre enden av kontinuumet, som eksempel på kunnskapsbruk hvor skriverne koblet kildenes ord til egen undersøkelse. Imidlertid viste det seg i løpet av analysen at denne plasseringen ikke var tilstrekkelig for å vise variasjonen *innenfor* de enkelte kategoriene. Dette førte til utvikling av et vertikalt kontinuum mellom kunnskapsreferat og kunnskapsbruk som illustrerer hvordan for eksempel forklaring av et begrep i noen tilfeller var mer enn bare gjenfortelling av 'det som står i boka' når skriveren etablerte koblinger mellom ulike kilder eller viste tydelig på hvilken måte informasjonen/kunnskap fra kilden var relevant for egen studie.

Rekonseptualiseringen av begrepene kunnskapsreferat og kunnskapsbruk viste seg som en verdifull tilnærming til undersøkelse av skriverens stemme, spesielt gjennom koblingen til Bakhtins forståelse av hvordan våre tanker og forståelser vokser frem ut av våre dialoger med andres ord. Illustrasjonen av disse dialogene gjennom konkrete eksempler fra bacheloroppgavene, samt fokuset på kildenes ulike funksjoner, tilbyr veiledere og studenter fruktbare måter å snakke om kildebruk på.

5 Metode

Som nevnt innledningsvis, legger den dialogiske, intertekstuelle forståelsen av skrijving og av faglig stemme også føringer for den metodiske fremgangsmåten i avhandlingen. Den gir meg bestemte «briller» som har konsekvenser for hva jeg ser og hvordan jeg forstår, tolker og diskuterer det jeg ser. Også tidligere studier (se kapittel 3) dannet grunnlag for mine metodiske tilnærminger og farget mine briller i analysen, tolkningen og diskusjonen av funn. Det betyr at kapitler som beskriver teori (kapittel 2) og tidligere forskning (kapittel 3) i en viss forstand kan betraktes som en del av metodekapitlet.

Datagrunnlaget i avhandlingen kan ses på som ulike ytringer som hver på sin måte har bidratt til å gi svar på avhandlingens overordnede formål. Etter presentasjonen av materialet som var grunnlag for analysen i de enkelte artiklene, beskriver jeg metodiske tilnærminger i analysen og avslutter kapitlet med betraktninger omkring min rolle som forsker.

5.1 Datagrunnlaget i avhandlingen

I de ulike artiklene er det brukt ulike data som grunnlag. Datamaterialet som ble brukt i artikkel 1 og 2 kan betraktes som sekundærmaterial som på hver sin måte bidro til undersøkelsen av bacheloroppgavene: Mens tidligere studier som har undersøkt stemme i akademiske tekster, som ble brukt i artikkel 1, la grunnlag for selve analysetilnærmingen, bidro dokumenter som emnebeskrivelser, brukt som datagrunnlag i artikkel 2, til å belyse og forstå funn fra analysene i artiklene 3 og 4.

Datagenerering for oversiktsartikkelen er nærmere beskrevet i artikkel 1, for eksempel inklusjons- og eksklusjonskriterier for de utvalgte studiene som er presentert.

Datamaterialet som ligger til grunn i artikkel 2 er emnebeskrivelser for bacheloroppgaven fra alle fag innenfor Det humanistiske fakultetet (HF) på NTNU (24 fag) fra studieåret 2016-2017, beskrivelser av bacheloroppgaven i studiekatalogen og utdrag fra styringsdokumenter.

Som bakgrunnsmateriale for å hjelpe meg å forstå det primære materialet bedre, ble det også gjennomført en fokusgruppesamtale med faglærere fra 3 ulike fag i januar 2017. Jeg forberedte noen få spørsmål som dannet en ramme for samtalen, men samtalen foregikk med lite innblanding fra min side. Faglærerne hadde fått informasjon om temaet og spørsmålene jeg var interessert i på forhånd – disse gjaldt forståelsen av sjangeren

bacheloroppgaven, rammer og prosesser rundt skriving av bacheloroppgaven, krav og forventninger, og tanker omkring kildebruk og skriverens stemme i teksten. Det ble gjort lydopptak, og samtalen ble transkribert. Deltakerne fikk informasjon om prosjektet og gå skriftlig samtykke til å delta (se vedlegg 1).

Datamateriale fra artikkel 2 og dataene fra fokusgruppesamtalen kan ses på som ytringer «in the sea of words» (se Bazerman, 2004) som omgir den kommunikative hendelsen 'å skrive en bacheloroppgave'. Selv om resultatene fra fokusgruppesamtalen ikke ble presentert eller systematisk undersøkt i avhandlingen, bidro de i stor grad til forståelsen av materialet. De bekreftet mine funn fra undersøkelsen av emnebeskrivelsene og hjalp meg også i forståelsen og tolkningen av funn fra analysen av bacheloroppgavene. For eksempel kom faglærernes frustrasjon over de vanskelige betingelsene tydelig til uttrykk. Dette gjaldt institusjonelle og organisatoriske forhold som i stor grad påvirket arbeidet med bacheloroppgavene. I den senere diskusjonen trekker jeg inn utsagn fra samtalen – som 'stemmer' i diskusjonen – der det er relevant (se kapittel 6.3).

Annet materiale som dannet det empiriske bakteppe for avhandlingen er dokumenter og samtaler med studenter og faglærere fra ulike fag. Dokumenter var for eksempel støtteark for studenter, semesterplaner eller annen informasjon som faglærere delte med meg, og som ga meg innsikt i prosedyrer, læringsaktiviteter og arbeidet med bacheloroppgaven samt faglærernes erfaringer og bekymringer. I tillegg hadde jeg samtaler med studenter fra ulike fag om skriving av bacheloroppgaven gjennom min undervisning, noe som ga meg innsikt i studentenes forståelse av og forventninger til arbeidet med bacheloroppgaven.

Det primære materialet i avhandlingen er 15 bacheloroppgaver fra Det humanistiske fakultetet på NTNU: 5 fra English Cultural Studies, 3 fra English Literature, 7 fra medievitenskap hvor 3 av dem er fra den praktisk rettede varianten 'medievitere i praksis'. Funnene fra analysen av hovedmaterialet er presentert i artiklene 3 og 4. Fagene engelsk og medievitenskap ble valgt fordi de hadde høyest antall studenter innenfor Det humanistiske fakultetet og ble derfor betraktet som spesielt relevant. Et annet valg gjaldt karakteren: De utvalgte tekstene er oppgaver som har fått karakter A eller B. Dette valget grunnet i ulike overveielser. For det første kan tekster som har fått en god karakter gi indikasjoner på kriterier, krav og forventninger og vise hva som verdsettes i faget. For det andre betraktet

jeg det som etisk problematisk å vise frem utdrag fra oppgaver som har fått en dårlig karakter. Selvfølgelig er det ikke til å unngå i analysen å vise frem eksempler som til en viss grad «vurderes» av meg som forsker når det gjelder synligheten av skriverens stemme i teksten, men jeg betraktet det som mindre problematisk når oppgaven har fått en god karakter som viser at studenten har oppfylt kravene i faget.

Materialet ble samlet inn på ulike tidspunkt. Studier som er presentert i oversiktsartikkelen ble samlet inn 2013/2014 i startfasen av prosjektet for å få innsikt i ulike tilnæringer til konseptet stemme og for å finne ut hvordan min studie kunne bidra med nye måter til undersøkelse av stemme. Innsamlingen av bacheloroppgavene foregikk i flere omganger – jeg begynte med bacheloroppgaver fra engelsk i 2015/2016, der jeg fikk tilgang til 2 oppgaver fra 2014 og 6 fra 2015. Bacheloroppgavene fra medievitenskap ble samlet inn på et senere tidspunkt, de er alle fra 2016. Jeg fikk tilgang til bacheloroppgavene gjennom studiekonsulenter og faglærere, som jeg også fikk navn og kontaktadresser fra. Studentene ble informert om prosjektet og ga sitt skriftlige samtykke til deltakelsen (se vedlegg 2). Siden jeg ikke fikk svar fra én av dem, kunne jeg bare bruke 15 av de opprinnelige 16 oppgavene i analysene. Studentenes navn ble anonymisert.

Tekstene fra faget engelsk er skrevet på engelsk og utdragene som blir vist frem i artiklene er de originale tekstene fra studentene (uten forbedring av rettskriving e.l.).

Bacheloroppgavene fra medievitenskap er skrevet på norsk, unntatt én som er skrevet på engelsk. Utdragene fra de norske tekstene ble oversatt til engelsk i artiklene som ble skrevet på engelsk (artikkel 3 og 4).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

5.2 Kvalitativ tilnærming – den metodiske fremgangsmåten i analysene

Forskningsspørsmålene og det teoretiske utgangspunktet i avhandlingen la føringer på den metodiske fremgangsmåten. Aspektene jeg var interessert i krevde en kvalitativ tilnærming i de enkelte delstudiene i avhandlingen. Formålet var å sette ord på hva studentene gjorde i sine tekster for å utforske kvalitative dimensjoner av stemme med utgangspunkt i selve materialet, ikke i forhåndsdefinerte kategorier, både når det gjelder undersøkelsen av

skrivehandlinger (artikkel 3) og undersøkelsen av kildenes funksjoner (artikkel 4). En slik kvalitativ tilnærming til undersøkelser av skriverens stemme kan supplere eksisterende kvantitative undersøkelser. Den er også av praktisk relevans – i evalueringen av bacheloroppgaver i humaniora er det lite sannsynlig at sensorer kommer frem til en karakter gjennom telling av bestemte trekk i teksten. Vurderingene deres vil snarere være basert på kvalitative trekk i bacheloroppgavene, som for eksempel på hva studentene gjør og hvordan. På denne måten vil den kvalitative tilnærmingen i analysen med fokuset på skrivehandlinger og kildenes funksjoner også være relevant for både veiledere/sensorer og studenter.

Selv om jeg ikke tok utgangspunkt i forhåndsdefinerte kategorier i analysen av skrivehandlinger, så var utviklingen av kategorier inspirert av både faglitteratur om akademisk skriving, min kunnskap om akademiske tekster, mine erfaringer gjennom undervisning, og av tidligere forskning (se også neste underkapittel om forskerens forforståelse). Blant annet har for eksempel CARS-modellen til Swales (1990), som beskriver typiske 'moves' i innledninger, farget blikket i analysen av skrivehandlinger. Også det som Blåsjö har kalt 'medierande redskap' i sin avhandling (2004) og i sin undersøkelse som gjaldt 'appropriering av fagkunnskap' (2009), har inspirert analysen av skrivehandlinger. Hun betegner for eksempel «tolkningar, slutsatser, jämförelser, resonemang, argumentation, narrativer, definitioner» (Blåsjö, 2009, s. 154) som 'medierande redskap' som har likheter med det jeg kaller skrivehandlinger i min studie.

Skrivehandlingene som jeg fant i bacheloroppgavene ble kategorisert og sammenlignet med funn fra en studie (Maswana et al., 2015) som gjennomførte 'moves analysis' i vitenskapelige artikler. Både vitenskapelige artikler og bacheloroppgaver beskrives i faglitteraturen som 'vitenskapelige tekster', altså tekster hvor det dokumenteres «en undersøkelse av et faglig relevant problem [...] ved bruk av fagets teorier eller metoder med det formål å overbevise fagfeller om at undersøkelsens resultater og konklusjon er riktig i en framstilling som er akseptabel i det faglige diskursfellesskapet» (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 18). Denne forståelsen av sjangeren bacheloroppgave kom også frem i emnebeskrivelser som definerte læringsmål av bacheloroppgaven (se artikkel 2). Siden lignende formål vil føre til likheter «in terms of rhetorical organisation and features» (Bremner, 2018, s. 34) betraktet jeg det som relevant å sammenligne mine funn med resultatene i studien fra Maswana et al. (2015), selv om forskerne undersøkte artikler fra et annet fagfelt (se metodekapittel i artikkel 3).

I analysen i artikkel 4 tok jeg utgangspunkt i Bazermans (2004) 'sea of words' og hans beskrivelse av fremgangsmåten i en intertekstuell analyse hvor forskeren «examines the relation of a statement to that sea of words, how it uses those words, how it positions itself in respect to those other words» (Bazerman, 2004, s. 84). Med utgangspunkt i Bazermans beskrivelse, brukte jeg følgende spørsmål i undersøkelsen av den eksplisitte, manifeste intertekstualiteten: Hvor i teksten brukes kilden, og hva brukes den til? Dette er spørsmål som er knyttet til skrivehandlinger (funn fra artikkel 3). For eksempel, brukes kilden for å beskrive bakgrunn for eget prosjekt, for å definere/forklare teoretiske begrep, for å diskutere egne funn? Videre, for å differensiere mellom ulike måter skrivers stemmer kom til uttrykk på, var fokuset på om og hvordan skriverne uttrykte en eller annen form for evaluering eller holdning til utsagnet fra kilden, eller hvordan kilden ble brukt «to fit the author's current concerns» (Bazerman, 2004, s. 92).

Fremgangsmåten i analysen av kildenes funksjoner i bacheloroppgavene (artikkel 4) var delvis også inspirert av den ovennevnte studien til Blåsjö (2009). Hun brukte kategorier som 'syntes', i form av kollektive referanser, og 'integration' og 'framskjutenhet', som sier noe om hvorvidt kunnskap fra kilden er integrert i skriverens utsagn eller om kunnskap fra kilden er fremtredende i teksten. Blåsjö brukte også begrepene 'knowledge telling' og 'knowledge transforming' i sin undersøkelse, men brukte de ikke i selve analysen, snarere for å illustrere og diskutere funn fra analysen. Dette har også Petrić (2007, s. 248) gjort i sin undersøkelse av kildenes funksjoner i masteroppgaver hvor hun beskriver 'knowledge telling' som «re-telling what other authors stated, in contrast to knowledge transformation, which requires novel associations to be established among different sources and links to be made between sources and one's own findings». Denne forståelsen har inspirert tilnærmingen i analysen og tolkningen av funn i artikkel 4.

Jeg utforsket materialet gjennom å lese og annotere hver tekst gjentatte ganger der forskningsspørsmålene ledet blikket. I analysen av skrivehandlinger prøvde jeg for eksempel å sette ord på hva den enkelte skriver gjorde i teksten sin: «presenterer tema», «presenterer problemstillingen», «viser utdrag fra materialet» eller «diskuterer funn». De ulike kategoriene som oppstod, ble markert med ulike fargekoder. Noen ganger passet en slik kategori for hele avsnitt, andre ganger viste det seg at skrivehandlingene var flettet inn i hverandre innenfor avsnitt, som for eksempel her:

The laptop appears to be a highly personal item [*present and interpret findings*]. It was a key component of their life as a student as well as in their leisure time [*present and interpret findings*]. One participant also mentioned that the laptop is his most valuable item [*present findings*]. It seemed like the personal computer is ubiquitous and inseparable to the participants' everyday life [*interpret findings*]. However, the highly personal and emotional connection to the private laptop can also counteract aesthetic or economical obsolesces (Remy and Huang, 2015: 261) [*using a source to discuss findings*]. An emotional connection can encourage a longer ownership and prevent disposal [*discuss findings*]. (Berit, MS)

En slik grundig gjennomgang av materialet er anbefalt av Moreno og Swales (2018, s. 42). De understreker at en slik manuell annotering av teksten er tidkrevende og tillater derfor bare et begrenset antall materiale fordi forskeren må gå dypt inn i materialet og lese og annotere teksten gjentatte ganger. Jeg valgte derfor å begrense antall bacheloroppgaver.

5.3 Forskerens forforståelse og forskningsprosessen

Som antydte tidligere, setter det dialogiske perspektivet og forståelsen av intertekstualitet som ligger til grunn i avhandlingen, også premisser for min forståelse av min rolle som forsker. Ikke bare i skrive- og lesesituasjonen har ulike aktører med seg tidligere og fremtidige tekster som legger føringer på skrivning og lesing, men også i en forskningssituasjon er forskeren forankret innenfor en kontekst når han/hun undersøker et materiale. Det innebærer at også fremgangsmåten i undersøkelsen, tolkningen og forståelsen av materialet forstås som dialogisk, slik det kommer frem i sitatet fra Bakhtin:

The understanding of entire utterances and dialogic relations among them is always of a dialogic nature (including the understanding of researchers in the human sciences). The person who understands (including the researcher himself) becomes a participant in the dialogue, although on a special level (depending on the area of understanding or research). [...] The observer has no position *outside* the observed world, and his observation enters as a constituent part into the observed object. (Bakhtin, 1986, s. 125-126)

Jeg som forsker er altså en deltaker i dialogen, og mitt blikk som observatør, altså hvordan jeg tilnærmer meg materialet jeg undersøker, er en vesentlig del av undersøkelsen. Det er ikke mulig å møte et materiale uten forforståelse – også som forsker har jeg tidligere tekster og stemmer med meg når jeg nærmer meg mitt materiale: «Detta jag, som nærmer sig texten, består redan av en mångfald andra texter...» (Barthes, 1975 i Halse, 1989, s. 41). For eksempel vil min forståelse av akademiske tekster og min erfaring fra ulike kurs og samtaler med studenter og faglærere om skrivning og om bacheloroppgaven være 'dialogiske overtoner' (Bakhtin, 2005, s. 36) som til en viss grad farger blikket mitt. På lignende måte vil alle mine valg – av teori, material, metode, analysemåten – gi meg et bestemt perspektiv,

bestemte «briller» som jeg bruker for å betrakte materialet, noe som også Denzin (2002, s. 363) er inne på: «the researcher's prior understandings shape what he or she sees, hears, writes about and interprets. Hence prior understandings are part of what is interpreted». På lignende måte peker Tjora (2010, s. 26) på at forskeren alltid bygger undersøkelsen på fagets forståelse: «Etablerte teorier eller forklaringsmodeller innenfor fag og hva som av «forskingsamfunnet» oppfattes som relevante spørsmål innenfor et tema, vil påvirke hva forskeren ser og ikke ser». Evensen (2013, s. 139) betrakter denne forforståelsen til og med som en nødvendighet: «we need preunderstanding in order to understand anything whatsoever». Samtidig understreker han betydningen av å være åpen for at forforståelser og antakelser eller hypoteser eventuelt må revideres (Evensen, 2013, s. 139).

Forforståelse og åpenhet er ikke noe som utelukker hverandre, noe som er en sentral tanke i en abduktiv tilnærming slik jeg forstår den. Nye oppdagelser og erkjennelser oppstår alltid i et skjæringspunkt mellom det som allerede er kjent og det nye. Jeg kan ha bestemte antakelser eller et bestemt fokus i undersøkelsen, samtidig må jeg alltid være forberedt på å finne noe annet i materialet enn det jeg forventet. Det forutsetter altså en åpen holdning som tar materialet som undersøkes på alvor:

Abductive inferencing is [...] an attitude towards data and towards one's own knowledge: data are to be taken seriously, and the validity of previously developed knowledge is to be queried. It is a state of preparedness for being taken unprepared. (Reichertz, 2007, s. 221)

Det er også verdt å nevne at begreper og forståelser forskeren utvikler er «mental constructs» (Reichertz, 2007, s. 222). Forskeren bruker bestemte begreper eller kategorier for å kunne (be)gripe og forklare en del av virkeligheten, men de er alltid av midlertidig karakter. For eksempel måten jeg har rekonseptualisert og brukt begrepene 'kunnskapsreferat' og 'kunnskapsbruk' i artikkel 4 er en konstruksjon som jeg betraktet som nyttig i analysen og tolkningen av bacheloroppgavene. Slike konstruksjoner eller kategorier som utvikles i en studie er alltid knyttet til en spesifikk kontekst som innebærer at de ikke nødvendigvis er relevante for et empirisk materiale fra en annen kontekst. Det kan tenkes at for eksempel kunnskapsreferat og kunnskapsbruk, slik jeg har brukt begrepene i denne undersøkelsen, er relevante og nyttige konstruksjoner for akademiske tekster, kanskje spesielt for tekster skrevet i høyere utdanning hvor skriveren er i en lærings- og utviklingsprosess. Derimot vil de ikke nødvendigvis være relevante for analyser av tekster skrevet i andre sammenhenger.

Forståelsen av min rolle som forsker og forskningsprosessen er også inspirert av den konstruktivistiske tilnærmingen til Grounded theory (Charmaz, 2008) som etter mitt syn er i samsvar med den dialogiske forståelsen av språk og kommunikasjon. Grounded theory metodologi er en kontroversiell metodologi som blant annet har blitt kritisert for å gå ut fra en antakelse om at forskeren kan være «teoriløs» og uten forforståelse i møtet med materialet som utforskes. Ut fra min egen forståelse, som er forankret i et dialogisk perspektiv, høres en slik teoriløshet ut som en umulighet. Samtidig ser Grounded theory metodologi ut til å ha de samme røttene som et dialogisk perspektiv. Strauss og Corbin (1990, s. 24; Corbin & Strauss, 1990, s. 5) bygger på grunnleggende tanker fra symbolsk interaksjonisme og pragmatikk som også forskning som undersøker muntlig eller skriftlig kommunikasjon med utgangspunkt i et dialogisk syn på språkbruk (bl.a. Ivanič, 1998; Linell, 1998) har sprunget ut fra. Spesielt den konstruktivistiske tilnærmingen til Grounded theory (Charmaz, 2008) understreker forskerens betydning i forskningsprosessen som krever at forskeren viser hvordan ulike valg, strategier og vurderinger i undersøkelsesprosessen har vært med i konstruksjonen av tolkninger og forståelser.

En slik *transparens* er spesielt viktig i kvalitative tilnærminger – noe som flere forskere har trukket frem som en vesentlig indikator for kvaliteten i forskningsprosessen, det vil si i fremstillingen av den (Levitt et al., 2018, s. 29; Nygaard, 2008, s. 47; Tjora, 2010, s. 188), slik at leseren vet hvilke valg forskeren har gjort og hvorfor, og kan forstå hvordan forskeren har kommet frem til sine tolkninger og konklusjoner. I stedet for å late som om forskeren er «objektiv» og uten forforståelse, er det nødvendig å presentere forståelsene studien bygger på slik at grunnleggende antakelser og fremgangsmåter blir gjennomsiktige og forståelige for leseren.

I min studie har jeg tatt utgangspunkt i etablerte teorier innenfor skriveforskningen, og bygget på tidligere forskning innenfor fagfeltet – noe som innebærer at jeg har sett eget materiale gjennom bestemte fagbriller. Jeg har forsøkt å påpeke hvilke «briller» jeg har brukt i de enkelte delstudiene, for eksempel, hvilke studier som har inspirert mine fremgangsmåter og forståelser av funn. Også forskningsspørsmålene og begrepene innenfor fagfeltet som jeg har brukt som analytisk verktøy i studien – som for eksempel 'skrivehandlinger', 'knowledge telling' og 'knowledge transforming' – har hatt innvirkning på

hva jeg har sett og ikke sett i materialet og hvordan jeg har tolket mine funn. Samtidig ble også forståelsen av disse begrepene utviklet videre i selve analyseprosessen.

Analysene av bacheloroppgavene – for eksempel kategoriseringen av skrivehandlinger i artikkel 3 og utviklingen av ulike kontinua i artikkel 4 – innebar i stor grad fortolkningsarbeid fra meg som forsker som lett kan fremstå som subjektive tolkninger. På den andre siden er fenomenet 'skriverens stemme' alltid en konstruksjon, slik jeg har understreket flere ganger i avhandlingen og som også studiene som har lagt vekt på lesernes perspektiv har vist (Matsuda & Tardy, 2007; Morton & Storch, 2019; Tardy & Matsuda, 2009). Leserens personlige og faglige bakgrunn farger konstruksjonen av skrivers stemme (Morton & Storch, 2019), og også min bakgrunn som «forskerleser» har farget mine tolkninger. Likevel betrakter jeg meg som en relevant leser eller modell-leser av bacheloroppgavene – det er rimelig å anta at jeg hadde lignende «briller» på i lesingen og konstruksjonen av skrivers stemme som en veileder/sensor på grunn av mine erfaringer, min kunnskap om akademiske tekster og min kjennskap til akademiske konvensjoner. I tillegg har undersøkelsen av emnebeskrivelser og læringsmål gitt meg innblikk i forventninger og krav knyttet til bacheloroppgaven i de respektive fagene. På den andre siden utelukker jeg ikke at andre lesere, for eksempel veiledere/sensorer fra de ulike fagene, ville ha trukket frem andre aspekter enn jeg har gjort i denne studien. Også ulike lesere innenfor samme fag ville sannsynligvis ha trukket frem ulike aspekter siden alle lesere har sin bakgrunnskunnskap, sine 'tekster' og 'stemmer' med seg fra sine erfaringer med skriving, og dermed også konstruerer skriverens stemme på ulike måter. Derfor var det spesielt viktig å gjøre fortolkningen av materialet så transparent som mulig, for eksempel gjennom fremvisning av utdrag fra materialet for å dokumentere mine funn og illustrere mine fortolknninger. På denne måten gir jeg leseren muligheten til å etterprøve mine tolkninger og å være enig – eller uenig – i dem. Også tabellene med eksempler og utdrag fra materialet som jeg har presentert i artiklene hadde som formål å gjøre kategoriseringen og fortolkningen så gjennomskiktig som mulig og dermed bidra til studiens troverdighet.

5.4 Ethiske overveielser

Å vise utdrag fra studenttekster kan være problematisk, spesielt når tekstene ble vurdert som dårlige. Derfor valgte jeg oppgaver som hadde fått en god karakter (A eller B) som nevnt tidligere. I tillegg var det viktig å få studentenes samtykke til å vise anonymiserte utdrag fra

tekstene deres. En overveielse underveis var å anonymisere fagene studentene kom fra, men det betraktet jeg som meningsløst siden fagene likevel vil være gjenkjennelige ut fra utdragene av bacheloroppgavene jeg viser i artikkel 3 og 4. Siden formålet i analysene ikke var å vurdere utdrag som 'god' eller 'dårlig' skrivning, eller å sette opp normer for 'riktig' eller 'feil' skrivning, betraktet jeg det også som mindre problematisk.

Å undersøke emnebeskrivelser fra fakultetet man selv tilhører, innebærer også et visst etisk dilemma, spesielt når man ytrer seg kritisk til institusjonelle forhold slik jeg gjorde når det gjelder rammebetingelser for bacheloroppgaven. På den andre siden betrakter jeg fremvisningen av uheldige forhold som en mulighet for ettertanke og forandring. En mulig grunn for disse forholdene er kanskje også at bacheloroppgaven er i etableringsfasen, det vil si at det tar tid å forandre organiseringen av studieprogram og skape gode betingelser for arbeidet med bacheloroppgaven for både faglærere og studentene. I slike etableringsfaser er det ofte en viss fare for at det overlates til tilfeldigheter og de enkelte faglærernes vilje og evne til å gjøre det beste ut av en vanskelig situasjon. Dette innebærer en fare for at tilfeldige, ofte uheldige løsninger etableres og konsolideres slik det også ble antydnet i fokusgruppesamtalen: «it's just evolving based on multiple experiences». Faglærerne var ikke fornøyde med ad hoc-løsningene som de måtte velge for å håndtere de ugunstige forholdene. Derfor er det spesielt viktig at det gjøres en kollektiv innsats for å komme frem til bevisste, hensiktsmessige valg.

Jeg betrakter det derfor som etisk forsvarlig å vise til uheldige forhold – en slik tydeliggjøring er viktig for å komme frem til gode løsninger som er tilfredsstillende for både faglærere og studenter. Jeg betrakter det snarere som etisk uforsvarlig å overlate bacheloroppgaven til tilfeldigheter og ad hoc-løsninger og betrakter denne avhandlingen dermed også som en ytring eller en stemme som støtter studentene og deres begrunnede bekymringer som gjelder skrivning i høyere utdanning og som ofte ikke blir hørt.

6 Diskusjon: Avhandlingens bidrag til tidligere og fremtidige ledd i kommunikasjonskjeden

Med utgangspunkt i Bakhtins sitat om at alle ytringer er ledd i en kompleks organisert ytringskjede ønsker jeg her i diskusjonen å trekke tråder mellom de ulike delstudiene og diskutere funn som bidrag til flere ulike ytringskjeder. Jeg vil vise på hvilke måter denne studien er et bidrag til skriveforskning og til skrivepedagogikk, og hvilke implikasjoner den gir til fremtidige ytringer på ulike nivåer i høyere utdanning.

Jeg nevnte i innledningen at ordet 'ytringskjede' kan være misvisende, fordi ytringer ofte er knyttet til hverandre i et komplisert vev eller nettverk av ytringer på kryss og tvers i ulike fora og fagmiljøer; de er ikke nødvendigvis organisert i rekke og råd som ordet 'kjede' kan indikere. For eksempel har samtaler om kvalitet i høyere utdanning som kommer til syne i stortingsmeldinger og styringsdokumenter innvirkning på samtaler på instituttnivå om læringsmål, krav og kriterier i bachelorutdanningen, noe som igjen vil prege undervisningen og det konkrete arbeidet med bacheloroppgaven. Samtaler i skriveforskningen om stemme eller om sjangeren bacheloroppgave vil også prege samtaler i skrivepedagogikken, og omvendt vil utfordringer og problemer som oppstår i studentenes skriving føre til nye forskningsprosjekter. Begrepet 'ytringskjede' kan likevel være nyttig her i diskusjonen for å skille ulike samtaler fra hverandre, selv om de i realiteten vil være knyttet til hverandre i et komplisert vev hvor samtaler i en 'kjede' har innvirkning på andre 'kjeder' som jeg delvis også vil trekke frem.

Som nevnt innledningsvis betrakter jeg denne studien som et bidrag til samtaler omkring begrepet 'stemme', både i skriveforskningen og skrivepedagogikken, og som et bidrag til samtaler omkring sjangeren bacheloroppgaven, der jeg skal vise studiens relevans for samtaler på flere ulike nivå og i ulike fagmiljøer.

6.1 Avhandlingens bidrag til skriveforskningen

Undersøkelsen av tidligere bidrag til skriveforskningen som har undersøkt stemme, presentert i artikkel 1, viste at flere skriveforskere har etterlyst nye måter å undersøke stemme på. Inspirert av studiene til blant annet Matsuda og Tardy (2007; Tardy & Matsuda, 2009) og Thompson (2012) var jeg interessert i å finne analysetilnærminger som undersøker stemme på et nivå som går utover konkrete ord som for eksempel dempere, forsterkere eller

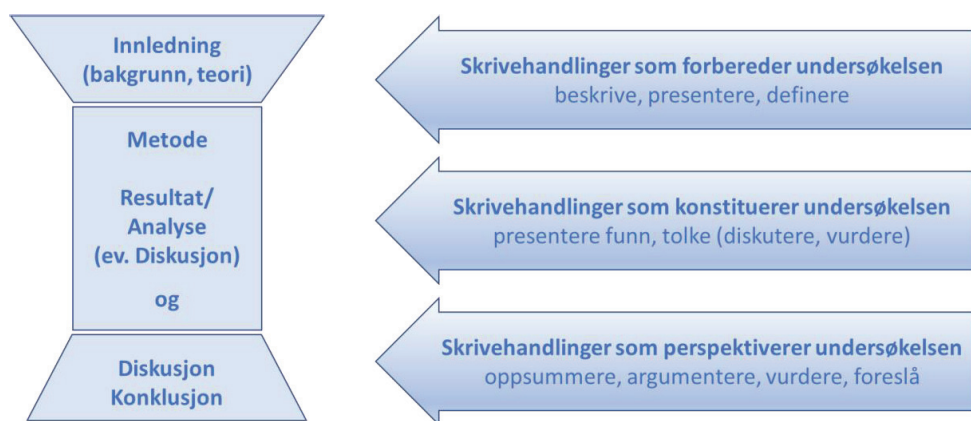
bruken av 'jeg'. En analyse av skrivehandlinger – inspirert av Berge et al. (2016) og Swales' 'moves analysis' (1990) – tilbød en måte å undersøke stemme på som var mer rettet mot innholdsmessige aspekt i tekstene, det vil si til hva studentene *gjorde* med temaet og spørsmål de undersøkte (artikkel 3) og med kildene de brukte i teksten sin (artikkel 4). Et vesentlig aspekt i tilnærmingen var at analysekategoriene ikke var definerte på forhånd, men ble utviklet 'i dialog' med materialet.

Konseptet 'skrivehandlinger' har vist seg som nyttig innfallsvinkel til analyse og forståelse av stemme (artikkel 3); det gir innsikt i ulike 'possibilities of selfhood' (se Ivanič, 1998) som skrivehandlingene tilbyr. En tekst hvor den dominerende skrivehandlingen er å beskrive og gjenfortelle det som står i faglitteraturen (som var tilfelle i de fleste bacheloroppgavene fra English Cultural Studies), gir studentene først og fremst muligheten til å demonstrere at de har lest og kan gjengi relevant fagstoff. Derimot krever en undersøkende tekst varierte skrivehandlinger (som var spesielt fremtredende i bacheloroppgavene fra medievitenskap) hvor studentene samlet inn materiale som de undersøkte ved hjelp av fagets teorier og metoder. Studentene i medievitenskap kunne dermed fremvise seg selv i større grad som selvstendige bidragsyttere – fagpersoner som er med på å skape ny kunnskap.

Selv om 'moves analysis' har store likheter med min analyse av skrivehandlinger, så har tidligere studier som har gjennomført 'moves analysis' ikke vært opptatt av stemme, deres formål var først og fremst å sammenligne strukturelle mønstre og trekk i akademiske tekster fra ulike disipliner og/eller kulturer for å identifisere faglige eller kulturelle normer og konvensjoner (Basturkmen, 2012; Loi & Evans, 2010; Maswana et al. 2015; Ruiying & Allison, 2003; mfl.). Et slikt fokus på strukturelle normer i akademiske tekster, ofte knyttet til analyse av den konvensjonelle IMRaD-strukturen⁴ (f. eks. Lin & Evans, 2012; Ruying & Allison, 2004), synliggjør i liten grad sjangerens kommunikative funksjoner og hvordan disse tilbyr skriveren bestemte kommunikative handlinger med ulike muligheter for å vise seg selv i teksten. Å fokusere på skriving som kommunikativ handling og synliggjøre ulike skrivehandlinger, kan supplere strukturelle modeller som IMRoD gjennom å vise hvordan ulike skrivehandlinger er knyttet til tekstens ulike deler og deres formål som sammen tjener det overordnede kommunikative formålet med teksten. En innledning for eksempel har andre kommunikative

⁴ IMRaD: en modell for vitenskapelige tekster som inneholder Introduction, Method, Result and Discussion (på norsk IMRoD: Innledning, Metode, Resultat og Diskusjon)

formål enn en diskusjon og krever dermed andre skrivehandlinger. Gjennom å kombinere IMRoD med skrivehandlinger, vil IMRoD-modellen ikke fremstå som en «tom» struktur, men som en ramme for meningsfulle handlinger i en målrettet kommunikasjonssituasjon som må tilpasses den enkelte situasjonen og dens formål. Dette vil også hjelpe med å forstå og å forklare variasjoner av IMRoD og i hvilke kommunikative situasjoner den er hensiktsmessig eller ikke. I en undersøkende tekst – som vitenskapelige artikler og bacheloroppgaver (ifølge emnebeskrivelser) vanligvis er – kan dermed følgende modell som kombinerer IMRoD og de identifiserte skrivehandlingene i denne studien, se ut slik:



Figur 2. IMRoD og skrivehandlinger

Formålet med en slik modell (figur 2) er ikke å levere en oppskrift, men å tilby et rammeverk som kan brukes for eksempel i veiledningen for å diskutere hvilke skrivehandlinger som er hensiktsmessige og forventes i bacheloroppgaven (og hvilke som ikke er det). Et slikt rammeverk kan også hjelpe til med å synliggjøre faglige konvensjoner og å vise hvordan skrivehandlingene kan variere fra fag til fag, eller fra prosjekt til prosjekt. I kvalitative tilnærminger, for eksempel, som ofte brukes i humanistiske fag, kan presentasjonen av funn være flettet sammen med tolkningen og diskusjonen av funn fordi det ikke er mulig «to separate a given finding from its interpreted meaning within the broader frame of the analysis» (Levitt et al., 2018, s. 29). Derfor har jeg satt 'diskusjon' i modellen både som skrivehandling som konstituerer og/eller som perspektiverer undersøkelsen. Modellen i figur 2 er altså bare tenkt som en ramme eller et utgangspunkt for å undersøke, diskutere og

synliggjøre hvordan skrivehandlinger henger sammen med tekstens overordnede formål, de enkelte delers formål og fagets (undersøkelsens) typiske måter å skape kunnskap på. Den tilbyr også veiledere og studenter en måte å snakke om tekst på som fokuserer på skriving som meningsfulle handlinger.

Fokuset på skrivehandlinger får frem at vi *gjør* noe når vi skriver og at det vi *gjør* kan ha ulike, kanskje til og med motstridende formål. Hva vi *gjør* i teksten, hvordan og hvor i teksten vi *gjør* hva, er knyttet til normer og forventninger som er sosialt konstituerte både når det gjelder innhold, form, identiteter og relasjoner som skapes i teksten. Koblingen mellom den kommunikative situasjonen og skrivehandlingene som brukes, viser også hvordan sjanger er dynamisk. På den ene siden sørger sjangere for stabilitet og gjenkjennelighet, på den andre siden er de alltid gjenstand for forhandling i den nye situasjonen og dermed også åpen for variasjon og forandring, noe som mange forskere har presisert (bl.a. Berkenkotter & Huckin, 1993; Miller, 1984).

Skrivehandlinger som begrep er også nyttig for å vise hvordan det overordnede formålet av teksten, ofte formulert som problemstilling eller forskningsspørsmål, legger føringer for skrivehandlinger og skriverens stemme i teksten. For eksempel vil en problemstilling som: *Was there a distinctive Thatcherite foreign policy in the 1980's?* (eksempel fra en bacheloroppgave i English Cultural Studies) i stor grad legge opp til skrivehandlingen 'å beskrive', der skriveren i liten grad har muligheten til å vise en egen faglig stemme i teksten. Derimot legger et spørsmål som: *Hvilke funksjoner er tilgjengelig blant kostholdsappene på appmarkedet, og hvilken betydning kan disse funksjonene ha for brukernes identitetskonstruksjon?* (eksempel fra en bacheloroppgave i medievitenskap) i større grad opp til varierte skrivehandlinger og gir muligheter for skriveren til å vise en egen faglig stemme i teksten. Mens det første spørsmålet først og fremst krever en gjenfortelling av det som står i faglitteraturen, hvor kildenes ord vil være i forgrunnen, inviterer det andre spørsmålet i større grad til en undersøkelse hvor faglitteraturen kan brukes for å tolke og diskutere egne funn. Utformingen av problemstillingen er dermed også knyttet til kildenes funksjoner i teksten, til 'knowledge telling' (kunnskapsreferat) og 'knowledge transforming' (kunnskapsbruk) som var hovedfokus i artikkel 4.

Rekonseptualiseringen av begrepene 'knowledge telling' (kunnskapsreferat) og 'knowledge transforming' (kunnskapsbruk) i artikkel 4 har vist seg som nyttig for å undersøke hvordan skriverne brukte kildene, det vil si om de først og fremst brukte kunnskap fra kildene for å gjenfortelle det som står i kilden ('telling') eller om de brukte kildene til egne formål ('transforming') og dermed (mer eller mindre) tydelig viste sine faglige stemmer i teksten. Å knytte kildebruk til skrivehandlinger og plassere ulike former for kunnskapsreferat og kunnskapsbruk på et kontinuum har gitt innsikt i kildenes ulike funksjoner og har bidratt til å nyansere 'transforming', det vil si å få frem ulike måter for 'crafting of voice' (se Hutchings, 2014, s. 323) innenfor ulike skrivehandlinger.

Å undersøke skrivehandlinger og ulike måter kilder brukes på i en tekst tilbyr tilnæringer for analyse av akademiske tekster som går utover ordnivå, og bidrar dermed til å belyse konseptet 'stemme' på nye måter. Jeg mener at dimensjoner som skrivehandlinger og kildebruk er spesielt relevant for undersøkelse av stemme fordi de er knyttet til kriterier og vurderingspraksiser i høyere utdanning. En veileder eller en sensor vil ikke nødvendigvis være opptatt av bestemte ord som førstepersons pronomen, dempere eller forsterkere som var hovedfokus i tidligere studier som har undersøkt stemme. Snarere vil en veileder eller sensor ta utgangspunkt i emnets læringsmål og fagspesifikke konvensjoner for å vurdere hvordan skriveren «kan bruke fagterminologi og metoder som kreves i et vitenskapelig arbeid», «kan analysere, organisere og formidle tilegnet kunnskap» (emnebeskrivelse engelsk) og «presentere og begrunne egne funn, analyser og konklusjoner» (emnebeskrivelse medievitenskap) – altså læringsmål som er knyttet til skrivehandlinger og til bruk av kilder. Derfor er tilnæringsmåter som går utover ordnivå spesielt relevant for studier som har som formål å gjøre vurderingskriterier og forventninger til vitenskapelige tekster mer gjennomsiktlige og forståelige for både de som vurderer tekster og for de som skriver tekster.

Ett spørsmål som kan diskuteres er hvorvidt selve begrepet 'stemme' er hensiktsmessig siden det er så mange ulike forståelser knyttet til den, både i skriveforskningen og i skrivepedagogikken (se artikkel 1). For eksempel ga noen faglærere i fokusgruppesamtalen uttrykk for at de ikke brukte dette begrepet når de snakket om studentenes tekster. På den andre siden opplever jeg at mange studenter er veldig opptatt av og interessert i 'stemme', sannsynligvis fordi de ofte føler at de «mister» sin stemme eller må tilpasse stemmen sin til akademiske konvensjoner for å få en god karakter slik også flere studier har vist (f.eks. Ashley,

2001). Også studien til Morton og Storch (2019) har vist at stemme er et viktig konsept som veiledere trakk frem som et tegn på 'god akademisk skriving'. Derfor kan det være hensiktsmessig å bruke begrepet stemme, slik Hirvela og Belcher (2001, s. 88) foreslår, ikke «as an end to be acquired or achieved by students», men «as a means of creating meaningful opportunities for classroom discussions of voice, identity, and self-representation». Uansett om man bruker begrepet stemme i skriveforskningen eller i veiledning av studenter, så er det viktig å avklare hvilke aspekter av stemme man snakker om: «Only when the student and the supervisor establish what they mean by voice in their advisory sessions can voice become a useful tool for discussions about the student's writing» (Petrić, 2010, s. 334).

Å snakke om skrivehandlinger og/eller ulike funksjoner av kilder i veiledning av studenter gir muligheten til å konkretisere aspekter av det ofte diffuse konseptet 'stemme'. Skriverens stemme er alltid et resultat av forhandlingen mellom skriveren og leseren, og den konstrueres både bevisst og ubevisst. Dessuten er veilederens oppfatning av studentskriverens stemme ikke nødvendigvis i samsvar med skriverens intensjoner. Dette skillet mellom skriverens intensjon og leserens persepsjon av skriverens stemme trekkes også frem av Harwood og Petrić (2012) med utgangspunkt i Goffman's begrep 'performance', og skillet mellom «expressions given» og «expressions given off». Det første er «intentionally communicated information», altså måten skriveren ønsker å vise seg selv på, og det andre er «information conveyed without the actor's control or awareness» (Harwood & Petrić, 2012, s. 60). For eksempel ønsker kanskje bachelorstudenten å skape inntrykket av en flink student som har lest mye gjennom å referere til mange ulike kilder, men det vil ikke nødvendigvis bli oppfattet som positivt av lærer/sensor-leseren når kildene ikke er relevante for temaet. Det kan altså være en diskrepans mellom stemmen skriveren bevisst tilsiktet ('expressions given') og leserens inntrykk av skriverens stemme ('expressions given off'). Det kan også være omvendt, at leseren oppfatter bestemte aspekter av stemme i teksten som skriveren selv ikke var bevisst på. Derfor er det viktig å sette ord på tekstuelle trekk og vise til konkrete steder i teksten når man snakker om stemme. En slik bevisstgjøring og synliggjøring vil gjøre skriverens og leserens forventninger og forestillinger om tekstens «kvaliteter» transparente og dermed tilgjengelige og forståelige.

I dette kapitlet om avhandlingens bidrag til skriveforskningen har jeg delvis allerede vært inne på aspekter og spørsmål som gjelder skrivepedagogikken. Siden skriveforskningen

innenfor anvendt språkvitenskap i stor grad er rettet mot pedagogiske formål er et klart skille mellom bidrag til forskning og skrivepedagogikk vanskelig å opprettholde. Likevel har jeg prøvd å rette hovedfokus mot avhandlingens bidrag til skriveforskningen i dette kapitlet, mens jeg i følgende kapittel retter fokus mot avhandlingens relevans for skrivepedagogikken.

6.2 Avhandlingens bidrag til skrivepedagogikk

6.2.1 Skrivehandlinger som støtter læring og utvikling av faglig stemme
Avhandlingens synliggjøring av skrivehandlinger vil være nyttig for både studenter og faglærere/veiledere. En konkretisering og illustrasjon av skrivehandlinger vil hjelpe studenter til å forstå læringsmål og skriveoppdrag bedre, og det vil hjelpe faglærere å lage meningsfulle skriveoppdrag som legger opp til skrivehandlinger som fremmer læring og utvikling av studentenes faglige stemmer.

Som nevnt ovenfor, kommer skrivehandlinger til uttrykk i læringsmål i emnebeskrivelser som sier at studenter blant annet skal 'kunne redegjøre for', 'vurdere', 'diskutere', eller 'begrunne egne funn'. I oppgaveformuleringer nevnes ofte skrivehandlinger hvor studentene blir bedt om for eksempel å beskrive, definere, analysere, drøfte eller sammenligne fenomener, men det er ikke alltid klar for studenter hva disse skrivehandlingene innebærer. For eksempel er de usikre på hvordan å *redegjøre for* og å *diskutere* en teori eller et fenomen helt konkret ser ut i en tekst. I tillegg er det ofte underforstått at en oppgave som krever å *diskutere* ofte innebærer at skriveren først *redegjør for* teorien eller fenomenet som skal diskuteres, men det er ikke nødvendigvis en selvfølge for studenter.

Å rette oppmerksomheten mot skrivehandlinger i ulike skriveoppdrag og diskutere hva disse innebærer vil hjelpe studenter å forstå forventninger og krav som ofte ligger skjult i oppgaveformuleringer. Det kan for eksempel tenkes at eksempler på ulike skrivehandlinger vises frem og at studenter analyserer skrivehandlinger i en tekst slik at de blir oppmerksomme på forskjellene eller på hvordan ulike skrivehandlinger ofte er vevd inn i hverandre slik det kom frem i analysen i artikkel 3. På denne måten kan også faglige forskjeller gjøres mer transparente, for eksempel hva 'argumentasjon' eller 'analyse' i faget innebærer, noe som ofte er uklart og vanskelig å forstå for studenter slik blant annet Wingate (2012) har pekt på. Hun betrakter analysen av fagspesifikke tekster og sjangre som «the best starting point for students' acculturation into academic literacy» (Wingate, 2014, s. 103).

Et fokus på skrivehandlinger vil også være nyttig for faglærere i utviklingen av hensiktsmessige skriveoppgaver med tanke på progresjon i studieløpet. Flere forskere har pekt på at det er vanskelig å transformere kunnskap og bruke den til egne formål når skriveren ikke er fortrolig med den etablerte kunnskapen i fagfeltet (f.eks. Blåsjö, 2009; Hirvela & Du, 2013; Humphrey & Economou, 2015). Greek og Jonsmoen (2013, s. 285) fant at til og med studenter i siste år av bachelorutdanningen var «fanget i redegjørelsen» fordi de forstod faglitteraturen «som en kilde der de hentet ut kunnskaper» i stedet for å gå «i dialog med faglitteraturen». Studentene forstod ikke hva analyse eller argumentasjon innebærer.

I begynnelsen av studiene kan det være vanskelig å bruke fagstoff selvstendig, eller å være kritisk til påstand og utsagn av anerkjente teoretikere eller forskere i fagfeltet. Derfor er det kanskje hensiktsmessig å begynne med skriveoppdrag som krever 'kunnskapsreferat' i starten av et semester for å sikre at studenter fordyper seg i pensum og blir kjent med begreper og forståelser i fagfeltet. Det kan også tenkes at man arbeider stegvis med en oppgave hvor studentene først blir oppfordret til å oppsummere og beskrive det som står i en tekst, og i neste omgang blir bedt om å sammenligne, diskutere eller vurdere – skrivehandlinger som krever en mer undersøkende aktivitet som går utover å gjenfortelle det som står i teksten det refereres til. På denne måten kunne studentene tidligere og kontinuerlig gjennom hele studieløpet forberedes på skriving av bacheloroppgaven, slik at dette ikke blir den første teksten hvor studenter plutselig skal kunne velge ut, organisere, undersøke, analysere, diskutere og vurdere selvstendig.

Hvordan et slikt systematisk, kontinuerlig arbeid hjelper studenter til å føle seg komfortable med skriving av bacheloroppgaven, har studien til Yamada (2016) vist som sammenlignet to studentgrupper i to ulike fag. Studentene i faget hvor faglærerne var mer opptatt av studentenes tilegnelse av «subject-matter knowledge» (s. 213) enn av utvikling av ferdigheter og kompetanser knyttet til forskning og skriving, var «less confident and more anxious about the thesis writing» (Yamada, 2016, s. 214) enn studentgruppen som allerede tidlig i studieløpet skrev tekster som til en viss grad lignet bacheloroppgaven. Disse studentene hadde tidlig blitt kjent med hva forskning innebærer. De hadde også fått forståelse for konvensjoner for skriving og presentasjonen av forskningsprosessen, og følte seg derfor mer fortrolige med sjangeren på tidspunktet de skrev bacheloroppgaven. Dette vil også innebære at studenter møter undersøkende tekster i pensumlitteraturen, ikke bare

lærebøker som ofte er «single voiced», «presenting ‘knowledge’ rather than a diversity of views» (Hutchings, 2014, s. 320). Undersøkende tekster, som vitenskapelige artikler med varierte skrivehandlinger, vil være bedre modeller for egen skriving hvor studentene blir kjent med hvordan det analyseres og argumenteres i eget fagfelt.

Å tidlig i studieløpet gi studentene muligheten til å undersøke, diskutere, vurdere og argumentere, vil også forandre deres rolle, deres syn på seg selv og vil dermed også ha innvirkning på deres stemme i tekstene de skriver. Oppgaver som er begrenset til skrivehandlingen ‘å redegjøre’ bidrar til en forståelse av skrivesituasjonen og av roller som er knyttet til ‘doing school’ hvor læreren er den som har kunnskapen som overføres til ‘elever’, hvor læreren har makt til å kontrollere om ‘eleven’ har gjort jobben sin og har tilegnet seg den etablerte kunnskapen i faget, og hvor det er lite rom for studentenes stemme. Skriveoppdrag som derimot oppfordrer studenter til å *bruke* den etablerte kunnskapen til å tenke selv, til å undersøke, diskutere og vurdere og komme frem til egne konklusjoner, tilbyr studentene muligheten til å utvikle sine egne faglige stemmer.

6.2.2 Forståelse av kilder som intertekstuelle ledd i den faglige ytringskjeden
Avhandlingens fokus på kildenes funksjoner, knyttet til ulike skrivehandlinger, kan bidra til å øke studentenes forståelse for kildebruk og for kunnskapsproduksjon i faget. Funn fra analysen i artikkel 4 tyder på at studentene i medievitenskap hadde større forståelse for at og hvordan kunnskap skapes i dialog med fagets tidligere stemmer, det vil si kilder.

Å forstå hva kunnskap er og hvordan den skapes i fagfellesskapet er en vesentlig forutsetning for at studentene kan se seg selv som deltakere og bidragsyttere i fellesskapet og utvikle en egen faglig stemme. En slik forståelse er helt grunnleggende for å lykkes i høyere utdanning, noe som Brent tydelig uttrykker i dette sitatet:

An important, or perhaps the most important, feature of the academic environment is its cultivation of a spirit of inquiry and the sense that an academic discipline is a fluid edifice built on conversations among a vast range of texts, both competing and complementary in various ways, representing a continual building and reshaping of the collective knowledge of the discipline. It is therefore important to help students understand and experience the lifeblood of this academic enterprise. (Brent, 2017, s. 335)

I Brents sitat kommer det tydelig frem at et fag bygger på «conversations among a vast range of texts» – en formulering som gjenspeiler en forståelse av at tekster, det vil si kilder som studentene (og forskere) leser og bruker i egen skriving, er bidrag til den kollektive

kunnskapen. Denne forståelsen er i samsvar med Bakhtins syn på språk og kunnskapsproduksjon: Nye ord, eller ny kunnskap skapes gjennom at «vi tileigner oss, omarbeider og reaksentuerer» (Bakhtin, 2005, s. 33) tidligere ord i ytringskjeden.

Å hjelpe studenter å forstå og erfare selv «the lifeblood of this academic enterprise», vil være en nødvendig forutsetning for å kunne forstå hvorfor og hvordan kilder brukes i egen tekst. Flere studier har vist at studenter ofte ikke forstår hvordan de kan bruke kilder for å utvikle og skape sin egen skriverstemme (Brent, 2017; Hutchings, 2014, mfl.). I studien til Brent (2017) kom det frem at mange studenter ikke forstod hva forskning er og innebærer eller hva kilder brukes til, bortsett fra «avoiding plagiarism» or «lending authority» (s. 347) og at mange «failed to see the research community as a conversation in which knowledge is produced and refined in a universe of interconnected texts – citation being one of the most important means of revealing this interconnection» (Brent, 2017, s. 352). Også Hutchings (2014, s. 323) understreker at «the use of referencing needs to be more obvious as a tool to the crafting of voice rather than a fiddly and alienating rule to be adhered to». Å forstå lesing som en aktivitet hvor leseren blir kjent med den pågående faglige samtalen i faget, og skriving som en aktivitet hvor skriveren deltar i og bidrar til denne samtalen, tilbyr en forståelse av kildebruk som er mye viktigere enn å først og fremst høre om referansesystemer, om normer og regler for referanseføring og om plagiat.

Kildebruk er mye mer enn å kjenne til de 'tekniske' sidene av referanseføring; å forstå hvordan og til hvilke formål kilder brukes er meget sammensatt og kan variere fra fag til fag. Å få en forståelse for hvordan kunnskap skapes i faget og at ny kunnskap alltid bygger på tidligere kunnskap er grunnleggende for å kunne skrive i faget, delta i kunnskapsproduksjonen og vise en egen faglig stemme i teksten. Det er altså ikke nok å henvise studenter til nettsider hvor ulike referansesystemer vises frem og/eller sende dem til kurs på biblioteket (som for øvrig er meget nyttig). Studentene trenger en grunnleggende forståelse for hva forskning og kunnskapsproduksjon innebærer i deres respektive fag som også kommer frem i dette sitatet:

[Spørsmålet om 'korrekt' kildebruk] is not subject to an exterior set of laws, but rather is related, among other things, to the level and background of the students, the nature of the assignment, the attitude of the lecturer, and the nature of the discipline. (Chandrasoma et al., 2004, s. 188-189)

I likhet med denne avhandlingen, bygger Chandrasoma et al. (2004) på Bakhtins forståelse om at «making others' words one's own» er en gradvis prosess. De har i sin studie vist at tilsynelatende tegn på plagiat var knyttet til ulike grunner, blant annet forståelsen av skrivesituasjonen, av hva 'common knowledge' er eller skriverens kunnskap om temaet. Dette henger også sammen med skriveoppdraget og hvilke skrivehandlinger og hvilken stemme oppgaveformuleringen tilbyr. Spørsmål som vil være viktige å diskutere – både blant faglærere og i samtaler med studenter – er: Hva betrakter vi som korrekt/ikke korrekt kildebruk i denne skrivesituasjonen? Hvor mye vekt legger vi på «korrekt» bruk av kilder/referansepraksiser – og i hvilket studieår? Hvordan snakker vi om disse temaene med våre studenter? Hvordan legger vi til rette for at studentene kan forstå hva forskning innebærer, for eksempel gjennom å fortelle om vår egen forskning og/eller å gi dem muligheten til å forske selv? Å synliggjøre «the collaborative nature of writing» (Bremner, 2018, s. 47) og forstå kilder som bidrag/deltakere i en pågående samtale som skriveren bruker aktivt for å vise sin posisjon i samtalen, vil gi studentene et annet perspektiv på kildebruk enn når det først og fremst snakkes om referansesystemer og plagiat.

Hvorvidt studentene kan bruke kilder for «the crafting» av egen faglig stemme og oppleve seg selv som reelle deltakere i en faglig samtale, vil også være avhengig av hva som er formålet og hvem som er leserne av bacheloroppgaven. Så lenge bacheloroppgavens lesere er begrenset til veiledere og sensorer, vil det være vanskelig for studentene å se bacheloroppgaven som et bidrag til fagfeltet og seg selv som deltakere i fagfellesskapet, noe jeg kommer tilbake til når jeg diskuterer sjangeren bacheloroppgave.

I de undersøkte bacheloroppgavene var spesielt forskjellen mellom English Cultural Studies og medievitenskap påfallende. Bacheloroppgavene fra English Cultural Studies var preget av mye kunnskapsreferat hvor kildene først og fremst ble brukt til gjenfortelling. Studentene gjenfortalte historiske fakta og hendelser som de hentet fra kildene. Til og med skrivehandlinger som tolkning og diskusjon av hendelsene virket snarere å være en gjengivelse av kildenes tolkninger og diskusjon. Bacheloroppgavene fra medievitenskap derimot brukte kilder i flere ulike skrivehandlinger og til ulike formål. De brukte kildene i mye større grad for å analysere eget materiale, for å tolke og diskutere egne funn eller å sammenligne egne funn med funn fra tidligere studier. Dermed fremstod skriverne i større grad som deltakere i den faglige samtalen som også viste seg i henvisninger til tidligere

forskning og i skrivehandlinger hvor skriverne pekte mot mulige fremtidige studier på slutten av teksten sin. Det virket også som om studentene i medievitenskap betraktet egen aktivitet i mye større grad som forskning, noe som også viste seg i deres beskrivelser av forskningsprosessen, med for eksempel begrunnelser for metodiske valg og refleksjoner over den metodiske tilnæringsmåten. Mulige grunner for denne forskjellen kan være at bacheloroppgaven ble skrevet i siste semester av bachelorutdanningen og at studentene hadde oppnådd en større forståelse av hva forskning innebærer sammenlignet med studentene på engelsk som skrev bacheloroppgaven i 3. eller 4. semester i forbindelse med et påbyggingsemne. Studentene i medievitenskap fikk også mer støtte og veiledning underveis enn studentene på engelsk, blant annet i form av seminarer, pensum som var rettet mot akademisk skriving og individuell veiledning.

6.2.3 Fagspesifikk skriving og skriveopplæring

Forskjellene som jeg fant i bacheloroppgavene som gjelder skrivehandlinger og bruk av kilder – som var spesielt fremtredende mellom English Cultural Studies og medievitenskap – trenger ikke bare å ligge i ugunstige institusjonelle rammebetingelser for bacheloroppgaven. De kan også tyde på fagspesifikke måter å skape kunnskap og bruke kilder på. Dette gir implikasjoner for skriveopplæringen, spesielt når det gjelder faglærernes/veiledernes betydning.

Som erfarne medlemmer av fagfellesskapet er faglærerne de som har mest kunnskap om fagspesifikke konvensjoner og forståelser, fagspesifikke måter å skape kunnskap på, måter å tenke og skrive på. Imidlertid er denne kunnskapen ofte taus kunnskap, den har blitt en del av faglærernes 'habitus', for å bruke Bourdieus begrep (1996). Han beskriver habitus som «en sosialisert kropp» (Bourdieu, 1996, s. 137) som Ivanič (1998, s. 24) knytter til 'det autobiografiske selvet': «the identity which people bring with them to any act of writing, shaped as it is by their prior social and discursal history». Gjennom tidligere erfaringer og sosialiseringprosesser har faglærerne blitt fortrolige med blant annet konvensjoner og forståelser innenfor fagfellesskapet de tilhører. Mønstre og normer for skriving «have been unconsciously embodied within *habitus*» (Dressen-Hammouda, 2008, s. 235) som gjør det vanskelig å sette ord på fagkulturens tenke-, arbeids- og skrivemåter. For å kunne gjøre fagets konvensjoner og praksiser transparente og tilgjengelige for studenter, er det nødvendig at faglærerne setter ord på sin tause kunnskap. Flere forskere (Jacobs, 2010; Wingate, 2014)

foreslår for eksempel samarbeid mellom «communication/academic literacy lecturers» og «disciplinary specialists» (Jacobs, 2010, s. 227):

This engagement allows for disciplinary specialists to bring their tacit knowledge of the rules underpinning the literacy practices of their disciplines, to an explicit level and then to collaboratively translate this into 'overt instruction' which allows students access to the discourses of the discipline. (Jacobs, 2010, s. 237)

Bevisstgjøringen av den tause kunnskapen hjelper faglærerne ikke bare å gjøre kunnskapen eksplisitt og tilgjengelig for studenter, den skaper også muligheten for avstand (Jacobs, 2010, s. 237) som gjør det mulig å betrakte faglige konvensjoner med kritisk blikk. Denne kritiske avstanden er også nødvendig for å betrakte egne undervisningspraksiser – som for eksempel skriveopdrag for studenter – med kritisk blikk.

Imidlertid er det ikke bare den enkelte faglærers ansvar å legge til rette for meningsfulle og konstruktive lærings- og skriveprosesser. Institusjonen må også skape gode betingelser for faglæreren gjennom for eksempel tilstrekkelig tid til veiledning og tilbud som fremmer faglærernes veiledningskompetanse, spesielt med tanke på skriveopplæring og tilbakemeldinger på tekster. Å skape arenaer hvor faglærere kan utveksle erfaringer med fagpersoner fra andre fag (som for eksempel 'Skrivepunkt' på NTNU⁵), vil være en mulighet for å bli oppmerksom på mønstre og normer i eget fag, samt på fagspesifikke måter å tenke, handle og skrive på og på typiske sjangre og skrivehandlinger i eget fag.

I kapittel 6.2.1 nevnte jeg betydningen av kontinuerlig støtte som studentene trenger i utprøvingen og utviklingen av sine faglige stemmer, noe som også understreker faglærernes betydning. Det er ikke nok å tilby studentene et kort skrivekurs hvor de skal lære «alt» om akademisk skriving. Derimot er skriveopplæring noe som bør foregå kontinuerlig og helst innenfor selve faget, i forbindelse med varierte skriveoppgaver, for eksempel gjennom tilbakemeldinger på tekster, analyse av og samtale om tekster (både når det gjelder faglig innhold og form) og medstudentrespons. Slike muligheter til ulike dialoger om og med tekster, vil støtte både studentenes læringsprosesser når det gjelder faglig kunnskap, deres forståelse av faglig skriving og deres utvikling av egen faglig stemme.

⁵ Se nettsidene for 'Skrivepunkt': <https://www.ntnu.no/sekom/skrivepunkt>

6.2.4 Sjanger og skrivehandlinger

Avhandlingens fokus på skrivehandlinger og hvordan ulike skrivehandlinger er knyttet til sjangerens formål, bidrar til å rette oppmerksomheten mot skriving som sosial handling. Å forstå hvordan sjangrenes formål og tiltenkte lesere er en vesentlig dimensjon i skriving, vil hjelpe studenter å forstå forskjellen mellom for eksempel en lærebok og en vitenskapelig artikkel. Disse sjangrene er rettet mot ulike lesere og ulike formål, noe som studenter ofte ikke er klar over når de møter disse tekstene i pensumlitteraturen. I en lærebok vil ofte skrivehandlingen 'å beskrive' være den fremtredende skrivehandlingen, mens 'å argumentere' vil være den dominerende eller overordnede skrivehandlingen i en vitenskapelig artikkel (se Bondi, 2012). Å skape bevissthet om typiske 'akademiske' skrivehandlinger i ulike sjangre som studentene møter i sin lesing og skriving, vil hjelpe studentene å få i større grad kontroll over egen skriving. For eksempel vil det være lettere for studentene å spørre om hvilke skrivehandlinger som forventes i en oppgave når de har fått forståelse for ulike sjangre og deres formål.

Som nevnt flere ganger, er avhandlingens formål ikke å avdekke bestemte trekk for å klassifisere tekster og lage oppskrifter for ulike sjangre med formålet om 'å kunne undervise i sjanger'. Formålet er snarere å skape bevissthet om ulike sjangertrekk og sjangrenes kommunikative formål og hvordan disse er knyttet til faglige/disiplinære fellesskap hvor sjangrene forekommer og brukes. Dette er et viktig poeng som flere forskere har pekt på (Bhatia, 2013; Bremner, 2008, 2018; Devitt, 2015; mfl.). Det innebærer at studentene får forståelse for diskurs-/fagfellesskapets behov og praksiser, og for sammenhengen mellom tekstenes form, sjangerens formål og forventede leserne (se Bremner, 2018). En slik bevissthet om og forståelse av sjanger og skrivehandlinger vil også være nyttig for studentenes fremtidige skriving i arbeidslivet der de møter andre sjangre enn de typiske akademiske sjangrene de møter i studietiden.

Å skape bevissthet om skrivehandlinger og sjanger innebærer også å gjøre studentene oppmerksomme på variasjon og skriverens handlingsrom innenfor sjangerens begrensninger. De undersøkte bacheloroppgavene hadde for eksempel alle fått karakteren A eller B, men de var ganske forskjellige i oppbyggingen og måten skrivehandlingene ble utført på, også innenfor fag. Å forstå typiske mønster og trekk som en ressurs, ikke som oppskrift, kan være en utfordring for mange studenter på ulike måter. Usikre studenter ønsker ofte «oppskrifter»

for sine tekster, og en fremvisning av bestemte sjangertrekk kan innebære en fare for at disse studentene bruker modeller som oppskrifter for sin egen skriving. Andre vil kanskje oppleve en tydeliggjøring av typiske trekk som begrensning for egen skriving og 'egen stemme'. Derfor vil det være viktig å vise studenter variasjon i tekster, for eksempel hvordan ulike skrivere realiserer skrivehandlinger på ulike måter så at de utvikler forståelse for at «[e]very writing situation requires writers to perform in unique ways, to dance without knowing all the steps, to improvise their own moves» (Devitt, 2015, s. 50-51). Devitt (2015, s. 47) trekker frem betydningen av å betrakte enhver skrivesituasjon som unik, «including differences of the writer's role, readers, and purposes in a specific context». Denne forståelsen er også i samsvar med Bakhtins (2005) forståelse: Selv om våre ytringer «er fulle av andres ord» (s. 33), så er de også våre ord. «For i den grad eg brukar [ord] i ein bestemt situasjon, med bestemte intensjonar, vert det allereie fylt av min ekspressivitet» (Bakhtin, 2005, s. 32). Å rette oppmerksomheten mot både standarder og variasjoner, vil hjelpe studentene å forstå at en ytring og skriverens stemme alltid er påvirket av tidligere tekster og samtidig unik og at «there is no one right way to perform any writing task» (Devitt, 2015, s. 49).

Å skape bevissthet om sjangertrekk betyr altså ikke 'formalisme', som mange ser ut til å være redd for når det snakkes om sjanger. Å bli oppmerksom på sjangertrekk er en forutsetning for å kunne gjennomskue og beskrive hva man gjør (Hertzberg, 2001, s. 104). Det betyr ikke at man slavisk følger sjangernormene, tvert imot, å forstå fag- og sjangerspesifikke forventninger er en forutsetning for å kunne gjøre bevisste valg og å kunne være kritisk til bestående konvensjoner, også når det gjelder fremvisning av egen stemme, det Matsuda (2015, s. 154) beskriver som 'agentive' stemme der skriveren blir mer bevisst på sine valg.

6.3 Avhandlingens bidrag til samtaler omkring sjangeren bacheloroppgave

Denne delen av diskusjonen er knyttet til det tredje hovedspørsmålet i avhandlingen:

Hvordan kan en undersøkelse av skrivehandlinger og bruk av kilder bidra til forståelse av studentenes faglige stemmer i sjangeren bacheloroppgave? Spørsmålet er altså knyttet til samtaler om stemme som ble belyst i forrige kapittel, og blir nå diskutert i forbindelse med sjangeren bacheloroppgave. Disse samtaler er knyttet til ulike nivåer og til ulike deltakere som kan ha ulike, delvis motstridende, formål med sjangeren. Med utgangspunkt i funn fra analysene, vil jeg i dette kapitlet diskutere spørsmål som er knyttet til bacheloroppgavens

verdi og relevans for bachelorstudenten, for veilederne og deres fagmiljøer og for institusjonen. I diskusjonen trekker jeg også inn tidligere studier som har undersøkt bacheloroppgaver i profesjonsutdanninger, som jeg betrakter som relevant også for arbeidet med bacheloroppgaven i humanistiske fag. Jeg ønsker også å skissere muligheter for arbeidet med bacheloroppgaven som kan styrke utviklingen av skriverens faglige stemmer.

Som nevnt i teorikapitlet, er sjangre vanligvis et svar på diskurs-/fagfellesskapets kommunikative formål, behov og praksiser hvor sjangeren brukes. Selve betegnelsen 'bacheloroppgave' definerer altså ikke nødvendigvis sjangeren og dens gjenkjennelighet i diskursfellesskapet. I motsetning til sjangre som utvikles nedenfra, som et svar på fellesskapets kommunikative behov, ble bacheloroppgaven i humaniora på NTNU innført ovenfra som et institusjonelt svar på behov knyttet til Bolognaprosessen og samtaler omkring kvalitet i høyere utdanning. Det innebærer at bacheloroppgaven er en ny sjanger i flere fagmiljøer der det nå forhandles om bacheloroppgavens formål og dens plass i studieprogrammet. På den ene siden innebærer denne uavklarte situasjonen en fare for at arbeidet med bacheloroppgaven overlates til tilfeldigheter og den enkelte faglærernes vilje og evne til å gjøre det beste ut av vanskelige rammebetingelser. På den andre siden tilbyr denne usikkerheten omkring bacheloroppgaven også en mulighet for diskusjoner og bevisste valg på ulike nivåer, både i samtaler og beslutningsprosesser på fakultets- og instituttnivå, i samtaler innenfor de enkelte studieprogram og emner, og i samtaler mellom veilederne og studentene.

Siden sjangeren ikke ser ut til å være en etablert sjanger på Det humanistiske fakultetet på NTNU, kan det bety at skriverne har større friheter og mindre «constraints on allowable contributions» (se Bhatia, 2013, s. 13, presentert i teorikapittel 2.3). På den andre siden vil denne tilsynelatende friheten innebære større usikkerhet, spesielt siden bacheloroppgaven for mange studenter er den første større vitenskapelige teksten de skal skrive på universitetet. Hvordan skal de vite hva som forventes av denne teksten, hva som er «allowable contributions»? Usikkerheten kan være relatert til både «intent, positioning, form and functional value» (se Bhatia, 2013, s. 13) av sjangeren: Finnes det bestemte krav til strukturen og stilen av bacheloroppgaven? Hvilke formål og funksjoner, og hvilken 'verdi' har bacheloroppgaven for studenten og for institusjonen? Hva slags posisjon har

bachelorstudenten som ikke er en 'ekspert' i feltet? Hvilke «possibilities for selfhood» har studentene tilgjengelig i den aktuelle konteksten?

Slike spørsmål er viktige å snakke om både på institusjonelt nivå, i de enkelte fagmiljøene og i samtaler mellom veiledere og studenter. Det er viktig at det snakkes om sjangerens formål, om forventninger, konvensjoner og kriterier. Som nevnt tidligere, kan vi ikke unngå sjanger, og studentene vil uansett dra på deres forestillinger om og forståelse av sjangeren hvor også selve navnet 'bacheloroppgave' kan spille en viktig rolle. Betegnelsen 'oppgave' indikerer at sjangeren betraktes som en oppgave som skiller seg fra tidligere oppgaver studentene har skrevet først og fremst gjennom omfanget. Dette ble også problematisert av faglærerne i fokusgruppesamtalen; når bare antall sider blir forandret for å gjøre det som tidligere var en vanlig semesteroppgave til en bacheloroppgave, kan ikke den egentlige intensjonen med bacheloroppgaven oppnås: «It's supposed to give them an awareness of a discourse community, [...], that they are about to be members, right, it's supposed to professionalize them, to understand, ok, these are the leading names in the field».

6.3.1 Bacheloroppgave – en oppgave eller en vitenskapelig tekst?

Selv om emnebeskrivelser og faglærerne i fokusgruppesamtalen uttrykte en forståelse av bacheloroppgaven som en vitenskapelig tekst, hadde noen bacheloroppgaver snarere typiske trekk av en vanlig semesteroppgave. Det så ut som om studentene prøvde å vise sitt kjennskap til pensumlitteraturen, men de viste ikke nødvendigvis en forståelse for kunnskapsutvikling i eget fag. Også faglærerne pekte på dette spriket: «they are constantly writing for the teacher and that is actually not what a thesis is supposed to do [...]. They need to come out of the program – or they should ideally – with an understanding of the field: how we do things as historians, how we do things as literacy scholars, how we do things as cultural study scholars».

Skrivehandlingene i bacheloroppgavene fra medievitenskap hadde likheter med 'moves' i sjangeren vitenskapelig artikkel, mens skrivehandlingene i bacheloroppgavene fra engelsk lignet mer en lengre oppgave eller 'essay', slik også én av faglærerne i fokusgruppesamtalen nevnte: «Essentially what they are doing is just getting practice writing in a longish essay». Én av grunnene for disse forskjellene ser ut til å ligge i de svært ulike institusjonelle og organisatoriske rammebetingelsene for skriving av bacheloroppgaven. Disse forskjellene kom

tydelig frem både i fokusgruppesamtalen og i undersøkelsen av emnebeskrivelsene (se artikkel 2), som for eksempel antall studiepoeng, omfang av støtte underveis i form av seminarer og veiledning, og ikke minst tidspunktet, altså i hvilket år/semester bacheloroppgaven var plassert i studieplanen. Det er en stor forskjell om bacheloroppgaven skrives i siste semester som en avrunding av bachelorgraden eller om den skrives i 3. eller 4. semester i et påbyggingsemne. Disse ulike betingelsene for bacheloroppgaven representerer ulike skrivesituasjoner eller skrivehendelser: Mens et eget emne for arbeidet med bacheloroppgaven med 15 studiepoeng i avslutningen av bachelorutdanningen med støtte underveis i form av seminarer og veiledning understreker betydningen av arbeidet, signaliserer et emne med 7,5 studiepoeng midt i studieløpet, og lite veiledning en 'vanlig' skrivesituasjon som ikke skiller seg i stor grad fra andre skriveoppdrag.

Burgess og Ivanič (2010, s. 251) har påpekt at «writer identity does not exist independent of the context of social interaction». Kontekstene er ganske forskjellige i de ulike skrivesituasjonene beskrevet ovenfor, og de tilbyr forskjellige posisjoner for skriveren, forskjellige 'possibilities for selfhood'. De institusjonelle rammebetingelsene for bacheloroppgaven i medievitenskap legger til rette for at arbeidet med bacheloroppgaven kan oppleves som meningsfull, som en avrunding av bachelorgraden hvor studentene kan fordype seg i et selvvalgt tema og prøve ut forskerposisjonen. I et 7,5 poengs påbyggingsemne hvor tilegnelse av ny fagkunnskap står i forgrunnen (og hovedforskjellen mellom en vanlig semesteroppgave og bacheloroppgaven er antall sider), er det derimot vanskelig å se bacheloroppgaven som betydningsfull – det er for lite tid til å fordype seg i et tema og i tillegg bli kjent med fagets teorier, metoder og akseptable former for fremstilling. Når faglærerne i tillegg ikke får tid til veiledning på arbeidsplanen (eller meget begrenset tid), oppleves ikke arbeidet med bacheloroppgaven som meningsfullt verken for studentene eller faglærerne, slik det også tydelig kom frem i fokusgruppesamtalen. Spriket mellom intensjonene med innføring av bacheloroppgaven og realiteten har vært altfor stort og har ført til mye frustrasjon blant faglærerne som de tydelig ga uttrykk for i samtalen. Blant annet forventet faglærerne at bacheloroppgaven ville tjene som forberedelse på en mulig masterutdanning, noe som ville gi studentene forståelse av faglige konvensjoner og av hva forskning innebærer i deres respektive fag.

Spørsmålet hvorvidt bacheloroppgaven er eller skal være en vitenskapelig, forskningsbasert tekst eller en 'oppgave' er også knyttet til sjangerens tvetydighet. Flere skriveforskere har pekt på den tvetydige, ofte motstridende kommunikasjonssituasjonen i studentenes skriving (Erling & Bartlett 2008; Hertzberg 1995; Stock 2010; mfl.) hvor det er vanskelig å avgjøre hvem skriveren egentlig skriver for og hva som er formålet med teksten.

As students do not imagine an audience reading or appreciating their work, they fail to see writing as a communicative act, a contribution to knowledge, or something to share with peers or others in the academic community. (Erling & Bartlett, 2008, s. 185)

At studentene ikke betrakter egen tekst som et reelt bidrag som blir verdsatt av andre fagpersoner, er ikke så rart. Bacheloroppgavene er ikke reelle bidrag til fagfellesskapet når leserne først og fremst er veilederen og sensorene som skal vurdere teksten. Derimot er teksten til en forsker en autentisk kommunikasjonssituasjon, der forskeren deltar i en vitenskapelig dialog og deler forskningen sin med kolleger for å stimulere videre forskning. Forskerens skriving skiller seg altså på mange måter fra studentenes skriving: Den har andre formål og er rettet mot autentiske lesere. Samtidig er det mulig å se likheter med studentskriving: Også forskerens tekst er gjenstand til vurdering (av fagfeller), også forskeren må til en viss grad demonstrere sin kompetanse og kunnskap og vise seg som (full)verdigg medlem av forskerfellesskapet for at forskningen blir akseptert og publisert.

Skillet mellom kommunikasjonssituasjonen og posisjonen som student eller forsker trenger ikke nødvendigvis å være så stort som det kan se ut som. Flere studier (Kneale, Edwards-Jones, Walkington, & Hill, 2016; Walkington, 2012; Walkington & Jenkins, 2008; mfl.) fremhever betydningen av ulike muligheter for publisering av bachelorstudentenes arbeid, noe som fører til at bachelorstudenter får flere lesere enn bare veileder og sensor. Det ser ut som om 'undergraduate research' er et mer etablert begrep i USA og Storbritannia enn det ser ut til å være tilfelle i Norge; det finnes til og med en *Journal for Undergraduate Research* (se <http://www.jurpress.org/>). En annen mulighet for å få flere interesserte lesere kunne være en presentasjon av bachelorprosjekter i fagmiljøet og for andre studenter i form av korte foredrag eller poster. Slike muligheter for publisering forandrer den kommunikative hendelsen og dens formål – studentene får muligheten til å oppleve skriving av bacheloroppgaven som en autentisk kommunikasjonssituasjon og seg selv som en fagperson som deltar i fagfellesskapet og har noe å bidra med. Bachelorprosjektet kan slik oppleves som «a capstone experience» (Healey, 2014) og forberede studentene på overgangen fra

bachelorstudiene til arbeidslivet (eller til en masterutdanning). Derimot vil en bacheloroppgave forstått som 'oppgave' som skrives først og fremst til vurdering «constrain writers to subordinate roles» (Ivanič, 1995, s. 24) og vil holde dem fast i studentrollen som skriver for å gjøre skolearbeidet sitt.

Uansett om fagmiljøene ønsker at bacheloroppgaven skal være en 'oppgave' hvor studentene først og fremst skal vise seg som studenter som demonstrerer «the acquisition of required skills and accepted knowledge» (Gardner & Nesi, 2013, s. 29) eller om den skal være et vitenskapelig arbeid hvor studentene får muligheten til å vise seg i posisjonen som fagperson og forsker, er det viktig at disse forventningene og kravene blir kommunisert til studentene. En synliggjøring av forventninger og kriterier er en forutsetning for at studentene får kontroll over egen skriving og kan gjøre bevisste valg.

6.3.2 Bacheloroppgave – en forberedelse på masterutdanning eller på arbeidslivet?

Utvikling av forståelse av hva forskning innebærer, ble nevnt både i fokusgruppesamtalen med faglærerne og i emnebeskrivelser. Ofte hører man argumentet at bachelorstudenter ikke ønsker å bli forskere og dermed ikke har bruk for kunnskaper og ferdigheter knyttet til forskning, slik også Meeus, Van Looy og Libotton (2004) antyder i sin studie av bacheloroppgaver i lærerutdanningen. Jeg tenker at en større orientering mot fremtidig praksis og arbeidsliv ikke trenger å gå på bekostning av forståelsen av hva forskning innebærer.

En forskningsbasert bacheloroppgave er ikke bare en god forberedelse på en mulig masterutdanning, den har også et stort potensial for utvikling av kunnskaper, ferdigheter og kompetanser som er relevante og verdifulle for arbeidslivet slik flere studier understreker (Lundgren & Robertsson, 2013; Michaelsen et al., 2014). Selv om disse studiene gjaldt sykepleierutdanningen, så tenker jeg at kompetansene som ble trukket frem som verdifulle, også er relevante for studenter i humanistiske (og andre) fag. Sykepleierne i spørreundersøkelsen som ble gjennomført 1 til 1,5 år etter fullført utdanning, nevnte at arbeidet med bacheloroppgaven blant annet hadde ført til økt vurderingsevne, større tillit til forskning enn til kunnskap presentert i media, samt skrive-, respons- og samarbeidskompetanse. Økt selvfølelse og utvikling av faglig identitet ble også nevnt; opplevelsen av at deres kunnskap ble verdsatt hjalp dem «to stand up for themselves and

declare and defend their own opinions» (Lundgren & Robertsson, 2013, s. 1408). De hadde også blitt mer oppmerksomme på personlige karakteristikk og ferdigheter gjennom gruppearbeid, der de lærte å ta imot kritikk, og å gi støtte og kritikk til andre. Arbeidet med bacheloroppgaven kan altså være en mulighet for studentene til å oppdage på hvilke måter deres kunnskap og kompetanse er nyttig og relevant for deres fremtidige arbeidsliv og/eller for en fremtidig masterutdanning. En profesjons- eller arbeidslivsrelatert bacheloroppgave trenger ikke å stå i motsetning til et akademisk, vitenskapelig orientert arbeid. Å forstå og å bruke vitenskapelige metoder, å innhente data, å undersøke/analysere et materiale og å diskutere og vurdere kritisk er ikke bare kompetanser som er viktige i forskning, men også ellers i arbeidslivet.

Hvilken verdi og relevans studentene ser i arbeidet med bacheloroppgaven og hvilke kompetanser de betrakter som vesentlig, henger også sammen med hvilken betydning arbeidet med bacheloroppgaven har for den individuelle skriveren. Smidt (1996) skriver om «subjektiv relevans», som handler om den sosiale betydningen en skrivesituasjon har for skriveren, hvordan skriveren forstår seg selv, skriveprosjektet sitt, «verden omkring og framtida» (Smidt, 1996, s. 87). Noen studenter vil skrive med stort engasjement, andre vil skrive bacheloroppgaven fordi det *må* gjøres, avhengig av hvilken betydning skrivning av bacheloroppgaven har for dem som vil være individuelt forskjellig. Samtidig henger denne subjektive relevansen også sammen med hvilke signaler omgivelsene gir når det gjelder betydning og relevans av skriveprosjektet, der institusjonelle forhold (som antall studiepoeng, ressurser for støtte og veiledning), fagmiljøet og veilederen spiller en stor rolle. Det blir lettere for studentene å oppleve arbeidet med bacheloroppgaven som relevant og betydningsfullt når dette arbeidet foregår i siste semester og relevansen for videre studier eller/og arbeidslivet blir tydelig. Også kontinuerlig oppfølging i form av seminarer, veiledning, skrivehjelp, innleveringer av utkast eller presentasjoner underveis og medstudentrespons vil signalisere arbeidets relevans, noe som legger til rette for at bacheloroppgaven kan oppleves som en betydningsfull kommunikativ hendelse.

6.3.3 Bacheloroppgavens potensial for styrking av fagmiljøet

Publisering av artikkel 2 førte til at faglærere/veiledere fra andre fagmiljøer på NTNU tok kontakt med meg. De betraktet artikkelen som et godt utgangspunkt for diskusjoner i eget

fagmiljø som gjaldt veiledning av bacheloroppgaver, noe som førte til fruktbare refleksjoner over egne praksiser.

Flere studier har pekt på hvordan arbeidet med og diskusjoner om bacheloroppgaven kan ha stor verdi og relevans for videreutvikling av fagmiljøene. Michaelsen et al. (2014) har beskrevet sine erfaringer fra implementeringsprosessen av en ny forskningsbasert modell for bacheloroppgaven i sykepleie. Etter flere års erfaring konkluderte de med at ikke bare var studentene bedre rustet til kunnskapsbasert yrkesutøvelse, men også at arbeidet med den nye modellen hadde bidratt til en styrking av fagmiljøet og en kompetanseheving hos lærerstaben: «Vi erfarer et bedret samarbeidsklima i kollegiet og større åpenhet på tvers av fagområder. Terskelen for å innhente råd og utveksle erfaringer er senket» (Michaelsen et al., 2014, s. 167). Dessuten ble lærernes faglige kompetanse og forskningskompetanse styrket, og de ble tryggere i veilederrollen. Også Cooley, Amber og Hughes (2008) har vist hvordan ulike former for samarbeid mellom studenter og faglærere/veiledere i faget psykologi resulterte i «mutual benefits for faculty and students» (s. 463), «in terms of benefiting their own research and scholarship goals» (s. 469) når for eksempel studentene gjennomførte et prosjekt som var innenfor faglærernes forskningsinteresser.

Fagmiljøet blir også styrket gjennom diskusjoner av forventninger og kriterier for 'kvalitet' i høyere utdanning. Når faglærere, veiledere og/eller sensorer setter ord på og konkretiserer hvordan kvalitet ser ut i en tekst, blir de oppmerksomme på egne «tatt-for-gittheter», på fagspesifikke måter å skape kunnskap og å skrive på. Ofte fremstår medlemmer i et fagfelt som en homogen gruppe, men også innenfor samme fagfelt vil det variere i stor grad hva den enkelte betrakter som 'god kvalitet' i for eksempel en bacheloroppgave – og dette vil også gjelde andre akademiske tekster. Undersøkelsen til Morten og Storch (2019) viste for eksempel at veilederens bakgrunn, deres personlige historie, individuelle preferanser og faglige spesialisering hadde betydning for hvordan de definerte stemme og kvalitet i studentenes tekster. Derfor er det viktig at man ikke tar enighet for gitt innenfor et fagmiljø, men at man kontinuerlig belyser og diskuterer forventninger og kriterier, ikke bare for å kunne gjøre disse forståelige og transparente for studenter, men også for å styrke fagmiljøet og den enkeltes faglige kompetanse og veilederkompetanse. Dette handler også om å forstå og kontinuerlig reflektere over faglige og institusjonelle praksiser, for eksempel å tenke over spørsmål som: Hva gjør vi i undervisningen? Hvilke oppgaver gir vi til studentene? Hva kan vi

gjøre for å støtte studentene i deres faglige utvikling og i deres skriveprosesser? Hva verdsetter vi, og hvordan kommuniserer vi dette til studentene? Å sette ord på taus kunnskap og skape bevissthet om bestående praksiser på universitetet vil kunne sette i gang grunnleggende tanker om hva vi gjør og hvorfor vi gjør det og dermed «opening up discussion about which textual practices should be valued within academia and why» (Lillis 2009, s. 183).

Bevisstgjøring og konkretisering av forventninger og kriterier har også betydning for vurderingen av bacheloroppgavene. En svensk studie (Lundgren et al., 2008) fant relativt stor overensstemmelse mellom veileders og sensorers vurdering av bacheloroppgaver i sykepleierutdanningen. Som en mulig årsak til denne overensstemmelsen trekker forfatterne frem regelmessige seminarer hvor veiledere og sensorer sammen diskuterte forventninger og kriterier for bacheloroppgaven og snakket om erfaringer fra veiledningen.

Poenget er ikke å gjøre bacheloroppgaven til en homogen, enhetlig sjanger. Innenfor en sjanger vil det alltid finnes variasjon – på samme måte som vitenskapelige artikler kan være ganske forskjellige, både innenfor fag og mellom ulike fag, vil også bacheloroppgaver fra ulike fag (og innenfor fag) være forskjellige, avhengig av prosjektet, av faglige konvensjoner og den enkelte skriverens valg. Det vil alltid variere hva som betraktes som 'godt vitenskapelig arbeid' i en bacheloroppgave. Imidlertid vil det være avgjørende for både studenter og faglærere å bli oppmerksomme på og konkretisere faglige konvensjoner og forventninger og gjøre disse forståelige og gjennomsiktede.

Samtaler omkring sjangeren bacheloroppgaven bør altså foregå kontinuerlig på ulike nivåer. Som nevnt tidligere er samtaler og tekster på ulike nivåer vevd inn i hverandre. Også på institusjonelt nivå er det viktig at samtalen etter beslutningen om innføring av bacheloroppgaven fortsetter og ikke bare overlates til de enkelte fagmiljøene. For eksempel vil bacheloroppgaven få mer betydning i universitetenes store satsing på internasjonalisering og studentmobilitet. Selv om kriterier og krav til bacheloroppgaven alltid vil variere fra fag til fag, og fra universitet til universitet, bør kriteriene til en viss grad tilpasses internasjonale retningslinjer slik at utvekslingsstudenter kan få godkjent arbeidet sitt i hjemlandet hvis de

for eksempel velger å skrive bacheloroppgaven på et utenlandsk universitet⁶. Det er altså viktig å se på forventninger og kriterier og arbeidet med bacheloroppgaven i andre land: Hvor mange studiepoeng gir arbeidet med bacheloroppgaven? Hvilket læringsutbytte forventes? Hvor mye vekt legges på kompetanser knyttet til forskning og til skriving? Hvor mye veiledning får studentene? Hva slags hjelp for studentene i sine arbeids- og skriveprosesser?

Hvordan sjangerens potensial utnyttes, er altså avhengig av mange ytringer og stemmer på ulike nivåer som påvirkes gjensidig. Intensjoner som kommer til uttrykk i læringsmål og emnebeskrivelser er selvfølgelig viktige, men det er enda viktigere å se på hvordan de manifesteres og realiseres i de enkelte fagmiljøene, i veiledningssituasjoner og i studentenes tekster. Sjangerens tilskattede funksjon legger for eksempel til rette for bestemte skrivehandlinger, samtidig er skrivehandlingene i de reelle tekstene med på å definere sjangeren slik det også kom frem i et utsagn i fokusgruppesamtalen: «it is not even really a thesis [...], it's a 4000 word essay, called a thesis». Faglærerne blir nødt til å ta de institusjonelle forholdene i betraktning (som for eksempel når i studieløpet teksten blir skrevet, eller hvor mye veiledning studentene kan få) når tekstene vurderes, noe som innebærer at også et 'essay' kan få en god karakter, slik det var tilfelle i de undersøkte bacheloroppgavene. Derfor er det avgjørende at institusjonen legger til rette for at læringsmål kan oppnås – for eksempel at faglærerne får nok ressurser for veiledning, at bacheloroppgaven skrives som avsluttende arbeid i bachelorutdanningen og at dens betydning og relevans også vises i antall studiepoeng. Det trengs altså en kollektiv innsats – og den ser ut til å være i gang i noen fagmiljøer på Det humanistiske fakultetet på NTNU. Fra høsten 2019 skrives bacheloroppgaven i faget engelsk i et eget emne på 15 studiepoeng, og i tillegg tilbys det et forberedelsesemne for bacheloroppgaven med skrive- og forskningsseminarer på 7,5 poeng⁷.

⁶ NTNU tilbyr for eksempel bacheloroppgaven for utvekslingsstudenter i noen fag, se https://www.ntnu.edu/studies/exchange/bachelor_thesis

⁷ Se <https://www.ntnu.no/studier/beng/oppbygning>

7 Oppsummering og forslag til fremtidig forskning

De fire delstudiene som inngår i denne avhandlingen har på ulike måter bidratt til å belyse de overordnede forskningsspørsmålene som gjaldt forståelse av faglig stemme i akademiske tekster, med spesielt fokus på sjangeren bacheloroppgave. Som jeg har understreket flere ganger, hadde analysen av tekstuelle trekk i bacheloroppgaver som skrivehandlinger (artikkel 3) og bruk av kilder (artikkel 4) ikke som formål «å kunne undervise stemme». Ønsket var ikke å tilby 'oppskrifter' eller normer for hvordan studentene bør vise sine faglige stemmer for å skrive en god bacheloroppgave. Formålet var snarere å få innsikt i og forståelse for hvordan bachelorstudenter konstruerer sine faglige stemmer innenfor mulighetene og begrensningene som institusjonelle rammer, faglige konvensjoner og mulige lesere legger opp til.

Å vise diskrepansen mellom institusjonelle intensjoner, uttrykt i læringsmål, og 'realiteten', det vil si hvordan tilsiktede læringsmål har kommet til uttrykk i bacheloroppgavene, innebærer et kritisk blikk på institusjonelle rammebetingelser. Når det legges vekt på utvikling av forståelse for forskningsprosesser og skrivekompetanse i læringsmål, bør det også skapes forutsetninger for at disse målene kan oppnås. Studentene trenger støtte og hjelp for å kunne utvikle forståelse for fagets måter å skape kunnskap, tenke og skrive på.

Å gjøre tekstuelle trekk som bidrar til konstruksjonen av skrivernes faglige stemmer synlig gjennom en konkretisering av skrivehandlinger og kildenes funksjoner, tilbyr et syn på skrivning og tekster som levende ytringer – i motsetning til et syn på skrivning som instrumentell ferdighet. Å forstå skrivning som deltakelse i en pågående faglig samtale og kilder som samtalepartnere, gir bachelorstudentene muligheten til å se seg selv som deltakere i denne samtalen. Dette har ikke bare innvirkning på deres faglige stemmer i teksten, det tilbyr også en måte å snakke om tekst på som understreker den kommunikative funksjonen av skrivning og av sjangeren. Å konkretisere og eksemplifisere skrivehandlinger og å vise hvordan kildenes funksjoner er knyttet til disse handlingene, tilbyr et metaperspektiv og -språk om tekster som kan brukes for eksempel i veiledning. Utdrag fra bacheloroppgaver som jeg viser frem i artiklene 3 og 4 og (enighet eller uenighet med) mine tolkninger av disse kan brukes for å diskutere forventninger og konvensjoner i eget fag og/eller for å vise faglige forskjeller. På denne måten kan denne avhandlingen bidra til en synliggjøring av uuttalte

forventninger og krav til bacheloroppgaven og av bestemte trekk som bidrar til konstruksjonen av skrivers faglige stemmer.

Diskusjoner rundt konkrete trekk i teksten er viktig, både for studenter for å gjøre faglige konvensjoner og forventninger gjennomsiktige, og for faglærere og ansvarlige i studieprogram for å diskutere læringsmål, krav og kvalitet i høyere utdanning. Synliggjøring av forventninger og kriterier og hvordan de omsettes i praksis er en forutsetning for å kunne diskutere bacheloroppgavens formål og relevans for overgangen til en mulig fremtidig masterutdanning og/eller arbeidslivet. Slike diskusjoner er nødvendige for å utnytte bacheloroppgavens potensial og gjøre den til en meningsfull kommunikatív hendelse for både studentene og fagmiljøene.

Den kvalitative tilnærmingen i undersøkelsen betrakter jeg ikke bare som verdifull for å konkretisere og illustrere trekk i akademiske tekster i skriveveiledning, den er også et viktig bidrag til skriveforskningen som gjelder stemme i akademiske tekster. Skrivers faglige stemmer 'smaker' alltid av andres ord, av tidligere stemmer og tekster. De er knyttet til faglige konvensjoner som farger både tekstens innhold og form. Det gjør det umulig å telle eller måle skriverens stemme ut fra isolerte, forhåndsdefinerte lingvistiske trekk.

Det vil heller ikke være mulig – og det var heller ikke avhandlingens formål – å komme frem til en entydig definisjon av hva stemme er og hvordan den manifesteres i teksten, noe som blir tydelig i Matsudas beskrivelse av stemme som viser kompleksiteten av konseptet stemme:

Voice is the amalgamative effect of the use of discursive and non-discursive features that language users choose, deliberately or otherwise, from socially available yet ever-changing repertoires. (Matsuda, 2001, s. 40)

Både skrivere og lesere av teksten, i dette tilfelle bacheloroppgaven, vil konstruere ulike skriverstemmer, avhengig av deres forståelse av situasjonen og sjangeren, deres bakgrunnskunnskap, fagkultur og forventninger til en akademisk tekst. Derfor er det ikke mulig å utvikle allmenngyldige kriterier eller kategorier for stemme som kan brukes i undervisning, vurdering og/eller forskning.

Det betyr ikke at man skal la være å undersøke aspekter av stemme i teksten, men det er viktig å understreke at én studie – også denne studien – kan undersøke kun enkelte aspekter

eller fragmenter som bidrar til en fornemmelse av skriverens stemme. Det vil altså alltid være begrenset hva én studie kan finne ut, likevel vil det være viktige bidrag for å øke innsikten i det komplekse konseptet stemme.

Én studie kan heller ikke undersøke alle ledd i ytringskjeden eller i havet av stemmer som tekstene som undersøkes tilhører. Det hadde heller ikke vært mulig på grunn av det komplekse dialogiske samspillet mellom et utall av tekster og stemmer som skriverens tekst 'smaker av'. Jeg måtte utelate mange ledd i undersøkelsen av bacheloroppgavene. For eksempel hadde det vært meget interessant å gjennomføre intervju med faglærerne og/eller studentene med utgangspunkt i mine funn. Hvordan ville de beskrive skrivehandlinger, kildenes funksjoner og skriverens faglige stemmer? Funn fra analysene kan gi utgangspunkt for tekstbaserte intervjuer med studenter og/eller faglærere/veiledere, både innenfor samme fag og på tvers av fag. Samtaler om konkrete tekster – som for eksempel bacheloroppgaver – krever at samtalepartnere setter ord på og forhandler om tekstens 'kvaliteter'. Dette vil ikke bare være nyttig for å gjøre faglige konvensjoner transparente for studenter, det vil også være meget relevant med tanke på vurderingen av bacheloroppgaver. Hvilke aspekter legger lærerne, sensorer og fagfolk i vurderingskomiteer vekt på i sine vurderinger? Hvordan snakker de om tekst og skrivning, og hvilke antakelser om 'kvalitet' i akademiske tekster/bacheloroppgaver kommer til syne i samtaler om konkrete tekster?

Fremtidige studier kunne også undersøke skrivehandlinger i skriveoppdrag som studentene får i løpet av studiene, både de som nevnes eksplisitt og de som ligger mer skjult i oppgaveformuleringer. På hvilke måter legger de til rette for en gradvis læringsprosess, hvor skriveren tilegner seg fagstoff gjennom 'å smake på andres ord', og gjøre disse gradvis til sine egne? En grundig undersøkelse av skrivehandlinger kunne også gi innsikt i ulike fags måter å analysere og argumentere på og dermed gi innsikt i vage konsepter som 'analyse' og 'argumentasjon'.

Denne avhandlingen som ytring og som et ledd i ulike ytringskjeder – spesielt ytringskjeder som gjelder stemme i akademiske tekster og sjangeren bacheloroppgave – avsluttes her. Det betyr ikke at ytringskjeden er avsluttet. Samtalen om stemme og bacheloroppgaver vil fortsette i ulike fora og miljøer som gjelder forskning og undervisning. Mitt ønske er at min ytring vil inspirere og bidra til fremtidige samtaler om temaene jeg har tatt opp i avhandlingen – ikke nødvendigvis gjennom å være enig med meg og «følge mine råd». På

samme måte som enighet, kan uenighet med mine tolkninger, argumenter og forslag være et godt utgangspunkt for diskusjon i de enkelte fagmiljøene eller i veiledningssamtaler mellom faglærere og studenter. Det viktigste er *at* det snakkes om skrivning, og at faglige konvensjoner og forventninger gjøres transparente, eksplisitte og forståelige. Denne forståelsen vil hjelpe studentene til å gjøre bevisste valg i sin egen skrivning og å utvikle sine faglige stemmer i konstruktive dialoger med fagets mangfoldige stemmer.

Referanser

- Ashley, H. (2001). Playing the game: Proficient working-class student writers' second voices. *Research in the Teaching of English*, 35(4), 493-524.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. The William James lectures delivered at Harvard University in 1955. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Basturkmen, H. (2012). A genre-based investigation of discussion sections of research articles in dentistry and disciplinary variation. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(2), 134-144. doi:10.1016/j.jeap.2011.10.004
- Bazerman, C. (2004). Intertextuality: How texts rely on other texts. I C. Bazerman & P. Prior (Red.), *What writing does and how it does it. An introduction to analyzing texts and textual practices* (s. 83-96). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bazerman, C. & Devitt, A. (2014). Introduction: Genre perspectives in text production research. I E. M. Jakobs & D. Perrin (Red.), *Handbook of writing and text production* (s. 257-261). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *Curriculum Journal*, 27(2), 172-189. doi:10.1080/09585176.2015.1129980
- Berkenkotter, C. & Huckin, T. N. (1993). Rethinking genre from a sociocognitive perspective. *Written Communication*, 10(4), 475-509.
- Bhatia, V. K. (2013). *Analysing genre. Language use in professional settings*. New York: Routledge.
- Birkeland, N. R., Aasebø, T. S., Nome, D. & Wergeland-Yates, M. (2016). Bacheloroppgaven som møteplass mellom praktisk og teoretisk profesjonsforståelse i barnehagelærerstudiet. *Uniped*39(3), 211-227.
- Blåsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunnskapsbyggande miljöer*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Blåsjö, M. (2009). Appropriering av fackkunskap – förutsättning för ett "godkänt" akademiskt skrivande? I G. A. Vatn, I. Folkvord, & J. Smidt (Red.), *Skriving i kunnskapssamfunnet* (s. 143-160). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Bondi, M. (2012). Voice in textbooks: Between exposition and argument. I K. Hyland & C. S. Guinda (Red.), *Stance and voice in written academic genres* (s. 101-115). New York: Palgrave Macmillan.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolisk makt: Artikler i utvalg*. Oslo: Pax.
- Breivega, K. R., Dahl, T. & Fløttum, K. (2002). Traces of self and others in research articles. A comparative pilot study of English, French and Norwegian research articles in medicine, economics and linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 218-239.
- Bremner, S. (2008). Intertextuality and business communication textbooks: Why students need more textual support. *English for Specific Purposes*, 27, 306-321.
- Bremner, S. (2018). *Workplace writing: Beyond the text*. London: Routledge.
- Brent, D. (2017). Senior students' perceptions of entering a research community. *Written Communication*, 34(3), 333-355. doi:10.1177/0741088317710925
- Burgess, A. & Ivanič, R. (2010). Writing and being written: Issues of identity across timescales. *Written Communication*, 27(2), 228-255. doi: 10.1177/0741088310363447
- Chandrasoma, R., Thompson, C. & Pennycook, A. (2004). Beyond plagiarism: Transgressive and nontransgressive intertextuality. *Journal of Language, Identity & Education*, 3(3), 171-193. doi:10.1207/s15327701jlie0303_1
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the Grounded Theory. I J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Red.), *Handbook of Constructionist Research* (s. 397-412). New York: The Guilford Press.
- Cooley, E. L., Amber, L. G. & Hughes, J. L. (2008). Undergraduate research in psychology at liberal art colleges: Reflections on mutual benefits for faculty and students. *North American Journal of Psychology*, 10(3), 463-472.
- Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21. doi:10.1007/BF00988593
- Correa, D. (2009). Exploring academic writing and voice in ESL writing. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 14(21), 103-132.

- Dagsland, S. (2018). *Om å jakte på heffalomper. Et metalingvistisk perspektiv på antatt reflekterende og antatt utforskende skriving i norsk og matematikk.* (Doktoravhandling). Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Dalland, O. (2013). *Profesjonsutdanning og dannelse: Bacheloroppgavens muligheter.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Davis, M. (2013). The development of source use by international postgraduate students. *Journal of English for Academic Purposes, 12*(2), 125-135.
- Denzin, N. K. (2002). The interpretative process. I A. M. Huberman & M. B. Miles (Red.), *The qualitative researchers companion* (s. 349-366). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Devitt, A. J. (2015). Genre performances: John Swales' genre analysis and rhetorical-linguistic genre studies. *Journal of English for Academic Purposes, 19*, 44-51.
- Dressen-Hammouda, D. (2008). From novice to disciplinary expert: Disciplinary identity and genre mastery. *English for Specific Purposes, 27*(2), 233-252.
- Dressen-Hammouda, D. (2014). Measuring the voice of disciplinarity in scientific writing: A longitudinal exploration of experienced writers in geology. *English for Specific Purposes, 34*, 14-25.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (1996). Læring gjennom dialog – kva inneber det i høgare utdanning? I O. Dysthe (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 105-135). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 45-77). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2008). Skriveopplæring på bachelornivå. *Uniped, 31*(1), 5-16.
- Dysthe, O., Samara, A. & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of master's students: A case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education, 31*(3), 299-318. doi:10.1080/03075070600680562
- Eik-Nes, N. L. (2007). Mellom sjanger og prosess. I Matre, S. & Hoel, T.L. (Red.), *Skrive for nåtid og framtid*, s. 138-149. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Eik-Nes, N. L. (2008a). *Dialogging: Negotiating disciplinary identity through the medium of logs*. (Doktoravhandling). Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Eik-Nes, N. L. (2008b). Front stage and back stage writing: Using logs to rehearse and develop a disciplinary role. *Nordic Journal of English Studies*, 7(3), 181-198.
- Engdal, M. (2015). *Å skrive seg fram og ha lesere som venter på teksten: Et bidrag til historien om da prosessorientert skrivepedagogikk kom til Norge og skriveforskning etablerte seg som eget felt*. Oslo: Novus forlag.
- Erling, E. J. & Bartlett, T. (2008). Making space for us: German graduate student voices in English. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2(2), 174-188.
- Evensen, L. S. (2013). *Applied linguistics: Towards a new integration?* Sheffield: Equinox.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Harlow: Longman.
- Fenn, A. J., Johnson, D. K. N., Smith, M. G. & Stimpert, J. L. (2010). Doing publishable research with undergraduate students. *The Journal of Economic Education*, 41(3), 259-274. doi:10.1080/00220485.2010.486728
- Fløttum, K. (2010). EU discourse: Polyphony and unclearness. *Journal of Pragmatics*, 42(4), 990-999. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2009.08.014
- Ford, J. D. & Newmark, J. (2011). Emphasizing research (further) in undergraduate technical communication curricula: Involving undergraduate students with an academic journal's publication and management. *Journal of Technical Writing and Communication*, 41(3), 311-324.
- Fougner, M. & Stokkenes, G. (2010). Caserapport. Studentenes kritiske vurdering av egen fysioterapi praksis – en relevant metode for bacheloroppgaven. *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 6(1), 83-92.
- Franzén, C. & Brown, G. (2013). Undergraduate degree projects in the Swedish dental schools: A documentary analysis. *European Journal of Dental Education*, 17(2), 122-126. doi:10.1111/eje.12022
- Gardner, S. & Nesi, H. (2013). A classification of genre families in university student writing. *Applied Linguistics*, 34(1), 25-52. doi:10.1093/applin/ams024

- Garzone, G. E. (2015). Genre analysis. I K. Tracy, C. Ilie, & T. Sandel (Red.), *The international encyclopedia of language and social interaction*, Vol. 2 (s. 677-693). Chicester: John Wiley & Sons.
- Greek, M. & Jonsmoen, K. M. (2013). Skriveveiledning til økt fag- og tekstforståelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(4-5), 281-291.
- Greenbank, P. & Penketh, C. (2009). Student autonomy and reflections on researching and writing the undergraduate dissertation. *Journal of Further and Higher Education*, 33(4), 463-472. doi:10.1080/03098770903272537
- Halse, M. E. (1989). Hva har teksten på hjertet? Om hermeneutikk og skrivepedagogikk. *Norsklæreren* 5, 38-47.
- Halse, M. E. (1993). Loggen, novellen og jentene. Ansatser til en bakhtinsk lesning av en prosessorientert skrivekultur. I I. Moslet & L. S. Evensen (Red.), *Skrivepedagogisk fornying* (s. 49-100). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Harwood, N. & Petrić, B. (2012). Performance in the citing behavior of two student writers. *Written Communication*, 29(1), 55-103. doi:10.1177/0741088311424133
- Healey, M. (2014). Integrating undergraduate research into the curriculum: International perspectives on capstone and final-year projects. *Quarterly, Council on Undergraduate Research*, 34(4), 26-32.
- Hertzberg, F. (1995). Uttalte og uuttalte normer for vitenskapelig skriving. I E. B. Johnsen (Red.), *Virkelighetens forvaltere* (s. 187-205). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavia* 18, 92-105.
- Hirvela, A. & Belcher, D. (2001). Coming back to voice: The multiple voices and identities of mature multilingual writers. *Journal of Second Language Writing*, 10(1-2), 83-106.
- Hirvela, A. & Du, Q. (2013). "Why am I paraphrasing?": Undergraduate ESL writers' engagement with source-based academic writing and reading. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 87-98. doi:10.1016/j.jeap.2012.11.005
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høyskolar – for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Humphrey, S. L. & Economou, D. (2015). Peeling the onion – A textual model of critical analysis. *Journal of English for Academic Purposes*, 17, 37-50. doi:10.1016/j.jeap.2015.01.004

- Hutchings, C. (2014). Referencing and identity, voice and agency: Adult learners' transformations within literacy practices. *Higher Education Research and Development*, 33(2), 312-324. doi:10.1080/07294360.2013.832159
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies: An Interdisciplinary Journal for the Study of Text and Talk*, 7(2), 173-192. doi:10.1177/1461445605050365
- Ivanič, R. (1995). Writer identity. *Prospect*, 10(1), 8-31.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Jacobs, C. (2010). Collaboration as pedagogy: Consequences and implications for partnerships between communication and disciplinary specialists. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 28(3), 227-237. doi:10.2989/16073614.2010.545025
- Karsten, A. (2014). *Schreiben im Blick. Schriftliche Formen der sprachlichen Tätigkeit aus dialogischer Perspektive*. Berlin: Lehmanns Media.
- Kneale, P., Edwards-Jones, A., Walkington, H. & Hill, J. (2016). Evaluating undergraduate research conferences as vehicles for novice researcher development. *International Journal for Researcher Development*, 7(2), 159-177. doi.org/10.1108/IJRD-10-2015-0026
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Humaniora i Norge* (Meld. St. 25, 2016-2017). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20162017/id2545646/>
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. doi: 10.1080/03075079812331380364
- Lea, M. R. & Street, B. V. (2000). Student writing and staff feedback in higher education: An academic literacies approach. I M. R. Lea & B. Stierer (Red.), *Student writing in higher education. New contexts* (s. 32-46). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (2006). The «Academic Literacies» Model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.

- Levitt, H. M., Creswell, J. W., Josselson, R., Bamberg, M., Frost, D. M. & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA publications and communications board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 26-46.
- Lillis, T. (1997). New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions. *Language and education*, 11(3), 182-199.
- Lillis, T. (2003). Student writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and education*, 17(3), 192-207.
doi:10.1080/09500780308666848
- Lillis, T. (2009). Bringing writers' voices to writing research. Talk around texts. I A. Carter, T. Lillis & S. Parkin (Red.), *Why writing matters. Issues of access and identity in writing research and pedagogy* (s. 169-187). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lillis, T. & McKinney, C. (2003). *Analysing language in context: A student workbook*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Lillis, T. & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
- Lin, L. & Evans, S. (2012). Structural patterns in empirical research articles: A cross-disciplinary study. *English for Specific Purposes*, 31(3), 150-160.
doi:10.1016/j.esp.2011.10.002
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Loi, C. K. & Evans, M. S. (2010). Cultural differences in the organization of research article introductions from the field of educational psychology: English and Chinese. *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Journal of Language Studies*, 42(10), 2814-2825.
doi:10.1016/j.pragma.2010.03.010
- Lorés-Sanz, R. (2011). The construction of the author's voice in academic writing: The interplay of cultural and disciplinary factors. *Text & Talk*, 31(2), 173-193.
- Lundgren, S. M., Halvarsson, M. & Robertsson, B. (2008). Quality assessment and comparison of grading between examiners and supervisors of bachelor theses in nursing education. *Nurse Education Today*, 28(1), 24-32.
doi:10.1016/j.nedt.2007.02.009

- Lundgren, S. M. & Robertsson, B. (2013). Writing a bachelor thesis generates transferable knowledge and skills useable in nursing practice. *Nurse Education Today*, 33(11), 1406-1410. doi:10.1016/j.nedt.2012.10.019
- Maswana, S., Kanamaru, T. & Tajino, A. (2015). Move analysis of research articles across five engineering fields: What they share and what they do not. *Ampersand*, 2, 1-11. doi:10.1016/j.amper.2014.12.002
- Matsuda, P. K. (2001). Voice in Japanese written discourse: Implications for second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 10(1). 35-53.
- Matsuda, P. K. (2003). Process and post-process: A discursive history. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 65-83. doi:https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00127-3
- Matsuda, P. K. (2015). Identity in written discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 140-159. doi:10.1017/S0267190514000178
- Matsuda, P. K. & Tardy, C. M. (2007). Voice in academic writing: The rhetorical construction of author identity in blind manuscript review. *English for Specific Purposes*, 26(2), 235-249.
- McCambridge, L. (2019). If you can defend your own point of view, you're good: Norms of voice construction in student writing on an international master's programme. *English for Specific Purposes*, 54, 110-126. doi:10.1016/j.esp.2019.01.003
- Meeus, W., Van Looy, L. & Libotton, A. (2004). The bachelor's thesis in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 299-321.
- Michaelsen, R., Skrondal, T. & Thylén, I. (2014). Implementering av forskningsbasert bachelorexamen i sykepleie - prosess og erfaring. *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 10(2), 160-171.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- Miller, C. R. . (2015). Genre as social action (1984), revisited 30 years later (2014). *Letras & Letras*, 31(3), 56-72. doi:10.14393/LL63-v31n3a2015-5
- Moreno, A. I. & Swales, J. M. (2018). Strengthening move analysis methodology towards bridging the function-form gap. *English for Specific Purposes*, 50, 40-63. doi:10.1016/j.esp.2017.11.006
- Morton, J. & Storch, N. (2019). Developing an authorial voice in PhD multilingual student writing: The reader's perspective. *Journal of Second Language Writing*, 43, 15-23. doi:10.1016/j.jslw.2018.02.004

- Nelson, N. & Castelló, M. (2012). Academic writing and authorial voice. I M. Castelló & C. Donahue (Red.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (s. 33-51). Bingley: Emerald Group.
- Nunn, R. (2008). Do academic reviewers readily accept a first-person voice? *Asian EFL Journal*, 10(2), 210-229.
- Nygaard, L. P. (2008). *Writing for scholars: A practical guide to making sense and being heard*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier. Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. (Doktoravhandling). Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Paxton, M. (2007). Tensions between textbook pedagogy and the literacy practices of the disciplinary community: A study of writing in first year economics. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(2), 109-125.
- Perez-Llantada, C. (2009). Shifting identities, textual responses and conflicting demands in knowledge construction processes. *Linguistic Insights - Studies in Language and Communication*, 100, 191-213.
- Petrić, B. (2007). Rhetorical functions of citations in high- and low-rated master's theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(3), 238-253.
doi:10.1016/j.jeap.2007.09.002
- Petrić, B. (2010). Students' conceptions of voice in academic writing. I R. Lorees-Sanz & P. M. D. E. Lafuente-Millán (Red.), *Constructing interpersonality: multiple perspectives on written academic genres* (s. 325-336). United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing.
- Prior, P. (2001). Voices in text, mind, and society. Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, 10(1-2), 55-81.
- Read, B., Francis, B. & Robson, J. (2001). 'Playing safe': Undergraduate essay writing and the presentation of the student 'voice'. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 386-399.
- Reichertz, J. (2007). Abduction: The logic of discovery in Grounded Theory. I A. Bryant & K. Charmaz, (Red.), *The Sage Handbook of Grounded Theory* (s. 214-228). London: Sage.

- Reynolds, J. A. & Thompson, R. J. (2011). Want to improve undergraduate thesis writing? Engage students and their faculty readers in scientific peer review. *CBE - Life Sciences Education*, 10(2), 209-215. doi:10.1187/cbe.10-10-0127
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. Bergen: Fagbokforlag.
- Roberts, L. D. & Seaman, K. (2018). Good undergraduate dissertation supervision: Perspectives of supervisors and dissertation coordinators. *International Journal for Academic Development*, 23(1), 28-40. doi:10.1080/1360144X.2017.1412971
- Rodriguez, A. & Daly, S. (2017). Student as researcher: Rethinking how to make research methods interesting for students. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 11, 1-10.
- Ruiying, Y. & Allison, D. (2003). Research articles in applied linguistics: Moving from results to conclusions. *English for Specific Purposes*, 22(4), 365-385.
- Ruiying, Y. & Allison, D. (2004). Research articles in applied linguistics: Structures from a functional perspective. *English for Specific Purposes*, 23(3), 264-279.
- Smedegaard, A. (2016). *Genrer som rammer: Et genreanalytisk studie af institutionelle skrive- og eksamenspraksisser i det almene gymnasiums danskfag med afsæt i en diskussion af pragmatisk genreteori*. (Doktoravhandling). Københavns Universitet, Det humanistiske fakultet.
- Smidt, J. (1996). Sjølposisjonering og skriveroller i skriving på skolen. *Utbildning och Demokrati*, 5(3), 69-89.
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet: Kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2011). Finding voices in a changing world: Standard language education as a site for developing critical literacies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 655-669.
- Sortland, O. & Petersen, K. A. (2015). Transformeringsmetode av vitenskapsteori og forskningsmetode i sykepleierutdanningen. *Klinisk Sygepleje*, 29(3), 27-40.
- Sperling, M. & Appleman, D. (2011). Voice in the context of literacy studies. *Reading Research Quarterly*, 46(1), 70-84.

- Stock, I. (2010). *Masterstudenten i spenningsfeltet mellom etablerte konvensjoner og utvikling av egen faglig stemme*. (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Stock, I. (2017). Bacheloroppgaven – hvordan skal denne sjangeren forstås? En undersøkelse av bacheloroppgavens rammebetingelser. *Uniped* 40(4), 325-345.
doi:<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-04-05>
- Stock, I. & Eik-Nes, N. L. (2016). Voice features in academic texts – A review of empirical studies. *Journal of English for Academic Purposes*, 24, 89–99.
- Stotesbury, H. (2006). From interdisciplinary to intradisciplinary and beyond: Subfield-specific differences within research article abstracts in economic sciences. *Linguistic Insights - Studies in Language and Communication*, 35, 79-97.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif: Sage.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tardy, C. M. (2012). Current conceptions of voice. I K. Hyland & C. S. Guinda (Red.), *Stance and voice in written academic genres* (s. 34-48). New York: Palgrave Macmillan.
- Tardy, C. M. & Matsuda, P. K. (2009). The construction of author voice by editorial board members. *Written Communication*, 26(1), 32-52.
- Thompson, P. (2012). Achieving a voice of authority in PhD theses. I K. Hyland & C. S. Guinda (Red.), *Stance and voice in written academic genres* (s. 119-133). New York: Palgrave Macmillan.
- Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Todd, M., Bannister, P. & Clegg, S. (2004). Independent inquiry and the undergraduate dissertation: Perceptions and experiences of final-year social science students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(3), 335-355.
doi:10.1080/0260293042000188285
- Utriainen, K., Ahonen, S. M., Kangasniemi, M. & Liikanen, E. (2011). Health science students experiences of group supervision of the bachelor's thesis. *Journal of Nursing Education*, 50(4), 205-210. doi:10.3928/01484834-20110228-04

- Walkington, H. (2012). Developing dialogic learning space: The case of online undergraduate research journals. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(4), 547-562.
doi:10.1080/03098265.2012.692072
- Walkington, H. & Jenkins, A. (2008). Embedding undergraduate research publication in the student learning experience: Ten suggested strategies. *Brookes eJournal of Learning and Teaching*, 2(3). Hentet fra: <http://bejlt.brookes.ac.uk/article/embedding>
- Wingate, U. (2012). 'Argument!' helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(2), 145-154.
doi:10.1016/j.jeap.2011.11.001.
- Wingate, U. (2014) Approaches to acculturating novice writers into academic literacy. I A. Łyda & K. Warchał (Red.), *Occupying niches: Interculturality, cross-culturality and aculturality in academic research* (s. 103-118). Switzerland: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-02526-1_7
- Yamada, K. (2016). Cross-disciplinary variations: Japanese novice writers' socialization into the undergraduate thesis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(2), 207-217.
doi:10.1007/s40299-015-0252-3
- Zhao, C. G. (2013). Measuring authorial voice strength in L2 argumentative writing: The development and validation of an analytic rubric. *Language Testing*, 30(2), 201-230.
- Ånerud, T. M. B. (2017). «Det å skrive [...] er hele greia våres». *En kontekstuell analyse av skriving i høyere utdanning*. (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Vedlegg 1 Informasjon til faglærere med samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Intertekstualitet i akademisk skriving. En undersøkelse av kildebruk og faglig stemme i akademiske tekster»

Bakgrunn og formål

Forståelse for og kunnskap om hva som betraktes som en vellykket tekst er helt avgjørende for både studenter og for fagfolk som skriver eller leser og vurderer tekster i akademisk sammenheng. Det som oppleves som spesielt vanskelig – ofte for både skriveren som utvikler teksten og leseren som vurderer teksten – er de tilsynelatende motstridende krav i academia til å bruke kilder på «riktig» måte og samtidig vise en egen stemme/selvstendighet i teksten. Formålet av prosjektet er å undersøke og synliggjøre dette spenningsforholdet mellom å bruke «andres stemmer» (kilder) og å fremvise egen faglig stemme i teksten for å hjelpe skrivere på ulike nivåer i sin skriving.

Gjennom en undersøkelse av bacheloroppgaver ønsker jeg å øke kunnskapen om denne sjangeren og å finne svar på blant annet følgende spørsmål: Hvordan brukes «andres ord» (kilder) og til hvilket formål? Hvilke likheter og forskjeller finnes, også med tanke på fagretning? Hvordan kommer «en egen faglig stemme» frem i teksten? Hvilke forestillinger og forventninger har fagpersoner og studenter når det gjelder god kildebruk og fremvisning av selvstendighet?

Prosjektet er en doktorgradsstudie ved Institutt for språk og litteratur. Jeg analyserer bacheloroppgaver fra faget engelsk og medievitenskap. Derfor tar jeg nå kontakt med blant annet faglærerne som hadde ansvar for de kursene hvor studentene skrev bacheloroppgave i.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Intervjuet vil vare ca. én til to timer og jeg ønsker å gjøre lydopptak for å kunne konsentrere meg på samtalen uten å gjøre notater underveis.

«Alt» som har med skriving og vurdering av bacheloroppgaven å gjøre er av interesse for å øke forståelsen for denne sjangeren som også er viktig i tolkningen av materialet (bacheloroppgaver jeg undersøker). Jeg er spesielt interessert i bruk av kilder og fremvisning av egen stemme i teksten.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er først og fremst jeg som vil ha tilgang til opptakene – men det er ikke utelukket at jeg hører på noen utdrag fra intervjuet sammen med én av mine veiledere.

Primærmaterialet i prosjektet er tekster (bacheloroppgaver fra engelsk og medievitenskap) som jeg analyserer. For å kunne forstå og tolke tekstene, trenger jeg også kontekstinformasjon og ønsker derfor å gjennomføre intervju i tillegg. Intervjuene er altså sekundærmaterialet, de skal supplere tekstanalysene. Det er mulig at jeg presenterer utdrag fra intervju i avhandlingen og vitenskapelige artikler eller/og på konferanser. Dine utsagn blir selvfølgelig anonymisert, men siden antall faglærere som er ansvarlig for kurs som er knyttet til skriving av bacheloroppgaver i faget engelsk og medievitenskap er begrenset, er en gjenkjennelse til en viss grad ikke helt utelukket.

Prosjektet skal etter planen avsluttes på våren 2019, men det skal presenteres deler av undersøkelsen allerede tidligere i vitenskapelige artikler og på konferanser.

Det er ikke utelukket at datamaterialet oppbevares til videre forskning – i elektronisk form på serveren fra NTNU på hjemmeområdet mitt hvor bare jeg har tilgang til gjennom bruk av passord. Datamaterialet skal slettes senest på høsten 2020. Dersom det blir aktuelt med oppfølgingsstudier, ønsker jeg å ta kontakt med deg igjen.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Ingrid Stock (ingrid.stock@ntnu.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Intertekstualitet i akademisk skriving. En undersøkelse av kildebruk og faglig stemme i akademiske tekster»

Bakgrunn og formål

Forståelse for og kunnskap om hva som betraktes som en vellykket tekst er helt avgjørende for både studenter og for fagfolk som skriver eller leser og vurderer tekster i akademisk sammenheng. Det som oppleves som spesielt vanskelig – ofte for både skriveren som utvikler teksten og leseren som vurderer teksten – er de tilsynelatende motstridende krav i academia til å bruke kilder på «riktig» måte og samtidig vise en egen stemme/selvstendighet i teksten. Formålet av prosjektet er å undersøke og synliggjøre dette spenningsforholdet mellom å bruke «andres stemmer» (kilder) og å fremvise egen faglig stemme i teksten for å hjelpe skrivere på ulike nivåer i sin skriving.

Gjennom en undersøkelse av bacheloroppgaver ønsker jeg å øke kunnskapen om denne sjangeren og å finne svar på blant annet følgende spørsmål: Hvordan brukes «andres ord (kilder)» og til hvilket formål? Hvilke likheter og forskjeller finnes, også med tanke på fagretning? Hvordan kommer «en egen faglig stemme» frem i teksten?

Prosjektet er en doktorgradsstudie ved Institutt for språk og litteratur.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelsen i studien innebærer at jeg bruker bacheloroppgaven din i min analyse – det vil si at det er mulig at utdrag fra teksten din vil bli presentert i avhandlingen min, i vitenskapelige artikler som jeg ønsker å publisere, på konferanser eller/og i undervisningssammenheng. Formålet med dette er – som nevnt ovenfor – å gjøre synlig hvordan kilder kan brukes til ulike formål og å vise hvordan skriverens «egen stemme» kan bli synlig i teksten på ulike måter.

Når det gjelder intervju, så er jeg interessert i dine tanker rundt skriving av bacheloroppgaven.

Intervjuet vil vare ca. én time og jeg ønsker å gjøre lydopptak for å kunne konsentrere meg på samtalen med deg uten å gjøre notater underveis.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er først og fremst jeg som vil ha tilgang til opptakene – men det er ikke utelukket at jeg hører på noen utdrag fra intervjuet sammen med én av mine veiledere.

Når utdrag fra teksten din eller utsagn fra intervjuet blir publisert i avhandlingen eller artikler, er disse selvfølgelig anonymiserte. Bortsett fra deg selv, vil det bare være faglærere og administrative ansatte fra Seksjonen Engelsk som eventuelt kunne identifisere deg som skriver av teksten siden de har tilgang til tekstene.

Prosjektet skal etter planen avsluttes på våren 2019, men det skal presenteres deler av undersøkelsen allerede tidligere i vitenskapelige artikler og på konferanser.

Det er ikke utelukket at datamaterialet oppbevares til videre forskning – i elektronisk form på serveren fra NTNU på hjemmeområdet mitt hvor bare jeg har tilgang til gjennom bruk av passord, og når det gjelder teksten din i papirutgave på kontoret mitt. Datamaterialet skal slettes senest på høsten 2020. Dersom det blir aktuelt med oppfølgingsstudier, ønsker jeg å ta kontakt med deg igjen.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Ingrid Stock (ingrid.stock@ntnu.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

Jeg gir mitt samtykke til at bacheloroppgaven min brukes i undersøkelsen, men *ikke* til å delta i intervju.

Jeg gir mitt samtykke til at bacheloroppgaven min brukes i undersøkelsen *og* å delta i intervju.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Artikler som inngår i avhandlingen

Artikkel 1

Stock, I. & Eik-Nes, N.L. (2016). Voice features in academic texts – A review of empirical studies, *Journal of English for Academic Purposes*, 24, 89-99.

Artikkel 2

Stock, I. (2017). Bacheloroppgaven – hvordan skal denne sjangeren forstås? En undersøkelse av bacheloroppgavens rammebetingelser, *UNIPED* 40(4), 325-345.

Artikkel 3

Stock, I. & Eik-Nes, N.L. (under vurdering for publisering). Writing acts in bachelor theses. What do they reveal about the genre? *Journal of Writing Research*

Artikkel 4

Stock, I. & Karsten, A. (upublisert). Students' emerging voice. Bachelor students' source use between knowledge telling and knowledge transforming.

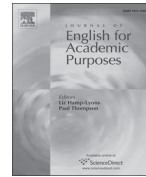
Artikkel 1



Contents lists available at ScienceDirect

Journal of English for Academic Purposes

journal homepage: www.elsevier.com/locate/jeap



Forum

Voice features in academic texts – A review of empirical studies



Ingrid Stock*, Nancy Lea Eik-Nes

Norwegian University of Science and Technology (NTNU), Department of Language and Literature, N-7491 Trondheim, Norway

ARTICLE INFO

Article history:

Received 21 May 2015

Received in revised form 1 December 2015

Accepted 31 December 2015

Available online 12 January 2016

Keywords:

Academic writing

Voice features

Levels of voice

Contextual aspects

Co-constructing of voice

ABSTRACT

The term voice is frequently used in current writing research. This review gives an overview of empirical studies which aimed to identify voice features in academic texts written by students and/or professional writers. The purpose of this article is to show how the understanding of voice and the aims and approaches used in the studies are intertwined. Many studies build on Hyland's (2008) interactional model which has contributed to insights into voice-related issues in academic writing. However, the overemphasis on linguistic features, such as the use of first person pronouns, entails the risk that research on voice ignores content-related features that might be more relevant in the construction of voice. In addition, this review emphasizes the need to relate voice features to the specific context where the writing occurs. The reader-based approach used in the studies by Matsuda and Tardy (Matsuda & Tardy, 2007; Tardy & Matsuda, 2009) or the combination of different methodological tools, as used by Dressen-Hammouda (2014), allows taking into account contextual aspects such as the insider knowledge of the disciplinary community and/or the genre, thus demonstrating how the writer's voice is always embedded in ways of knowledge making and writing traditions.

© 2016 Elsevier Ltd. All rights reserved.

1. Introduction

The term voice is frequently used in writing research and in writing pedagogy. Researchers are investigating voice and voice-related issues, teachers are trying to 'teach voice', and students and other writers in academic settings are struggling to demonstrate their voices in their writing. During the last decades there have been an increasing number of scientific articles which discuss and/or do comprehensive research on voice. However, the use of the term has led to confusion, not only in writing pedagogy and in textbooks for composition, as Bowden (1995) demonstrated, but also in writing research. Both previous and newer writing studies have pointed out that the term voice is diffuse and problematic, and used to "mean almost anything" (Elbow 1994 in Hirvela & Belcher, 2001, p. 84). The term is understood and used in different ways and in different contexts, such as writing at school and writing in higher education. In some research on English as a Second Language (ESL), the term voice is used to take up issues of power, accusing Western writing culture of favoring an individualized voice (Helms-Park & Stapleton, 2003; Ramanathan & Atkinson, 1999; Stapleton, 2002); however, these discussions about voice are often limited to the use of 'I' and the presence of the writer in the text. The confusion in the discussion about the importance of

* Corresponding author.

E-mail addresses: ingrid.stock@ntnu.no (I. Stock), nancy.lea.eik-nes@ntnu.no (N.L. Eik-Nes).

voice is not only that the term voice is understood in different ways, but that some researchers take a common understanding for granted and fail to clarify their interpretation of the term.

Tardy (2012) describes voice as “a somewhat controversial concept in academic writing” that contributes to “scholarly disputes over the role it should play in the academic writing classroom” (p. 34). Sperling and Appleman (2011, p. 71) note that some researchers are apologetic about using the term. While some writing researchers criticize the “overemphasis on voice” (Stapleton, 2002, p. 188) in writing research and pedagogy, others point out its usefulness, although acknowledging the problems tied to it (Lillis, 1997; Phan & Baurain, 2011; Yancey, 1994).

One reason for different meanings of voice is that the meanings are based on different theoretical concepts and different research interests: “The recent literature on academic writing shows an open discussion about the meaning and importance of the construct of academic voice which varies according to the perspective adopted” (Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa, & Martínez-Fernández, 2012, p. 98). Discrepancies in the understanding of the concept of voice are, for example, visible in the articles by Stapleton and Helms-Park (2008) and Matsuda and Tardy (2008) in which they respond to each other’s points of view: Whereas Helms-Park and Stapleton (2003; 2008) are concerned with ‘individualized voice’, Matsuda and Tardy (2007; 2008) regard voice as socially constructed, emphasizing the importance of the reader in the construction of voice.

The different meanings or understandings of voice will influence the questions the researcher asks and the methods s/he uses in empirical studies; these will have an effect on the results. While many studies have used text analysis to identify certain features of voice in academic texts, other studies have used interviews/talk about texts to focus on thoughts and interpretations of writers’ struggles with voice in academic writing (e.g. Ivanić, 1995, 1998; Lillis, 1997, 2009). The latter studies often use an ethnographic approach in order to understand voice-related issues in student writing. Ethnographic studies are often related to *academic literacies* research where the focus is on dimensions such as power relations and identity issues which give valuable insight into aspects surrounding student writing. Lillis and Scott (2007, p. 21) emphasize the importance of academic literacy research, but recognize that ethnographic approaches can obstruct detailed analysis of texts.

While acknowledging the importance of the context in which writing occurs, the purpose of this review is to highlight studies that aimed to identify features of voice through analysis of texts, and thus raise consciousness about how the pre-suppositions about voice, the questions raised, the data and the methods used in the analysis of the data have an impact on what we (can) find about voice. Thus, this review does not aim to arrive at a definition of voice but to show how different approaches and methods in empirical research contribute to different aspects and understandings of voice.

Although parts of the complex field of research on voice have already been reviewed (Bowden, 1995; Correa, 2009; Javdan, 2014; Prior, 2001; Sperling & Appleman, 2011; Tardy, 2012; Yancey, 1994), no review has systematically presented the contributions that analyses of texts have made to our understandings of voice. The focus of previous reviews has been on theoretical perspectives that have contributed to different concepts of voice. Bowden (1995) and Correa (2009), for example, reviewed the use of the term voice from a writing pedagogy perspective. Bowden (1995, p. 174) analyzed composition textbooks in the 1960s and 1970s, presupposing that textbooks influence most students’ and teachers’ knowledge and understanding of writing theory and pedagogy. Emphasizing voice as a metaphor, he shows how voice is described and understood in the textbooks. Teaching was also the focus of Correa (2009) in her review in which she addressed the problems of students who participate in English as a Second Language (ESL)/English as a Foreign Language (EFL) academic writing courses. She drew historical lines as she described and discussed “how notions of academic writing, text, and voice have changed over time and how these changes have influenced (ESL) and (EFL) writing approaches and methodologies” (Correa, 2009, p. 103).

While Bowden and Correa focused on voice related to writing pedagogy, Prior (2001), Tardy (2012), and Sperling and Appleman (2011) focused on theoretical perspectives of voice. Prior (2001) explored “an alternative understanding of voice” (p. 57), drawing on perspectives from Voloshinov and Bakhtin, describing how voice considered as dialogic offers “resources for getting beyond the binary of the personal and the social” (p. 79). In a similar way, Tardy (2012) outlined ‘Current conceptions of Voice’ in the anthology *Stance and voice in written academic genres* (Hyland & Sancho Guinda, 2012). Although she referred to some empirical studies, her focus was on different aspects of voice as related to different theoretical perspectives. In addition, she highlighted two studies “that have taken a reader-based approach to researching voice” (Tardy, 2012, p. 41). Sperling and Appleman (2011) also reviewed theoretical perspectives on voice (drawing on concepts of Bakhtin, Bourdieu, Elbow, Chafe, Gee). However, their focus was not on writing in an academic context nor did they aim to provide a systematic overview of current research.

The aim of this review is to outline existing empirical research to find out how analyses of texts have contributed to the study of voice. It presents studies and their purposes, the data and methodological approaches used, and the understandings of voice which are expressed both explicitly and more implicitly (see Table in the online appendix). We address questions such as: What kind of questions do existing studies ask? What kind of data do they use? What kind of categories, if any, do they use? Where are agreements, contradictions, tensions or gaps in current writing research when it comes to the concept of voice? Thus, this review can also provide implications for further research on voice.

2. Method

To identify relevant literature for this review, a systematic search in online databases e.g. LLBA/ProQuest and Scopus was conducted, using the search terms *voice* and *academic writing*. In order to limit the scope of the review, the search was reduced to *voice* in the ‘abstracts’/‘anywhere except full text’, and *academic writing* ‘anywhere’. In the first selection process, the abstracts were read and those that did not meet the inclusion criteria described below were excluded. The selected

articles were then printed in full text and read thoroughly. Additional relevant publications were found through this reading process and included in the review. The anthology *Stance and voice in written academic genres* (Hyland & Sancho Guinda, 2012) was found in the databases (as a book review), thus articles in the anthology that met the inclusion criteria, were included.

2.1. The inclusion criteria were the following

- Empirical studies concerned with voice as a central term, that aimed to identify voice features in academic texts (students' texts and professional academic writers' texts)
- Studies that used voice as one category in their analysis of texts even if their main focus was not on voice
- Studies that were accessible in English
- Studies that researched voice in academic writing, i.e. writing in an academic context

Studies that focused on voice as a grammatical phenomenon, i.e. 'passive voice', were excluded.

A limitation of the selection process is the possible omission of publications of important authors who have contributed to current understandings of voice, but who might not be included in the databases. On the other hand, this selection has possibly led to including new researchers' work that was not previously visible. We are also aware of the overrepresentation of the studies published in the above mentioned anthology, published in 2012. Further limitations are that researchers who have not used the term voice, but have written about relevant issues related to voice, are not included in this review. For example, the voice-related research on plagiarism and writers' use of citations (e.g. Davis, 2013; Pecorari, 2006) were excluded in spite of their relevant contributions. The same is true for research on writing and identity (e.g. Ivanič, 1995). Reviewing all of these issues would be beyond the scope of this review.

The aim of the thorough reading process was to identify similarities and differences regarding the main purpose(s), the data and methodological approaches used, and the explicit and implicit understandings of voice that became visible (see Table in the online appendix). The aim was not to give an all-embracing account for all empirical studies on voice, but to gain insight into trends in current research on voice that use analysis of texts to find features of voice in academic texts.

3. Characteristics of the studies reviewed

As mentioned, the focus in this review is on empirical studies whose method is mainly analysis of academic texts; these studies attempt to identify features in the text which contribute to 'voice'. The Table in the online appendix provides an overview of the included studies in chronological order.

Although it is neither possible nor desirable to 'categorize' the selected studies, we have organized this review in line with the aspects of voice that were the focus of the reviewed studies: social and cultural aspects of voice, writer positions, and developmental aspects of voice. Further, linguistic features which the studies identified as 'voice features' are presented and discussed. Finally, the reader-based approach used in two studies is examined, and considered with regard to future research.

Table 1
Social and cultural contexts of voice.

Author, year	Approach
Breivega et al. (2002)	Compared the impact of the disciplinary field vs the impact of the language on the writer's voice in scientific articles in 3 different languages and 3 different disciplines
Fløttum (2006)	Compared the impact of the disciplinary field vs the impact of the language on the writer's voice in scientific articles in 3 different languages and 3 different disciplines
Stotesbury (2006)	Explored research article abstracts in economic sciences
Hyland (2008)	Explored the frequency of writer-oriented features (stance) and reader-oriented features of interaction (engagement) in research articles in 8 disciplines
Pho (2008)	Analyzed abstracts of research articles in the areas of applied linguistics and educational technology
Fløttum (2010)	Compared the impact of the disciplinary field vs the impact of the language on the writer's voice in scientific articles in 3 different languages and 3 different disciplines
Kuhi and Behnam (2011)	Analyzed different academic genres: research articles, handbook chapters, scholarly textbook chapters, and introductory textbook chapters in applied linguistics
Lorés-Sanz (2011)	Investigated first-person pronouns across languages (English and Spanish) in research articles within the discipline of Business Management written in English as L1, and in English as L2, and in Spanish by Spanish academics
Bondi (2012)	Compared academic textbooks and journal articles within the discipline academic history
Dontcheva-Navratilova (2012)	Analyzed master theses written by German and Czech students of English
Gross and Chesley (2012)	Examined hedging patterns in biomedical articles
Silver (2012)	Investigated research article introductions from 3 disciplines (microbiology, history of science, art history)

3.1. Social and cultural contexts of voice

A number of studies have explored voice with the aim to investigate variations related to the social and cultural context, for example how the disciplinary field, the language or the genre have impact on the writer's voice (see Table 1). A study that investigated "Cultural identity in academic prose" compared scientific articles in three different languages and three different disciplines (Breivega, Dahl, & Fløttum, 2002; Fløttum, 2006, 2010). They found that the impact of the discipline was greater than the impact of language on the writer's voice. Cross-cultural differences were investigated by Dontcheva-Navratilova (2012) who analyzed master theses written by German and Czech students of English, and found "that Czech novice writers opt for more explicit writer visibility and use a considerably higher rate of author-reference pronouns and *it*-clauses than German novice writers" (p. 315). However, these features were mainly related to less powerful authorial roles (as organizer of the text or recounter of the research process) in the Czech students' texts; the German students used the same constructions in order to express claims and opinions. Lorés-Sanz (2011) also examined "the interplay of cultural and disciplinary factors" (p. 173) in research articles within the discipline of Business Management, written by L1 and L2 writers in English and in Spanish. Focusing on the use of first person pronouns, she found most author visibility in the English texts written by L1 writers and least in the Spanish texts written by Spanish writers.

Variations of different 'disciplinary voices' were also highlighted in the study by Hyland (2008), who compared specific interpersonal features that construct authorial voice in research articles in different disciplines. Using his interactional model as analytical tool (see section 3.4), he found more stance markers in the 'soft disciplines' than in the 'hard sciences'. He explained these findings in relation to the different disciplinary communities' ways of knowledge construction.

Other studies of variations in disciplines have focused on specific parts of research articles. Both Pho (2008) and Stotesbury (2006) focused on abstracts. Pho compared abstracts in the fields of applied linguistics and educational technology, and showed similarities regarding various linguistic features of authorial voice/stance. Stotesbury studied subfields within economic sciences and found more impersonal stance in the humanities abstracts than in the natural sciences abstracts. Silver's (2012) analysis of introductions from three different disciplines (microbiology, history of science, art history) showed significant variations in the ways the writers construct their voice. Using Swales' CARS model in the analytical approach, Silver described two main voices: a paradigmatic and a narrative voice (p. 203). The paradigmatic voice was most common in introductions from microbiology where the authors created their research space through "objectivist, empirical 'reminders'" (p. 207). In contrast, the narrative voice was found in introductions from history of science and art history where the writers were "engaging the readership and experimenting with alternative forms of rhetoric" (p. 213).

Cultural impact from a different angle was shown in Gross and Chesley's study (2012). They showed how contextual aspects such as industrial funding might influence the writer's voice. Analyzing the use of hedges in research articles, they found that researchers presented their results "in a way that encourages readers to give more credence to their claims than their evidential base permits" (Gross & Chesley, 2012, p. 90), i.e. they found fewer hedges in articles with industrial funding than in those without.

Another sociocultural aspect that has impact on the writer's voice is genre (e.g. Bondi, 2012; Kuhl & Behnam, 2011). Bondi's comparison of academic textbooks and journal articles revealed that evaluative language and the voice of the 'Academic Arguer' is more prominent in journal articles whereas the voice of the 'Recounter' and 'Interpreter' is conspicuous in textbooks (see section 3.2). Although voice was not the main focus in the study by Kuhl and Behnam, their analysis of different academic genres (research articles and different types of textbooks) in applied linguistics, showed how "contextual and institutional forces" have an impact on "the production and reception of academic genres" (Kuhl & Behnam, 2011, p. 131).

While some of the reviewed studies explicitly aim to show the influence of the genre on the writer's voice, other studies do not discuss the impact of the genre in the presentation of their results. This might lead to questionable conclusions about voice since the type of text used as data in a study is an important aspect when discussing voice features. The reader's expectations concerning the writer's voice and the voice the writer wants to create will differ depending on the type of text, the audience and the purpose of the text. Is the text written in a composition class with the purpose to improve writing and language skills? Or is the text a part of disciplinary writing where the writer is trying to appropriate the knowledge in the field and become a member of the discipline, developing his/her disciplinary voice? Are the texts reflection texts, or assignments that are written and evaluated in order to get a grade? Different genres offer or allow the writer to use different voices. The voice will be different in a typical school genre compared to the voice in a scientific article. The voice constructed in rhetoric and composition classes will differ from voices constructed in a content class because they are constructed in different contexts with different purposes and readers, and thus related to different identities and relationships. One can question whether a writing task such as that described in the study by Helms-Park and Stapleton (2003) is meaningful for getting information about 'overall quality' and 'voice intensity' in L2 writing where the students were supposed to write about a subject "that was designed to stir debate" (p. 251). Likewise, using writing samples from a task which is limited in time and opinion-based without using source texts as data (as in the study by Zhao, 2012) in order to measure voice strength is problematic. Thus, general conclusions about voice that do not take contextual aspects into account are questionable.

3.2. Voice as writer positions/roles

Studies which focus on writer 'positions' or 'roles' (see Table 2), exploring various ways writers represent themselves in their writing, show how it is possible to highlight different types of voice used for different purposes (Bondi, 2012;

Table 2
Voice as writer positions/roles.

Author, year	Positions/roles analyzed
Ivanič and Camps (2001)	Ideational, interpersonal and textual positioning
Fløttum (2010)	Writer, Researcher, Arguer, and Evaluator
Bondi (2012)	Recountner, Interpreter, and Academic Arguer
Dontcheva-Navratilova (2012)	Representative, Discourse-organiser, Recountner of the research process, Opinion-holder, and Originator

Dontcheva-Navratilova, 2012; Fløttum, 2010; Ivanič & Camps, 2001). Ivanič and Camps (2001) build on Halliday's division of the main functions of language, and identify three types of positioning: *ideational*, *interpersonal* and *textual*. Ideational positioning is related to how writers position themselves to the topic they write about (similar to what is called 'stance' in some other studies), while interpersonal positioning refers to the way writers interact with their readers. Textual positioning is related to "the mode of communication itself" (Ivanič & Camps, 2001, p. 28).

In other studies, voice as writer position is revealed through the roles a writer takes on. Through identifying first person pronouns in combination with verbs, Fløttum (2010) identifies how the author appears as *Writer*, *Researcher*, *Arguer*, and *Evaluator*. For example *I summarize* or *I describe* position the author as *Writer*, while *I argue* or *I claim* position the author as *Arguer* (p. 271). In a similar way, Bondi (2012) analyzes different roles of the writers in academic history with reference to Coffin (1997 in Bondi, 2012, p. 107): the *Recountner*, the *Interpreter*, and the *Academic Arguer* which signal different authorial voices. The *Recountner* mostly gives a "narrative account of events" (p. 106), and the *Interpreter* explains these events, while the *Academic Arguer* evaluates statements, or draws in current discussions in the field (p. 109). Dontcheva-Navratilova (2012) presents the following roles of the author as related to different degrees of authority, expressed by personal and impersonal structures: the author as *Representative* (member of a larger community), as *Discourse-organiser* (guiding the reader), as *Recountner of the research process* (commenting on the collection of data and research procedures), as *Opinion-holder* (expressing attitudes and elaborating arguments), and as *Originator* (putting forward claims and commenting on findings).

The different positions or roles of the writer described and identified in these studies can give valuable insight into the differences between novice and more experienced writers – for example investigating developmental issues of voice. We would suggest that the position of the *Writer* and the *Recountner* will be more visible in a novice writer text whereas the positions of the *Researcher*, *Interpreter*, *Representative*, and *Arguer* are probably more prominent in texts written by more experienced writers. Novice writers tend to – and are expected to – account for existing knowledge in the field, whereas experienced writers are concerned with elaborating arguments and placing their arguments in current discussions in the disciplinary community, contributing to new knowledge in the field. Bondi (2012) points to an interesting aspect in the discussion of the development of the disciplinary voice when comparing authorial voices in textbooks and in research articles – questioning how useful textbooks are as models for writing: "what makes them easier for students to read 'may make it harder for them to deal with other text types they encounter later in a scientific career [...] because they get no sense of how facts are established'" (Myers, 1992 cited in Bondi, 2012, pp. 103–4).

3.3. Developmental aspects of voice

Studying developmental issues regarding voice, two longitudinal studies showed how the writer's voice might shift over time (see Table 3). Pérez-Llantada (2009) analyzed "the preferred linguistic realisations of authorial voice of four non-native English (Spanish) scholars both as novice and expert writers" (p. 192) with a time span of 10–15 years between their publications. Dressen-Hammouda (2014, p. 15) examined six researchers in geology over a period of 10 years.

Different research methods and conclusions reflect different assumptions about how the writer develops voice. Pérez-Llantada (2009) emphasizes "individuality as a key in the research construction processes" (p. 192), focusing on personal pronoun references, considering *I*-constructions as markers for an involved authorial voice. Because of the variation in the results, i.e. different researchers used the features in different ways both as novice and as expert, she draws the conclusion "that academic communication is a highly personal affair" (2009, p. 195). In contrast, Dressen-Hammouda (2014) shows how the development of the disciplinary voice is related to the increasing expertise in the disciplinary field; through qualitative analysis within an ethnographic approach she identified 13 indexes/categories which she used in the analysis of texts in the field of geology. Focusing on quite different features in the texts, these two studies show how different methodological approaches result in different conclusions and different theoretical concepts of voice.

3.4. Linguistic features of voice identified in the studies

The great variation in linguistic features that the studies focused on when analyzing voice revealed different understandings and underlying assumptions about voice (see Table 4). Many studies used Hyland's (2008) interactional model as basis for the analysis of voice features, some of them selecting certain features of the model. Hyland distinguishes between the dimensions *stance* and *engagement*, relating both to the concept of voice. He relates *stance* "to the writer's 'textual voice' or community recognized personality", and "the ways writers present themselves and convey their judgements, opinions, and commitments" (Hyland, 2008, p. 7). According to Hyland (2008), *stance* is realized in a text through linguistic features such as

Table 3
Developmental aspects of voice.

Author, year	Approach
Pérez-Llantada (2009)	Analyzed texts of 4 non-native English scholars both as novice and expert writers with a time span of 10–15 years
Dressen-Hammouda (2014)	Examined 6 researchers in geology over a period of 10 years

Table 4
Linguistic features of voice identified in the studies.

Author, year	Approach
Ivanič and Camps (2001)	Examined lexical, syntactic, and rhetorical features such as noun phrases, evaluative lexis, modality, first person reference, linking devices
Breivega, Dahl and Fløttum (2002)	Analyzed linguistic features associated with writer manifestation (first person pronouns), writer promotion (lexical words such as <i>new</i> , <i>recently</i> , <i>results</i>), and manifestation of voices of other researchers (references to other voices)
Helms-Park and Stapleton (2003)	Used “ <i>Voice Intensity Rating Scale</i> ” with 4 major components: assertiveness (hedges and intensifiers), self-identification (first person pronouns), reiteration of central point, authorial presence and autonomy of thought (including the use of “countervoices”)
Fløttum (2006)	Identified first person pronouns in combination with verb or verb construction (rhetorical roles when authors refer to themselves – see Table 2)
Stotesbury (2006)	Examined mainly use of first person pronoun
Hewings and Coffin (2007)	Examined mainly use of first person pronoun (pronouns <i>I</i> , <i>we</i> and <i>it</i> constructions)
Hyland (2008)	Used the “interaction model”, identifying stance features (hedges, boosters, attitude markers, self-mention) and engagement features (reader-mention, directives, questions, knowledge reference, asides)
Nunn (2008)	Examined mainly use of first person pronoun
Pérez-Llantada (2009)	Examined mainly use of first person pronoun
Fløttum (2010)	Analyzed personal pronouns in combination with verbs (identifying rhetorical roles), and references (the presence of several voices/points of view)
Kuhi and Behnam (2011)	Used the interactional model: hedges, boosters, attitude markers, self-mentions (stance markers)
Lorés-Sanz (2011)	Examined mainly use of first person pronoun
Castelló et al. (2012)	Analyzed clarity of author's voice and point of view, use of resources for handling, emphasizing, use of first person, dialogue with referenced authors
Dontcheva-Navratilova (2012)	Examined mainly use of first person pronoun (personal pronoun structures and impersonal <i>it</i> -constructions)
Gross and Chesley (2012)	Investigated use of hedges (such as modal verbs, adverbs and lexical verbs)
Hyland (2012)	Used parts of the interactional model, analyzing features such as reader pronouns, questions, and directives
Thompson (2012)	Analyzed different levels: interplay between averral and attribution, metadiscourse (guiding the reader), evaluation of achievement/contribution of own research
Zhao (2012)	Analyzed stance and engagement features, building on Hyland's interactional model (added: central point articulation and the overall impression the raters have got of the voice strength)

hedges, boosters, attitude markers and self-mention. *Engagement*, on the other hand, refers to the writer's dialogue with the reader, how the writer includes the reader in the text, “as discourse participants, and guide them to interpretations” (Hyland, 2008, p. 7). This orientation towards the reader is realized through features such as reader-mention, directives, questions, knowledge reference and asides. Especially self-mention and hedges are features that many studies used in their analysis of voice (as shown later in this section).

The terms stance and voice seem closely connected. Hyland (2012) considers voice broader than stance “as it concerns the control of features which readers recognize as legitimate and authoritative” (p. 136). Several studies mention and identify *stance* as part of voice, and sometimes the terms are used interchangeably, as for example by Pho (2008) who uses both the term ‘authorial voice’ and ‘authorial stance’, “i.e. expression of the writer's judgments or attitudes towards a proposition or an object” (p. 232). Thompson (2012) describes stance as an aspect of voice, “as it contributes to the impression of the writer in the text” (p. 132). Stotesbury (2006) seems to understand voice as “personal stance”, expressed by the use of first person pronouns.

As mentioned above, a surprisingly large number of studies are concerned with the use of first person pronouns. In some studies the use of first person pronouns was the main category in the analysis of voice (Dontcheva-Navratilova, 2012; Hewings & Coffin, 2007; Lorés-Sanz, 2011; Nunn, 2008; Pérez-Llantada, 2009; Stotesbury, 2006), while other studies used them as one category among others (Breivega et al., 2002; Fløttum, 2006; Helms-Park & Stapleton, 2003; Hyland, 2008; Ivanič & Camps, 2001; Kuhi & Behnam, 2011; Zhao, 2012). Some of the studies emphasize the importance of first person pronouns as for example Lorés-Sanz (2011) who claims that they “play a key role in the modulation of the writer's voice in academic texts” and “can help construct a credible image for writers” (p. 174). Likewise, Pérez-Llantada (2009) and Stotesbury (2006) seem to consider the use of first person pronouns as a signal for a strong authorial voice. In contrast, Hewings and Coffin (2007) suggest that *it*-constructions allow a more impersonal stance, and thus can convey a more powerful authoritative voice. At the same time they point out that the use of *I*, combined with verbs of “mental perception” as *think* or *believe*, can invite the reader to discussion, giving the reader the possibility to have a different view, where the verb indicates that what follows is the writer's subjective opinion.

The focus on first person pronouns as a feature of voice seems to have contributed to the confusion about the concept of voice and to reducing voice to debates about the use of *I*. Stapleton (2002), for example, criticizes the “overemphasis on voice” (p. 188), presupposing that the use of the first person pronoun is considered as a signal for a powerful voice in existing writing research. On the one hand he criticizes the focus on the use of *I* as a key element of voice in writing research, but at the same time he seems to consider the use of *I* as a powerful tool to express voice when using it in his own conclusion: “I made this choice on the hope that by introducing it [I] in this section, somehow, readers would feel my voice as I was reaching the heart of my argument” (Stapleton, 2002, p. 188). The contradictions in his reasoning seem to be similar to the studies mentioned above. These studies demonstrate the confusion and ambiguity that come from limiting the concept of voice to first person pronouns.

In a similar way, the identifying of hedges has caused problems in the analysis of voice. In the study by Zhao (2012), the raters sometimes considered the lack of hedges as a marker for a strong, authoritative voice, whereas they described writers as confident authors when they used hedges “in a more sophisticated way” (p. 209). Thus, hedges can be a signal for both a weak and a strong voice. In addition, the decision about what kind of words should be included in the analysis of hedges might be problematic as well – sometimes a word that appears as a hedge does not have the function of a hedge, or conversely, an expression functions as a hedge even if the words themselves are not defined as hedges. Helms-Park and Stapleton (2003) categorized hedges as a marker for a weak voice that showed no commitment to assertions. A more balanced ranging is presented in the study by Pho (2008) who showed how hedges, i.e. modal verbs, might have different functions in different moves in the abstract. An interesting contribution to the use of hedges is the study by Gross and Chesley (2012) who describe hedges as a way to demonstrate the researcher's commitment to “social norms for scientific conduct” (p. 97) when researchers present findings with caution, showing “the desire to embody in their prose the organized skepticism the scientific community so values” (p. 85). These studies show that categorizing and measuring the frequency of predefined categories in order to evaluate voice strength is questionable. Even Zhao (2012) who was concerned with “whether and how the strength of an author's voice in written texts can be reliably measured” (p. 201) concluded her study by pointing out that qualitative evaluation is better than frequency-based rubrics when measuring voice strength. Analyzing the kind of certain features, i.e. the way certain features are used – for example what kind of hedges are used, in which part of the text, in which genre, and in which context – is probably more useful than counting the frequency of these features.

Of the many studies that built on Hyland's model in their analysis, some added features that are not described in the model. Zhao (2012) and Helms-Park and Stapleton (2003) added a category that included the *reiteration of central point*, i.e. how clear the main argument is expressed in a text. In addition, these two studies added the category: *the overall presence of the author's voice* which goes beyond the sentence level.

Another feature identified in some studies was the use of other voices. Breivega et al. (2002) and Fløttum (2006, 2010) analyzed how writers position themselves through the use of other voices, both explicitly through references, and implicitly through the use of *not* and *but*. Likewise, the study by Castelló et al. (2012) included the category “dialogue with referenced authors” (p. 104) in their analysis of academic voice as one feature of text quality in their study of undergraduate revision processes. In the Voice Intensity Rating Scale that Helms-Park and Stapleton used, one category also comprised the use of ‘countervoces’ (2003, p. 249), looking for how clearly writers separate their own view from an opposing one, and thus displaying a strong voice. Components that go beyond the word and sentence level, are also shown by Thompson (2012), who demonstrated how writers “maintain a voice of authority in their writing by skillfully modulating the interplay between averral and attribution” (p. 124).

Thompson (2012) proposed a three-level model of stance and voice when examining PhD theses, and aimed “[t]o illustrate the gradations of voice” (p. 120) at different levels in the text, i.e. the proposition level and intermediate levels. As mentioned above, he shows how writers create an authorial voice when using other voices (the interplay between averral and attribution) at the proposition level. At intermediate levels, Thompson analyzed the use of metadiscourse (showing textual coherence, i.e. clear connections between propositions and sections), and the evaluation of one's achievement in the conclusion or summary chapter and showed how these features contribute to create a voice of authority in PhD theses.

To sum up, the variations of voice features identified in the different studies reflect the differences in the understanding of the concept voice. On the other hand, they demonstrate “the amalgamative effect” (Matsuda, 2001, p. 40) of the use of different features which lead to the construction of voice, showing the holistic nature and complexity in the concept of voice. In addition, the different ways certain features are categorized and interpreted might also contribute to confusion about voice.

An important question is also related to the purpose of finding certain voice features when analyzing texts. For example, while Ivanič and Camps (2001) aimed to raise “critical awareness about voice” that “can help learners maintain control over the personal and cultural identity they are projecting in their writing” (p. 3), Zhao (2012) intended to support students “to write with a strong authorial voice and use that voice appropriately and effectively in their writing” (p. 220). These aims indicate different consequences for writing pedagogy: while the first implies different possibilities and gives the writer a choice, the latter indicates that there are certain, general features for a strong voice that are teachable and learnable. Even if the construction of the writer's voice is always constrained, “framed by the options our disciplines make available” (Hyland, 2008, p. 20), Ivanič and Camps (2001) point out that “the individual can exercise the power to conform to or resist the social forces that are privileging one voice type over another” (p. 7) which is only possible through making visible and increasing the writers' awareness of how different features can lead to different voices they can use in different contexts.

3.5. The importance of the reader in the construction of voice

Hyland's interactional model has contributed to insights into voice-related issues in academic writing. At the same time, the use of a model with predefined categories can entail the risk of taking these categories of voice for granted, ignoring other features that might contribute to the construction of the author's voice. In addition, the dialogic nature of language is not taken into account: how meaning – and voice – are created in the interaction between the writer and the reader who are “co-constructing voice at a particular space and time” (Tardy, 2012, p. 40). This co-constructing of voice is always related to issues of identity and power relations which will influence both the writer's creating and the reader's perception of the author's voice.

The studies by Matsuda and Tardy (Matsuda & Tardy, 2007; Tardy & Matsuda, 2009) highlight the importance of the reader in the construction of the author's voice (see Table 5). Instead of using predefined categories, i.e. defining voice features *a priori* and then identifying these features in the data where the researcher defines voice, Matsuda and Tardy entrusted the reader with the identification of voice features. They analyzed the statements and assessments of peer reviewers, using written reviews as well as interviews as data for their analysis (Matsuda & Tardy, 2007), and thus identified certain features which seem to be important in the construction of the author's voice. Among other features, the readers mentioned *breadth of knowledge*, *theoretical lens*, *rhetorical moves*, and *representation/positioning of other scholars in the field* – features which go beyond the word and sentence level and which are related to the content of the text.

Similar to Tardy and Matsuda (2009), Dressen-Hammouda (2014) argues for “creating *a posteriori* categories based on the empirical analysis of context, rather than *a priori* categories based on pre-existing, socially decontextualized categories” (p. 16). She points out that the perception of the voice is related to insider knowledge. Only through thorough examination of the context and the practices in the disciplinary community is it possible to get access to and identify these features.

Two other studies mention the reader's role in the construction of voice in a more implicit way. The verb ‘sound’ in the title *I am how I sound* in Ivanič and Camps' article (2001) presupposes a reader who hears the sound of the author's voice: “this positioning is recognized by readers insofar that they share the same sociocultural context” (p. 6). Likewise, Helms-Park and Stapleton (2003) briefly mention the reader, even if they are not otherwise concerned with the reader's importance in the construction of the writer's voice in their study. In their presentation of the *Voice Intensity Rating Scale* in the appendix, they mention the reader in one of the rating categories: “*The reader feels* that the author is expressing his or her special views on the topic” (Helms-Park & Stapleton, 2003, p. 260, italics my emphasis), thus indicating the importance of the reader when constructing the writer's voice.

Including readers and getting insight into the “implicit knowledge and interpretations people share in a disciplinary community” (Dressen-Hammouda, 2014, p. 16) can give valuable insight into the complex processes which lead to the construction of the author's voice. Both the writer and the reader bring with them ‘their voices’ and voice types from their culturally available resources which will influence their construction of the writer's voice: When reading the same text, a reader from science will probably construct a different authorial voice than a reader from the humanities. Likewise, a reader who is experienced in a disciplinary field will probably construct the writer's voice in a different way than a novice in the field. They will have different expectations to the author's voice related to their previous experiences, to their values and expectations to academic writing, especially to the concept of voice in academic texts – values and expectations which are shaped by their participation in certain discourse communities.

4. Voice in different discourses of writing

Different assumptions regarding voice lay the ground for different premises for and outcomes of the research. In this review, the different approaches to voice can be related to what Ivanič (2004, p. 224) calls different “discourses” of academic writing. Ivanič (2004) defines discourses of writing “as constellations of beliefs about writing, beliefs about learning to write, ways of talking about writing, and the sorts of approaches to teaching and assessment which are likely to be associated with these beliefs” (p. 224). Lea and Street (2000) and Lillis (2003) distinguish between the discourses of *study skills*, *academic socialization*, and *academic literacies* that result in different approaches to teaching and assessment of writing in higher education.

The approach used by Matsuda and Tardy (Matsuda & Tardy, 2007; Tardy & Matsuda, 2009), and Dressen-Hammouda (2014) can also be related to *academic literacy* research as mentioned in the beginning of this article. These studies take the context into account when focusing on the reader and/or the insider knowledge of the disciplinary field, thus emphasizing

Table 5
Studies that highlight the importance of the reader.

Author, year	Methodological approaches
Matsuda and Tardy (2007)	Two reviewers identified voice features in an author's manuscript. In addition, the reviewers and the manuscript author were interviewed.
Tardy and Matsuda (2009)	Editorial board members of writing-related journals completed an online survey, based on the voice features identified by the readers in the previous study (2007).

the dialogic nature of writing where dimensions such as social relations and disciplinary identity play an important role in the construction of voice.

These different discourses of writing can also shed light on concepts and approaches to *voice* – and on the *research* on voice. Studies which are concerned with measuring predefined linguistic features seem to consider the use of voice features as an individual *study skill* that can be taught and is transferable from one context to another. The teacher provides students with tools that they can use in their writing in order to create a strong voice. The main interest in writing research might then be to identify these voice features in different texts in order to measure and to teach voice strength – an approach which is related to what Lillis and Scott (2007, p. 13) call a *normative approach*.

In contrast, studies which emphasize social aspects of voice, aiming to find similarities and differences in different disciplines might belong to the *academic socialization* perspective which takes into account the context as for example the culture, the discipline, the genre or the language, i.e. social aspects of voice. Thus, the focus in writing research and writing pedagogy is more on the disciplinary becoming, the socialization of the student who is in the process of becoming an acknowledged member of the disciplinary community through learning the appropriate genres of the community.

Within an academic literacies approach (Lea & Street, 2000; Lillis & Scott, 2007) the focus is more on aspects which influence the writing as for example identity, power, and social relations, trying to find explanations for why writers write as they do instead of identifying 'bad' or 'good' writing/a strong or weak voice. In contrast to the skill and socialization approaches which lead to reproduction and maintenance of academic practices and conventions, the academic literacies approach emphasizes the dialogic nature of language where differences are acknowledged/kept in play, and the students' experiences, interests and voices are valued. This approach is a *transformative approach* (Lillis & Scott, 2007) that challenges existing writing conventions. Within the transformative approach of academic literacies research it is not enough to analyze and identify voice features in a text; it is also necessary to conduct interviews and talk about texts which highlight the context, discussing "the struggles to sustain identity as writers while accommodating the demands of the university" (Le Ha, 2009, p. 134). These studies often aim to raise critical awareness and help learners to take control over their writing and their voice, giving them the possibility to make choices about what kind of voice they *want* to project in their texts.

It is important to mention that the different approaches are not mutually exclusive (Lea & Street, 2000, p. 33; Lillis & Scott, 2007, p. 13). However, the academic literacy approach is more concerned with the context in which a piece of writing occurs/is situated, and is interested in issues how to create spaces for the students' voices where they can challenge established conventions and "take control of their *becoming path*" (Le Ha, 2009, p. 143).

The different approaches are also pointed out by Sperling and Appleman (2011) who distinguish between two premises for research on voice: voice considered as a "quality of language" that can be taught, and voice as a "lens for understanding reading, writing, and learning processes" (p. 70). The latter allows investigating and understanding how different voices are negotiated related to the context, to the genre, to the position of the writer and the reader, and how different voices can be created in the same text.

5. Different levels of voice features – implications for further research

The approaches of Matsuda and Tardy (Matsuda & Tardy, 2007; Tardy & Matsuda, 2009) and Dressen-Hammouda (2014) open up for further research on voice that might include voice features that have been ignored in previous research. While Hyland's much used interactional model has contributed to valuable insight into linguistic features on the word and sentence level, the creation of a *posteriori* categories might lead the attention to features beyond the sentence level.

Zhao (2012), for example, points out that Hyland's model "fails to address more global features of a text such as the presence, clarity, and uniqueness of a central point being communicated to the readers" (p. 219). She points to "the idea and content related dimension" (2012, p. 208) in the perception of voice revealed in think aloud and interview sessions in the qualitative analysis in her study where the raters who categorized voice features were concerned with the overall impression and paid attention to *what* and *how* the writers wrote – something which was difficult to capture through identifying of linguistic features. The raters mentioned, for example, *inclusion of details* and *creative use of examples* (Zhao, 2012, p. 209) – features in a text which might reveal more about the writer's voice than the use of reader pronouns, questions and directives which Hyland (2012) described as "the most explicitly engaging rhetorical elements of authorial voice" (p. 139) in his study of final year reports of undergraduate students. Likewise, Thompson (2012) suggests "that it is useful to see both voice and stance as existing on a number of levels, ranging from the proposition through to the whole text" (p. 119).

The results of this review show a need for research that takes into account different levels in the text when analyzing voice features. In addition to linguistic features related to form, future research should develop methodological approaches and analytical tools to capture content-related features as well, and focus more on features as for example reasoning and argumentative strategies, breadth of knowledge, clarity, or uniqueness of a central point, or how writers use others' voices to create their own disciplinary voice. The development and the displaying of own voice is always related to other voices. Therefore it might be useful to analyze how different writers use sources and to what purpose: what are they *doing* with other voices? Instead of counting certain words, it might be more useful to develop categories for analysis that capture the writers' *activities*, what writers are trying to *do* and *how* they do it. In the analysis of introductions, for example, one could use Swales' CARS-model (Create A Research Space, Swales, 1990) and investigate how different writers establish and occupy their niche. Establishing a niche for one's own research involves using other voices that already exist in the specific field of research.

Likewise, occupying the niche requires that writers clearly show the importance of their own study – thus, creating an authoritative voice.

Examining these features can give valuable insight into how the writer's voice gradually develops “out of others' words that have been acknowledged and assimilated” (Bakhtin, 1981, p. 345), i.e. how writers develop knowledge and their own voice in relation to established knowledge and writing conventions in the disciplinary field.

The results from the studies by Matsuda and Tardy (Matsuda & Tardy, 2007; Tardy & Matsuda, 2009) indicate that content features might be more important than form features when the reader constructs the author's voice. The overemphasis on form features as revealed in this review – as for example the focus on first person pronouns or hedges and boosters – can lead to misunderstandings about voice as the following statement indicates:

“The fear I have is that this overemphasis on voice will leave new learners of English with the impression that provided they write with a strong voice, teachers will praise their writing regardless of whether their arguments are poorly constructed or their reasoning weak or fallacious (Stapleton, 2002, p. 188)”.

In future research, capturing content-related features will be important in order to avoid the risk that research on voice is limited to form features and discussions about the use of first person pronouns.

Even if “an exhaustive list of features that may contribute to voice [...] is unlikely to be possible nor is it necessarily desirable” (Tardy, 2012, p. 45), it is important for writers on different levels to know more about how certain features contribute to a certain impression of the writer's voice – and how both the writer and the reader contribute to the construction of the writer's voice.

6. Conclusion

The aim of this review was to show different approaches to, and views on, voice in current writing research. The purpose was not to polarize current discussions on voice, but to make visible how different approaches and methods in writing research can be used – and combined – in order to get more insight into voice-related issues. However, this review has shown that it is necessary to consider the context, agreeing with Dressen-Hammouda (2014) who states that voice features can only be identified “with regard to the specific sociocultural context that creates voice” (p. 15). The question is not whether there is a voice or not – most of the studies seem to agree that there is no voiceless text – the question is rather what kind of voice is required or appropriate in the specific context – depending on the genre, the discipline, the level, the writing situation – and how these aspects of voice are embedded in various ways of knowledge making, epistemologies and different writing traditions. Getting access to this insider knowledge in the specific discipline where the writing occurs is necessary to understand the complexity of the concept voice.

Matsuda and Tardy's reader-based approach (Matsuda & Tardy, 2007; Tardy & Matsuda, 2009) has opened up for dimensions in the construction of voice that have been ignored in previous research. Similar to Dressen-Hammouda (2014), Matsuda and Tardy have shown that the perception of voice is related to knowledge that members of the disciplinary community share. Studies of voice through analysis of texts should thus include analyses of the context and investigate how dimensions as for example the writer's and the reader's experiences and their familiarity with the discipline, social relationships, the genre, and disciplinary practices have impact on the construction of the writer's voice. Insight into the processes which surround the writing and the reading processes is crucial in the understanding of voice as concept in writing research and in writing pedagogy.

Instead of aiming to reach agreement about the concept of voice, it might be more fruitful to search for “newer ways to mean” as Lillis puts it (2003, p. 199) – which also can be related to our understanding of the concept of voice:

“Nothing conclusive has yet taken place in the world, the ultimate word of the world and about the world has not yet been spoken, the world is open and free, everything is still in the future and will always be in the future (Bakhtin, 1984 cited in Lillis, 2003, p. 198)”.

Appendix A. Supplementary data

Supplementary data related to this article can be found at <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2015.12.006>.

References

- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bondi, M. (2012). Voice in textbooks: between exposition and argument. In K. Hyland, & C. S. Guinda (Eds.), *Stance and voice in written academic genres* (pp. 101–115). New York: Palgrave Macmillan.
- Bowden, D. (1995). The rise of a metaphor: “Voice” in composition pedagogy. *Rhetoric Review*, 14(1), 173–188.
- Breivega, K. R., Dahl, T., & Fløttum, K. (2002). Traces of self and others in research articles. A comparative pilot study of English, French and Norwegian research articles in medicine, economics and linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 218–239.
- Castelló, M., Iñesta, A., Pardo, M., Liesa, E., & Martínez-Fernández, R. (2012). Tutoring the end-of-studies dissertation: helping psychology students find their academic voice when revising academic texts. *Higher Education*, 63(1), 97–115. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-011-9428-9>.
- Correa, D. (2009). Exploring academic writing and voice in ESL writing. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 14(21), 103–132.
- Davis, M. (2013). The development of source use by international postgraduate students. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 125–135.

- Dontcheva-Navratilova, O. (2012). Cross-cultural differences in the construal of authorial voice in the genre of diploma theses. *Linguistic Insights - Studies in Language and Communication*, 160, 301–328.
- Dressen-Hammouda, D. (2014). Measuring the voice of disciplinarity in scientific writing: a longitudinal exploration of experienced writers in geology. *English for Specific Purposes*, 34, 14–25 (Apr).
- Fløttum, K. (2006). Medical research articles in the comparative perspectives of discipline and language. *Linguistic Insights - Studies in Language and Communication*, 45, 251–269.
- Fløttum, K. (2010). Linguistically marked cultural identity in research articles. *Linguistic Insights - Studies in Language and Communication*, 125, 267–280.
- Gross, A. G., & Chesley, P. (2012). Hedging, stance and voice in medical research articles. In K. Hyland, & C. S. Guinda (Eds.), *Stance and voice in written academic genres* (pp. 85–100). New York: Palgrave Macmillan.
- Helms-Park, R., & Stapleton, P. (2003). Questioning the importance of individualized voice in undergraduate L2 argumentative writing: an empirical study with pedagogical implications. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 245–265.
- Hewings, A., & Coffin, C. (2007). Writing in multi-party computer conferences and single authored assignments: exploring the role of writer as thinker. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(2), 126–142.
- Hirvela, A., & Belcher, D. (2001). Coming back to voice: the multiple voices and identities of mature multilingual writers. *Journal of Second Language Writing*, 10(1–2), 83–106.
- Hyland, K. (2008). Disciplinary voices: Interactions in research writing. *English Text Construction*, 1(1), 5–22.
- Hyland, K. (2012). Undergraduate understandings: stance and voice in final year reports. In K. Hyland, & C. S. Guinda (Eds.), *Stance and voice in written academic genres* (pp. 134–150). New York: Palgrave Macmillan.
- Hyland, K., & Sancho Guinda, C. (2012). *Stance and voice in written academic genres*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Ivanic, R. (1995). Writer identity. *Prospect*, 10(1), 8–31.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity: The discursive construction of identity in academic writing* (Vol. 5). John Benjamins Publishing Company.
- Ivanic, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220–245.
- Ivanic, R., & Camps, D. (2001). I Am how I Sound: Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 10(1–2), 3–33.
- Javdan, S. (2014). Identity manifestation in second language writing through notion of voice: a review of literature. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(3), 631–635.
- Kuhi, D., & Behnam, B. (2011). Generic variations and metadiscourse use in the writing of applied linguists: a comparative study and preliminary framework. *Written Communication*, 28(1), 97–141.
- Le Ha, P. (2009). Strategic, passionate, but academic: am I allowed in my writing? *Journal of English for Academic Purposes*, 8(2), 134–146.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (2000). Student writing and staff feedback in higher education: an academic literacies approach. In M. R. Lea, & B. Stierer (Eds.), *Student writing in higher education. New contexts* (pp. 32–46). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Lillis, T. (1997). New voices in academia? the regulative nature of academic writing conventions. *Language and Education*, 11(3), 182–199.
- Lillis, T. (2003). Student writing as 'Academic literacies': drawing on bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3), 192–207. <http://dx.doi.org/10.1080/09500780308666848>.
- Lillis, T. (2009). Bringing writers' voices to writing research. Talk around texts. In A. Carter, T. Lillis, & S. Parkin (Eds.), *Why writing matters. Issues of access and identity in writing research and pedagogy* (pp. 169–187). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5–32.
- Lorés-Sanz, R. (2011). The construction of the author's voice in academic writing: the interplay of cultural and disciplinary factors. *Text & Talk*, 31(2), 173–193.
- Matsuda, P. K. (2001). Voice in Japanese written Discourse: Implications for second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 10(1).
- Matsuda, P. K., & Tardy, C. M. (2007). Voice in academic writing: the rhetorical construction of author identity in blind manuscript review. *English for Specific Purposes*, 26(2), 235–249.
- Matsuda, P. K., & Tardy, C. M. (2008). Continuing the conversation on voice in academic writing. *English for Specific Purposes*, 27(1), 100–105.
- Nunn, R. (2008). Do academic reviewers readily accept a first-person voice? *Asian EFL Journal*, 10(2), 210–229.
- Pecorari, D. (2006). Visible and occluded citation features in postgraduate second-language writing. *English for Specific Purposes*, 25(1), 4–29.
- Pérez-Llantada, C. (2009). Shifting identities, textual responses and conflicting demands in knowledge construction processes. In M. Gotti (Ed.), *Commonality and individuality in academic discourse* (pp. 191–213). Peter Lang.
- Phan, L. H., & Baurain, B. (2011). *Voices, identities, negotiations, and conflicts: Writing academic English across cultures*. London: Emerald Group Pub.
- Pho, P. D. (2008). Research article abstracts in applied linguistics and educational technology: a study of linguistic realizations of rhetorical structure and authorial stance. *Discourse Studies*, 10(2), 231–250.
- Prior, P. (2001). Voices in text, mind, and society: sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, 10(1–2), 55–81.
- Ramanathan, V., & Atkinson, D. (1999). Individualism, academic writing, and ESL writers. *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 45–75.
- Silver, M. (2012). Voice and stance across disciplines in academic discourse. In K. Hyland, & C. S. Guinda (Eds.), *Stance and voice in written academic genres* (pp. 202–217). New York: Palgrave Macmillan.
- Sperling, M., & Appleman, D. (2011). Voice in the context of literacy studies. *Reading Research Quarterly*, 46(1), 70–84. doi: 10.1177/074108838800500400110.1017/s004740450000903910.1016/s1060-3743(00)00038-2.
- Stapleton, P. (2002). Critiquing voice as a viable pedagogical tool in L2 writing: returning the spotlight to ideas. *Journal of Second Language Writing*, 11(3), 177–190.
- Stapleton, P., & Helms-Park, R. (2008). A response to matsuda and Tardy's "Voice in academic writing: the rhetorical construction of author identity in blind manuscript review". *English for Specific Purposes*, 27(1), 94–99.
- Stotesbury, H. (2006). From interdisciplinary to intradisciplinary and beyond: subfield-specific differences within research article abstracts in economic sciences. *Linguistic Insights - Studies in Language and Communication*, 35, 79–97.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tardy, C. M. (2012). Current conceptions of voice. In K. Hyland, & C. S. Guinda (Eds.), *Stance and voice in written academic genres* (pp. 34–48). New York: Palgrave Macmillan.
- Tardy, C. M., & Matsuda, P. K. (2009). The construction of author voice by editorial board members: editorial. *Written Communication*, 26(1), 32–52.
- Thompson, P. (2012). Achieving a voice of authority in PhD theses. In K. Hyland, & C. S. Guinda (Eds.), *Stance and voice in written academic genres* (pp. 119–133). New York: Palgrave Macmillan.
- Yancey, K. B. (1994). Introduction: definition, intersection, and difference - mapping the landscape of voice. In K. B. Yancey (Ed.), *Voices on voice: Perspectives, definitions, inquiry* (pp. vii–xxiv). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Zhao, C. G. (2012). Measuring authorial voice strength in L2 argumentative writing: the development and validation of an analytic rubric. *Language Testing*, 30(2), 201–230.

Ingrid Stock is PhD candidate and Assistant Professor of Applied Linguistics in the Department of Language and Literature at the University in Trondheim, Norway (NTNU). She is undertaking PhD research on academic writing with a special interest in voice related issues.

Nancy Lea Eik-Nes is Associate Professor of Applied Linguistics in the Department of Language and Literature at the University in Trondheim, Norway (NTNU). Her research interests include intra- and interdisciplinary scientific writing. She also works with communicating science in journals and to the general public.

Appendix

The reviewed studies (in chronological order, using the authors' words)

Title, author, year and journal	Main purpose/aim/question	Data and method	Understanding of voice
<p>I am how I sound: voice as self-representation in L2 writing (Ivanic, R. & Camps, D.)</p> <p>2001 <i>Journal of Second Language Writing</i></p>	<p>"to elaborate on the nature of self-representation in writing, to develop an analytical framework for the study of self-representation in writing, and to show its relevance to second language writing pedagogy" (p. 8)</p>	<p>Analysis of extracts from the writing of 6 Mexican students on postgraduate courses at 4 British universities 1998-99, examining some of the writers' lexical, syntactic, and rhetorical choices. Identify three types of positioning (ideational, interpersonal, textual). Supply the text analysis with quotations from interviews with the writers and their tutors.</p>	<p>Based on Bakhtin, the authors point out that all writing contains "voice". They show how language constructs identities for writers. They compare voice as self-representation with voice as "having something to say" ("speaking one's mind"). The authors understand the latter as a subsumed aspect of self-representation/discoursally constructed identity (p. 7).</p>
<p>Traces of self and others in research articles. A comparative pilot study of English, French and Norwegian research articles in medicine, economics and linguistics (Breivega, K.R., Dahl, T. Fløttum, K.)</p> <p>2002 <i>International Journal of Applied Linguistics</i></p>	<p>To find out "which aspects of scientific activity are most important for what we may call cultural identity in academic writing" (p. 218) – compare and discuss whether identities are national or discipline specific The aim of the pilot study: to find out if the categories used are well suited for the purposes of the following large-scale study</p>	<p>Analysis of 18 research articles, written in 3 different languages, and 3 different disciplines – exploring authorial presence and stance (use of first person pronouns and metatextual comments), the manifestation of other researchers' voices (explicit and implicit references), and the authors' promotion of their own research (lexical items: words as <i>new</i>, <i>recently</i>, <i>results</i>, <i>findings</i>)</p>	<p>Voice seems to be understood as "authorial presence and stance" and "writer manifestation" (signaled by use of "I"/"we", metacommentary), as "the <i>individuals</i> (i.e. the writer(s) and other researchers) 'behind' the research activity and their specific attitudes, opinions and values, as realised by specific linguistic expressions" (p. 232)</p>
<p>Questioning the importance of individualized voice in undergraduate L2 argumentative writing: an empirical study with Park, R. & Stapleton, P.)</p> <p>2003 <i>Journal of Second Language Writing</i></p>	<p>"Are components of voice, as identified in the L2 writing literature, correlates of high-quality L2 writing?" (p. 247) The authors' aim seems to be to prove their skepticism regarding the emphasis on voice in L2 writing pedagogy</p>	<p>Quantitative study of texts from 63 students in a writing-intensive first-year course, using a writing task designed for the study Identify linguistic and rhetorical features on the sentence level: assertiveness (hedges and intensifiers) and self-identification (first person pronouns); on the paragraph level and beyond: reiteration of central point and authorial presence/ autonomy of thought</p>	<p>Voice understood as "individualized voice", something which is possible to measure. The authors seem to relate voice to a "Western-style" of writing – a certain style in which ideas are presented.</p>

<p>From interdisciplinary to intradisciplinary and beyond: subfield-specific differences within research article abstracts in economic sciences (Stotesbury, H.)</p> <p>2006</p> <p><i>Linguistic insights – studies in language and communication</i></p>	<p>“to discover sub-disciplinary variation in the abstracts randomly taken from two journals in the five subfields of Economic Sciences. The focus of this examination is on (1) the length of the abstracts, (2) their rhetorical structure, (3) explicit evaluative speech acts expressed in terms of the abstracts’ rhetorical structure, and (4) whether the authors of the present abstracts chose to express their authorial voice, or position themselves behind impersonal, metaphorical constructs and the passive voice” (p. 80)</p>	<p>Two instruments for measurements: <i>ESL Composition Profile</i> to measure the overall quality and <i>Voice Intensity Rating Scale</i> to measure the individualized voice</p>	<p>The article focuses not on voice, voice is one aspect in the analysis: “the extent to which the writers of these abstracts show any attitudes towards the information provided either by evaluating it or by projecting their authorial voice in the abstract” (p. 79) – making a distinction between evaluating the information provided and projecting authorial voice. In the presentation of the results, voice seems to be understood as “personal stance”, expressed by the use of first-person pronouns.</p>
<p>Medical research articles in the comparative perspectives of discipline and language (Fløttum, K.)</p> <p>2006</p> <p><i>Linguistic insights – studies in language and communication</i></p>	<p>To “show in which ways and to what extent medical research articles may differ linguistically and rhetorically from research articles taken from the disciplines of economics and linguistics” (p. 251). In addition, “look at similarities and differences between articles written in three different languages: English, French and Norwegian” (p. 251)</p>	<p>Data: 200 research article abstracts in economic sciences, published in 2004 and 2005</p> <p>Method/analysis: “The analysis was textual and qualitative in nature, using the methods of discourse analysis” (p. 81)</p> <p>Analysis examines the four features mentioned (see purpose) – for this review the last one most relevant where voice is explicitly mentioned</p>	<p>Relate academic voices “to authorial presence and stance, to the manifestation of and interaction with other researchers’ voices and to the author’s presentation and promotion of his/her own research” (p. 252)</p>
<p>Medical research articles in the comparative perspectives of discipline and language (Fløttum, K.)</p> <p>2006</p> <p><i>Linguistic insights – studies in language and communication</i></p>	<p>Electronic corpus of 450 research articles written in English, French and Norwegian within the fields of economics, linguistics and medicine</p> <p>Quantitative analysis: identify pre-defined categories: first person pronouns; indefinite pronouns (<i>one</i>); metatextual expressions (as markers of author manifestation: <i>article, paper, (sub)section, above, now, below</i>); negation expressions (<i>not</i>), as indication for “author manifestation as well as the implicit presence of other ‘voices” (p. 259); concessive constructions (limited to: <i>but</i>); bibliographical references (frequency); presentation of results (<i>conclude/conclusion</i> and <i>result</i> as verb and noun); markers of epistemic modality (<i>may, might, seem, suggest, appear, indicate, perhaps</i>)</p>	<p>Two instruments for measurements: <i>ESL Composition Profile</i> to measure the overall quality and <i>Voice Intensity Rating Scale</i> to measure the individualized voice</p>	<p>Relate academic voices “to authorial presence and stance, to the manifestation of and interaction with other researchers’ voices and to the author’s presentation and promotion of his/her own research” (p. 252)</p>

<p>Writing in multi-party computer conferences and single authored assignments: Exploring the role of writer as thinker (Hewings, A. & Coffin, C.)</p> <p>2007 <i>English for Academic Purposes</i></p>	<p>To “examine the use in written texts of <i>I</i>, <i>we</i> and <i>impersonal it</i> constructions...that can be indicative of a student’s role as thinker – engaging with the debates in their subject area” (p. 127)</p>	<p>“small-scale study of 43 students and three tutors” (p. 126) in a distance learning module “contributing to a Master’s in Education degree in Applied Linguistics” (p. 129) at the Open University (UK)</p> <p>Data: essays and writing in computer conferences Analyzing the use of the pronouns <i>I</i>, <i>we</i> and <i>it</i></p>	<p>Voices understood as “present their opinions”. They seem to relate “a powerful authorial voice” to the use of independent impersonal voice, using <i>it</i>-clauses (“It is essential...”); “The use of impersonal <i>it</i> as opposed to <i>I</i> or <i>we</i> as the agent meant that view put forward sounded more authoritative and less subjective” (p. 138) – “allows the presentation of opinions as more distanced, objective and less open to negotiation” (p. 137) while using <i>I</i> can be less face threatening, more open to argument (p. 139).</p>
<p>Voice in academic writing: The rhetorical construction of author identity in blind manuscript review (Matsuda, P.K. & Tardy, C.M.)</p> <p>2007 <i>English for Specific Purposes</i></p>	<p>To examine “whether and how voice plays a role in academic writing” (p. 236), investigating the construction of an author’s discursive identity by peer reviewers in a simulated blind manuscript review process</p>	<p>Data: a simulated review process (performed for the study) including the author’s manuscript, two written reviews, and interviews with two reviewers and the manuscript author (=3 participants: native English speakers) where the reviewers were asked to identify voice features.</p>	<p>Focus on identity construction from the perspective of the reader. Voice defined as “the amalgamative effect of the use of discursive and non-discursive features that language users choose, deliberately or otherwise, from socially available yet ever-changing repertoires” (p. 239). Voice as image of the author that the reader creates when reading (p. 241).</p>
<p>Disciplinary voices. Interactions in research writing (Hyland, K.)</p> <p>2008 <i>English Text Construction</i></p>	<p>“to explore the idea of ‘disciplinary voice’ by focusing on the interpersonal features of academic writing and elaborating how writers position themselves and their readers” (p. 5) Present “an interactional model” based on the ideas of <i>stance</i> and <i>engagement</i>, “show how the choices writers make from these systems construct authorial voice, academic arguments, and the disciplines themselves” (p. 5)</p>	<p>Data: corpus of 3 papers from each of 10 leading journals in 8 disciplines (240 research articles), exploring the frequency of writer-oriented features (<i>stance</i>) and reader-oriented features of interaction (<i>engagement</i>). The analyses were supplemented with interviews.</p> <p>Following items identified and counted in the corpus: Hedges, boosters, attitude markers, self-mention as <i>stance</i> features; and reader-mention, directives, questions, knowledge reference, asides as features for <i>engagement</i>.</p>	<p>Voice is related to interaction and to positioning: “adopting a point of view to both the issues discussed in the text and to others who hold points of view on those issues” (p. 7) “writing always has voice in the sense that it conveys a representation of the writer” (p. 5) – visible through <i>stance</i> and <i>engagement</i> features. “Voice’, then, is not an optional extra but an aspect of how we position ourselves in relation to our communities” (p. 6)</p>
<p>Do academic reviewers readily accept a first-person voice? (Nunn, R.)</p>	<p>“to shed light indirectly on the way academic discourse communities may contribute towards suppressing unique</p>	<p>Focus in the analysis: “the use of the agentive first person for the March 2008 issue of the Asian EFL Journal” – recording the number of</p>	<p>Mention a broad definition of voice used in an earlier paper “as the means by which authors express their identity as scholars” (p. 211) – but</p>

<p>2008 <i>The Asian EFL Journal</i></p>	<p>individual and cultural voice" (p. 210) – attempted to establish some criteria for qualitative evaluation of appropriate uses of the first-person" (p. 226)</p>	<p>first-person pronouns in single- and joint-authored papers</p>	<p>in this paper, the author focuses "on just one much narrower aspect of 'voice': the use of first-person pronouns in relation to transitivity, community-pressure and genre" (p. 211)</p>
<p>Research article abstracts in applied linguistics and educational technology: a study of linguistic realizations of rhetorical structure and authorial stance (Pho, P.D.)</p> <p>2008 <i>Discourse Studies</i></p>	<p>To explore "not only the rhetorical moves of abstracts in the fields of applied linguistics and educational technology, but also the linguistic realizations of moves and authorial stance in different abstract moves" (p. 233)</p> <p>Main focus not on voice, but voice as one aspect in the analysis of the abstracts (sometimes labeled "voice", sometimes "authorial stance")</p>	<p>Data: 30 abstracts of research articles (published between 2005 and 2006) from 3 journals in the areas of applied linguistics and educational technology</p> <p>Searching for following features: use of active/passive verbs, modal verbs, first person pronouns, stance (evaluative) words</p>	<p>Voice is not explicitly defined or discussed. It is briefly mentioned in brackets ("i.e. expression of the writer's judgments or attitudes towards a proposition or an object") – and presented as a "problem that novice writers have" (p. 232). In this study, voice seems mainly to be related to the use of stance words.</p>
<p>Shifting identities, textual responses and conflicting demands in knowledge construction processes (Pérez-Llantada, C.)</p> <p>2009 <i>Commonality and individuality in academic discourse</i></p>	<p>To "explore longitudinal variation in individual styles", "how writers shift their authorial voice over time" – "analyse the preferred linguistic realisations of authorial voice of four non-native English (Spanish) scholars both as novice and expert writers" (p. 192) – comparing "different linguistic realisations of voice that account for a more detached or more personal positioning in the argumentation" (p. 193)</p>	<p>Data: "small corpus of eight single-authored manuscripts written in English by four published Spanish scholars" (p. 193) within the humanities: 2 manuscripts per scholar (time span between publications: 10-15 years).</p> <p>Analysis: the frequency and function (metatextual and interpersonal) of some predefined features as personal pronoun references; passive, inanimate subjects; and anticipatory <i>it</i>-constructions (use of <i>I</i>, agentless constructions, inclusive <i>we</i>-subjects).</p> <p>Both text analysis and interview protocols</p>	<p>The author seems to consider the use of first person pronouns as a signal for an involved, authorial voice.</p>
<p>The construction of author voice by editorial board members (Tardy, C.M. & Matsuda, P.K.)</p> <p>2009</p>	<p>To examine "the discursive and nondiscursive features that play a role in readers' active construction of author voice" (p. 32)</p>	<p>Data: Building on their previous case study (2007) and the voice features identified by the readers, the authors developed a self-reported Web-based online survey for editorial board members of 6 writing-related</p>	<p>Draw on a sociocultural definition of voice: voice as "the amalgamative effect of the use of discursive and non-discursive features that language users [appropriate], deliberately or otherwise, from socially available yet ever-</p>

<p>Written communication</p>	<p>Research questions: “1. To what extent do editorial board members of major journals in writing-related fields speculate on the identity of the authors? 2. Which discursive and nondiscursive features are more salient in the process of constructing author voice?” (p. 35)</p>	<p>journals (double-blind review). 70 surveys were completed and analyzed.</p>	<p>changing repertoires” (p. 34 – quoting Matsuda 2001) – voice understood as <i>effect</i>: “a result of the negotiation between the writer and the reader mediated by the text” – emphasizing the importance of the reader in the construction of author identity</p>
<p>Linguistically marked cultural identity in research articles (Fløttum, K.) 2010 <i>Linguistic insights – studies in language and communication</i></p>	<p>To “answer the question to what extent identities manifested in the research article are discipline- or language-specific” (p. 267) “to identify possible cultural identities as manifested in linguistic traces of academic voices in the genre of the research article [...] to what extent and in which way research articles display traces of authors and of other voices and how authors present their own research” (p. 268)</p>	<p>Contrastive study of English, French and Norwegian research articles within the fields of economics, linguistics and medicine – corpus of 450 research articles, published in the years 1992-2003. Identified predefined linguistic features with focus on author presence and polyphonic argumentation in this article (part of the KIAP project). Identify (1) four “rhetorical roles that authors take on when referring to themselves by means of the first person pronoun” (p. 271) in combination with verbs. (2) “presence of several voices or points of view” (p. 274): explicit (bibliographical references) and implicit (more subtle presence of others, signaled by <i>but</i> or <i>not</i>).</p>	<p>Voice understood as the “explicit author presence in author roles” (p. 270), relating voice to different roles and to “point of view” when identifying “presence of several voices or points of view” (p. 274).</p>
<p>Generic variations and metadiscourse use in the writing of applied linguists: A comparative study and preliminary framework (Kuhi, D. & Behnam, B.) 2011 <i>Written communication</i></p>	<p>“to investigate how metadiscourse use varies in a spectrum of academic genres that can better reflect target audience differences inside a single discipline and then to provide a contextual framework of the factors that are thought to be responsible for the possible variations” (p. 99) The main focus is not on voice – but voice is one category in the analysis</p>	<p>Analysis of 20 research articles, 20 handbook chapters, 20 scholarly textbook chapters, and 20 introductory textbook chapters in applied linguistics. Using an extended version of Hyland’s model of metadiscourse in the analysis – voice as one category (of many others): “metadiscourse and expression of writers’ textual voice” (p. 112): hedges, boosters, attitude markers, and self-mentions</p>	<p>Voice is related to “stance markers” which writers use to “express a textual voice or community-recognized personality – features which “refer to the ways writers presented themselves, conveyed their judgments, and intruded to stamp their personal authority onto their argument or, conversely, stepped back and disguised their involvement” (p. 112)</p>

<p>The construction of the author's voice in academic writing: the interplay of cultural and disciplinary factors (Lorés-Sanz, R.)</p> <p>2011 <i>Text & Talk</i></p>	<p>"to help contribute to the ongoing exploration of first-person pronouns as devices used strategically by scholars to project an authorial voice" (p. 175)</p>	<p>Construction of author's voice is explored "in the frequency of use, distribution, and discourse function of first-person pronouns across languages (English and Spanish) in research articles within the discipline of Business Management written in English as L1, and in English as L2, and in Spanish by Spanish academics" (p. 173)</p>	<p>Voice considered as the writer's visibility in the text by the use of first-person pronouns – as important device to "construct a credible image for writers", playing "a key role in the modulation of the writer's voice in academic texts" (p. 174)</p>
<p>Cross-cultural differences in the construal of authorial voice in the genre of diploma theses (Dontcheva-Navratilova, O.)</p> <p>2012 <i>Linguistic insights – studies in language and communication</i></p>	<p>"to analyse how novice non-native speakers use pronominal self-reference items and impersonal <i>it</i>-constructions to present findings and negotiate claims" (p. 302).</p>	<p>Data: 2 corpora: 23 master theses written by German students of English and 20 theses written by Czech students of English.</p> <p>The analysis of the features related to authorial roles is performed on a sample of 17 master theses (10 Czech and 7 German).</p> <p>Methodology: (1) Quantitative analysis of the frequency and distribution of personal pronouns and <i>it</i>-clauses. (2) Comparative qualitative analysis: "how Czech and German writers project an authorial voice into their discourse by examining the functions of the target personal and impersonal structures" (p. 309/310)</p>	<p>"authorial voice (i.e. the expression of attitudes, judgments and opinions of the writer in relation to his/her arguments, community, and readership)" (p. 302).</p> <p>Use of personal and impersonal forms (first person pronouns and impersonal structures for author reference) are considered as contributing to express opinions and evaluations – personal and impersonal forms are "modulating the degree of author visibility" (personal forms: impression of subjectivity and involvement, impersonal forms: impression of objectivity and distancing)</p>
<p>Voice in textbooks: between exposition and argument (Bondi, M.)</p> <p>2012 <i>Stance and voice in written academic genres (book)</i></p>	<p>To focus "on authorial voice in academic textbooks, this chapter looks at writers' professional identities, studying how they relate discursively to their object of discourse as well as to other textual voices, especially other discourse participants – the student-reader and the discourse community at large" (p. 103)</p>	<p>Data: small-scale study, comparing two corpora of materials: academic textbooks (30 chapters) and journal articles (2.5 million words) within the discipline academic history</p> <p>Analysis of keywords ("word forms that are significantly more or less frequent in one corpus or text as against a reference corpus" p. 108) and importance markers</p>	<p>Mentions stance-taking as chief element in the writer's voice. In the analysis mainly focus is mainly on evaluative language use.</p>
<p>Tutoring the end-of-studies dissertation: helping psychology students find their academic voice</p>	<p>To help "undergraduate students of psychology learn to use the discursive resources useful to make academic voice</p>	<p>Intervention study, comparing text quality (divided in <i>text organization</i> and <i>author's voice</i>) of texts produced by 58 undergraduate</p>	<p>Adapting a social view on voice where voice is related to the discourse community and the expectations of the readers.</p>

<p>when revising academic texts (Castelló, M., Iñesta, A., Pardo, M., Liesa, E. & Martínez-Fernández, R.) 2012 <i>Higher Education</i></p>	<p>visible in their texts and to improve their writing practices” (p. 97) – interested in the tutoring process and revision strategies</p>	<p>students of psychology in the intervention group and control group. Components related to ‘author’s voice’: clarity of author’s voice & point of view; use of resources for handling, emphasizing, use of first person; dialogue with referenced authors (see table 2, p. 104).</p>	
<p>Hedging, stance and voice in medical research articles (Gross A.G. & Chesley, P.) 2012 <i>Stance and voice in written academic genres (book)</i></p>	<p>To investigate their hypothesis: “fewer hedges will be employed in medical research articles with industrial funding” (p. 90), indicating that the involvement from industry sponsors might lead to “unintentional biases”/that researchers present their results “in a way that encourages readers to give more credence to their claims than their evidential base permits” (p. 90)</p>	<p>Data: 308 biomedical articles Analysis: examine hedging patterns in the corpus (such as modal verbs, adverbs and lexical verbs)</p>	<p>Focusing on hedges as one expression of voice, suggesting that hedges help to ensure the maintenance of values in the scientific community (related to Aristotle’s Rhetoric and Merton’s social norms essential “to the proper conduct of science” (p. 87))</p>
<p>Undergraduate understandings: Stance and voice in final year reports (Hyland, K.) 2012 <i>Stance and voice in written academic genres (book)</i></p>	<p>To reveal undergraduate understandings of academic conventions “by focusing on the ways Hong Kong students represent both their readers and themselves in their final year dissertations” (p. 135)</p>	<p>Data: corpus of 64 project reports written by final year Hong Kong undergraduates (and interviews with students in eight fields) – compared to a corpus of research articles Analysis: drawing on the interactional model, searching for features of stance and engagement – focusing on “patterns of voice” as reader pronouns, questions and directives, “as among the most explicitly engaging rhetorical elements of authorial voice” (p. 139)</p>	<p>Voice described as “much broader” as stance, “as it concerns the control of features which readers recognize as legitimate and authoritative” (p. 136)</p>
<p>Voice and stance across disciplines in academic discourse (Silver, M.) 2012 <i>Stance and voice in written academic genres (book)</i></p>	<p>To address “the question of disciplinary variation by focusing on a few of the ways voice operates in academic discourse” (p. 203)</p>	<p>Data: 90 research article introductions from 3 disciplines: microbiology, history of science, art history from 2009 Qualitative analysis: classification of the introductions according to their move and step development (using Swales CARS model),</p>	<p>Emphasizes the joint construction of voice by both the reader and the writer: “voice is ultimately ascertained by the reader when attempting to make sense of the text; which depends in turn on the extent to which the writer is able to put her/himself in the minds of her/his readership” (p. 202-203)</p>

<p>Achieving a voice of authority in PhD theses (Thompson, P.) 2012 <i>Stance and voice in written academic genres (book)</i></p>	<p>To examine how doctoral students establish a voice of authority in their theses with the purpose to “illustrate the gradations of voice at various levels” (p. 120)</p>	<p>and use of Bruner’s classification of paradigmatic and narrative mode/voice</p> <p>Data: presenting some examples from a corpus of PhD theses from a range of disciplines</p> <p>Analysis of voice features at different levels: the proposition level: investigating the interplay between averral and attribution; intermediate levels: focusing on metadiscourse (guiding the readers); and on evaluating of achievement/contribution of own research in the conclusion chapter</p>	<p>Builds on Matsuda’s (2001, p.40) definition of voice (“Voice is the amalgamative effect of the use of discursive and non-discursive features that language users choose, deliberately or otherwise, from socially available yet ever-changing repertoires”), emphasizing that voice exists on various levels in the text. Consider stance as an aspect of voice.</p>
<p>Measuring authorial voice strength in L2 argumentative writing: The development and validation of an analytic rubric (Zhao, C. G.) 2012 <i>Language Testing</i></p>	<p>To investigate “whether and how the strength of an author’s voice in written texts can be reliable measured” (p. 201). Overarching research question: “To what extent is the analytic voice rubric developed on the basis of Hyland’s (2008) theoretical model of voice in academic written discourse a reliable and valid measure of the strength of an authorial voice in L2 argumentative writing?” (p. 204)</p>	<p>Data: 480 argumentative writing samples in response to two TOEFL®iBT independent writing prompts. Participants: 6 raters (qualified PhD candidates at a major American university)</p> <p>Procedure: (1) Development of an analytic voice rubric based on Hyland’s model, adding two categories: <i>central point articulation</i> and the overall impression the raters have got of the voice strength. (2) Training of raters (how to use the voice rubric). (3) Rating of 200 writing samples. (4) In-depth think-aloud and post-think-aloud interview session with the raters. (5) Revision of the voice rubric (major rubrics: the presence and clarity of ideas in the content, manner of idea presentation, and writer and reader presence. (6) Rating the other set of writing samples.</p>	<p>Builds on Hyland’s “interactional model of voice” that “incorporates both the individualistic facet of the concept of voice as represented by the stance dimension, and the interdependent facet of voice, as reflected in the engagement dimension” (p. 203).</p>
<p>Measuring the voice of disciplinary writing: A longitudinal exploration of experienced writers in geology</p>	<p>To examine “the shift in experienced scientific writers’ disciplinary voice over the ten-year period following the doctoral dissertation” (p. 14)</p>	<p>Data: corpus of 88 English-language field accounts published between 1983 and 2009, in geology, produced by six writers over a ten-year period</p>	<p>Arguing for a broader definition of voice, “[s]haring Tardy’s (2012) inclusive position that voice encompasses three dimensions – individual, social, and dialogical, I adopt a view</p>

<p>(Dressen-Hammouda, D.) 2014 <i>English for Specific Purposes</i></p>		<p>Analysis: two primary methods were used: situated genre analysis and an analysis of standard deviation (SD). Situating genre analysis as ethnographic approach, using different qualitative studies on geological field practice – this analysis allowed to identify “a posteriori categories” (13 indexes related to geology fieldwork) – building on the view that voice features can only be identified “with regard to the specific sociocultural context that creates voice” (p. 15)</p>	<p>of voice as one which naturally reflects the multiple voices (‘heteroglossia’, Bakhtin, 1981) to which an individual has been exposed in specific situations. [...] Voice is thus an individual’s response to social interaction” (p. 15).</p>
---	--	--	---

Artikkel 2

Bacheloroppgaven – hvordan skal denne sjangeren forstås?

En undersøkelse av bacheloroppgavens rammebetingelser

Ingrid Stock

Institutt for språk og litteratur

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

ingrid.stock@ntnu.no

SAMMENDRAG

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

Nøkkelord

rammebetingelser, forskningsprosjekt, skrivekompetanse, faglig identitet, veiledning

ABSTRACT

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

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

Keywords

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

INNLEDNING

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TEORETISK BAKGRUNN

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

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

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

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

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

METODE – SKRIFTLIGE DOKUMENTER SOM PREMISSGRUNNLAG

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

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

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

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

RESULTATER – HVA KJENNETEGNER SJANGEREN BACHELOROPPGAVEN PÅ HF?

Hva er de institusjonelle rammene?

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

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

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

Fag	Eget emne eller knyttet til påbyggingsemne	Studiepoeng (sp), omfang	Tidspunkt i studieløpet
Allmenn litteraturvitenskap	LIT2900 Bacheloroppgave litteratur (skrives i forbindelse med et påbyggingsemne)	15 sp 12–15 sider	4. semester
Antikkens kultur og klassiske fag	KLAS2000 Bacheloroppgave	7,5 sp 10–20 sider	6. semester
Arkeologi	ARK2003 Bacheloroppgave i arkeologi	15 sp	6. semester
Drama og Teater	KM2000 Bacheloroppgave KM2017 Bacheloroppgave (praksisvariant)	15 sp 6000–7000 ord	6. semester
Engelsk	ENG2900 Bacheloroppgave i engelsk (skrives i forbindelse med ett av påbyggingsemnene)	7,5 sp Ca. 4000 ord/9–10 sider	3. eller 4. semester
Europastudier	EUR2900 Bacheloroppgave i europastudier	15 sp 15 sider	6. semester
Film- og videoproduksjon, Filmvitenskap	KM2000 Bacheloroppgave KM2017 Bacheloroppgave (praksisvariant)	15 sp 6000–7000 ord (4000–6000 ord)	6. semester

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

Hvordan beskrives bacheloroppgaven?

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

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

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

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

Hvilke kunnskaper og ferdigheter legges vekt på i læringsmål?

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

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

Tilegnelse av faglig kunnskap

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

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

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

Utvikling av forskerkompetanse

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

Bruk av faglig kunnskap i praktiske sammenhenger

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

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

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

Utvikling av skrive- og formidlingskompetanse

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

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

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

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

Tabell 2. Læringsmål

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

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

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

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

*Bacheloroppgaven skrives innenfor et påbyggingsemne

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

Hvilke aktiviteter skal føre til ønsket læringsutbytte?

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

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

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

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

DISKUSJON

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hvordan støtte arbeids- og skriveprosessen?

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

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

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

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

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

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

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

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

AVSLUTTENDE KOMMENTARER

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

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

LITTERATUR

- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane* (R. Slaatelid, overs.). Oslo: Pensumtjeneste.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman.
- Birkeland, N. R., Aasebø, T. S., Nome, D., & Wergeland-Yates, M. (2016). Bacheloroppgaven som møteplass mellom praktisk og teoretisk profesjonsforståelse i barnehagelærerstudiet. *Uniped*, 39(03), 211–227.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Vague concepts in the educational sciences: implications for researchers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 528–539.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2013.773558>.
- Blåsjo, M. (2009). Appropriering av fackkunnskap – forutsättning for ett «godkänt» akademiskt skrivande? I G. A. Vatn, I. Folkvord, & J. Smidt (red.), *Skriving i kunnskapssamfunnet* (s. 143–160). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Burner, T., Baraas, R. C., & Falkenberg, H. K. (2011). Studentaktive vurderingsformer i norsk lærer- og optometriutdanning. *Uniped*, 34(1), 44–57.
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2013). *Profesjonsutdanning og dannelse: bacheloroppgavens muligheter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvenser for undervisning. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 45–77). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2008). Skriveopplæring på bachelornivå. *Uniped*, 31(1), 5–16.
- Dysthe, O., Samara, A., & Westheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 299–318. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075070600680562>.
- Fougner, M., & Stokkenes, G. (2010). Caserapport. Studentenes kritiske vurdering av egen fysioterapipraksis – en relevant metode for bacheloroppgaven. *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 06(1), 83–92.
- Franzén, C., & Brown, G. (2013). Undergraduate degree projects in the Swedish dental schools: a documentary analysis. *European Journal of Dental Education*, 17(2), 122–126.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/eje.12022>.
- Greek, M., & Jonsmoen, K. M. (2013). Skriveveiledning til økt fag- og tekstforståelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(4–5), 281–291.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gynnild, V., & Eide, K. M. (2015). «Å framføre et velformulert resonnement» – Krav til språkføring og fremstilling i BA nordisk språk og litteratur. *Uniped*, 38(3), 229–246.
- Holliday, A. (2002). *Doing and writing qualitative research*. London: Sage.
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility. *Journal of Pragmatics*, 34(8), 1091–1112.
DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00035-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00035-8).
- Kunnskapsdepartement (2016, 18. februar). Invitasjon til å komme med innspill til stortingsmeldingen om kvalitet i høyere utdanning. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/92639b41fdc740cf95d39750b6173c20/uh_invitasjon-til-a-gi-innspill-til-stortingsmelding-om-kvalitet-i-hoyere-utdanning-11015809.pdf.
- Kunnskapsdepartement (2014, 13. oktober). Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk/id564809/>.
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Lillis, T. (2003). Student writing as 'academic literacies': drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and education*, 17(3), 192–207.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09500780308666848>.

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

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

Artikel 3

This article is awaiting publication and is not included in NTNU Open

Artikkel 4

This article is awaiting publication and is not included in NTNU Open